

Congreso Iberoamericano de Educación
METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

Identidad y formación docente de los profesores principiantes. Un enfoque biográfico-narrativo.

¹ Daniel Johnson Mardones.

¹Universidad de Chile.
Email: djohnson@educarchile.cl

1. EL PROBLEMA.

En las sociedades contemporáneas la docencia es un quehacer profesional que necesariamente requiere una formación especializada y socialmente certificada. Esta certificación social en Chile está confiada, en general, a las Universidades siendo ellas las que entregan el título habilitante para el ejercicio de la profesión. Con todo dicho proceso formativo importa, quiérase o no, la articulación compleja de vivencias anteriores, posteriores, incluso paralelas, más extensas que el cumplimiento de un currículum formal que prescribe el curso de la formación inicial de los profesores. Efectivamente la construcción personal y social de lo que significa ser profesor, la identidad docente, así como los procesos formativos que contribuyeron a ella misma, tienen una articulación biográfica y una estructura narrativa que, al parecer, determina fuertemente las decisiones que los docentes van tomando en su práctica profesional. En nuestro caso, hemos optado por la perspectiva biográfico-narrativa para acercarnos a comprender la identidad y formación profesional docente, advirtiendo la presencia de factores autobiográficos, familiares y escolares, y que junto a las experiencias de iniciación profesional se articulan de manera compleja con la formación formal recibida por los docentes principiantes. Desde esta perspectiva nos hemos preguntado ¿Qué significados atribuyen los profesores principiantes de historia a su biografía personal y escolar, su formación inicial y su experiencia de socialización profesional en su identidad y formación docente?

2. IDENTIDAD Y FORMACION DOCENTE EN CHILE. ALGUNAS CONSIDERACIONES HISTORICAS.

La historia de la formación de profesores en Chile se remonta a mediados del siglo XIX con el surgimiento de las escuelas normales. Para los profesores secundarios, que es el punto que nos ocupa, ésta se inicia con la fundación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en 1872. En estos tiempos fundacionales se configuraran los primeros conceptos acerca de lo que significa ser o lo que debe ser un profesor, lo que es o debe ser la escuela, y como serán formados los futuros profesores. El Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile funcionó como un modelo curricular para las instituciones que luego se sumarian durante el siglo pasado a la tarea de formar profesores. Por otra parte la propia expansión de la Universidad de Chile fuera de Santiago hará que el modelo se extienda a lo largo del país. Este modelo de formación se estructuraba sobre la base de 3 fuentes: la formación general, la formación disciplinaria y la formación pedagógica. La presencia de cada una en los currículum de formación varía según el nivel de enseñanza, primando, en el caso de los profesores medios, la formación disciplinaria que ha ocupado y aún hoy ocupa cerca de dos tercios del tiempo total de formación (Cox y Gysling. 1990; Avalos. 2002). Esta tensión es un nudo crítico permanente en el tiempo, en la formación del profesorado de secundaria. Esto es, la relación entre la formación disciplinaria a cargo de las entidades especializadas de la universidades, departamentos o institutos; y la formación pedagógica realizada por las facultades, escuelas o departamentos de educación. Para Cox y Gysling el factor de dinamismo de este proceso ha sido la expansión de conocimiento que ha llevado a la diferenciación institucionalizada de campos específicos organizados en torno a disciplinas académicas.

Esta primera profesionalización, propia del siglo XIX pero que se extiende hasta la segunda mitad del siglo XX, estaría marcada por la concepción de la identidad docente como apóstol, funcionario público y posteriormente como técnico. Respecto del primer punto, la investigadora latinoamericana, María Rosa Torres dice a este respecto que *“La apología de la figura del maestro ha sido constitutiva de la cultura escolar: identificado como apóstol, guía, conductor, consejero, sembrador de semillas, ángel guardián, luz, semilla del saber, vanguardia, el maestro y la labor docentes han*

sido típicamente asociados a un conjunto de virtudes (mística, bondad, abnegación, sacrificio, sabiduría, paciencia)". Los profesores tendrían la misión de llevar la luz de la cultura a todos los rincones de la patria.

De la mano de esa inspiración misionera se consagraría su estatuto como funcionario público en los tiempos del Estado Docente. De hecho el surgimiento y desarrollo de la profesión docente ha corrido de la mano del establecimiento del sistema público de enseñanza característico de nuestra historia republicana. Esto ha llevado, junto a otros factores, a algunos a mirar la profesión docente como una profesión burocrática, o con un carácter público que la convierten, para algunos, en una semiprofesión (Fernández, 1995).

Por otra parte, la propia educación también ha formado parte de este proceso, que la distingue de otras disciplinas, como un campo propio incorporado al mundo universitario desde mediados del siglo pasado. Un tema interesante es aquí el estatuto epistemológico de las llamadas ciencias de la educación, dado que en palabras de Berstein "el discurso pedagógico es un discurso sin un discurso específico". En este contexto entonces, "la identidad profesional del profesorado está marcado por esta escisión en su saber específico; escisión genética que se ha realizado históricamente en Chile en formas definidas por el conjunto variable de relaciones de poder y saber que han enmarcado a la formación y a la profesión". (Cox y Gysling: 271. 1990)

Por último, será en las décadas finales de esta etapa que cuando se enfatice el carácter técnico de la profesión docente, donde el profesor "era entendido como un operador calificado, respecto a normas o planificaciones elaboradas y decididas por agentes situados fuera de la práctica docente" (Núñez. 2002).

Con todo el profesorado de secundaria será un adelantado de la profesionalización, probablemente dado que "la condición funcionaria era menos fuerte, sea porque en este nivel la educación privada era tan fuerte como la estatal, sea porque la propia educación secundaria estatal era administrada de un modo más académico y menos funcionario y por el carácter más selectivo y menos masivo que ésta tenía. Además, la formación del profesor secundario en Chile se había ubicado tempranamente en la Universidad, lo que facilitaría los avances hacia una identidad profesional." (Núñez. 2004) Es a partir de los años setenta cuando comienza la ubicación terciaria de la formación de profesores.

Para Núñez es en la década de los noventa, donde surge la segunda profesionalización, aunque ya "hay un discurso muy antiguo que ha empleado el concepto de "profesión", para referirse al trabajo del educador" (Núñez. 2002). Es en esta época donde comienza en Chile a ser cuestionada la noción del profesional como un técnico. Para este autor los rasgos de esta segunda profesionalización estaría dada por el paso de de las academias o institutos a las universidades de ciencias de la educación, por la inclusión de la carrera de pedagogía en el listado que la LOCE prescribía que solo podían ser dictadas por universidades, por el establecimiento de un régimen jurídico propio para los profesionales de la educación como sería el Estatuto Docente y por el debate acerca del desarrollo profesional docente.

Otro elemento importante a considerar en el problema de la identidad docente, es el carácter asalariado del trabajo docente, condición remarcada por el hecho de que la expansión de la educación media a niveles cercanos a su universalización, se dará en Chile en el contexto de la municipalización y privatización de la enseñanza. Paralelo a este proceso se han desarrollado una preocupación por el desarrollo de políticas públicas hacia el profesorado que consideran el establecimiento de estándares de desempeño en su práctica escolar como asimismo de su formación inicial en los

centros de formadores de profesores.

De esta manera, el tema de la identidad docente como quehacer profesional va cobrando cada vez más importancia dada la centralidad atribuida a la formación inicial de profesores en las reformas educativas contemporáneas. La formación inicial ha sido vinculada además al tema de la profesionalización y a la necesidad de evaluación del desempeño docente. El diseño de sistemas de estándares coherente para la formación inicial y la evaluación docente expresados en el Marco Para la Buena Enseñanza es un claro ejemplo de ello en el caso chileno, así como la reciente propuesta acerca del desarrollo de una carrera profesional docente.

3. IDENTIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE. UNA MIRADA A LAS PREOCUPACIONES ACTUALES.

En Chile la profesión docente es reconocida como una actividad de carácter profesional y cuya formación es entregada a las universidades (LOCE). El informe de la Comisión Nacional sobre Formación Inicial Docente (2005) se sitúa en la misma línea al plantear que los “procesos que aquí se analizan, se refieren a una actividad que presta un servicio social y al mismo tiempo un **trabajo profesional**, en el más alto y estricto sentido”. De estos profesionales según el mismo informe un 27,8% corresponde a profesores que ejercen en la enseñanza media y un 57,6% lo hacen en enseñanza básica de un total en el sistema de 140.106 docentes.

Este informe plantea una continuidad con anteriores documentos relativos al desempeño profesional y a la formación de profesores como son el Marco par la Buena Enseñanza (2003) y los Estándares para la Formación Inicial de profesores (2000). Otro referente importante acerca de la formación inicial de profesores en Chile es el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Profesores implementado entre 1998 y 2002 en 17 universidades del país. (Informe 2005; Avalos 2002; Castro; 2007)

Un estado del Arte de la investigación específicamente en formación de profesores en los noventa estableció cinco grupos de investigaciones en este ámbito. Estos grupos son: 1) investigaciones referentes a la formación inicial, de nivel regional (América latina), nacional o institucional; 2) investigaciones sobre formación continua o en servicio, 3) investigaciones-sistematizaciones acerca de talleres de profesores; 4) investigaciones vinculadas a la profesión docente, el trabajo docente y la identidad docente, y que hacen referencia a la formación docente; e, 5) investigaciones didácticas, investigaciones curriculares e investigaciones acerca de saberes pedagógicos que hacen referencias a aportaciones al tema de la formación docente. De este estado del arte aparece que a pesar de la difusión en la formación inicial de modelos prácticos y críticos, “...en América Latina la práctica de la formación a continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza aprendizaje” (Messina; 1999).

Por otra parte, se ha puesto de relieve que en el proceso formativo del futuro docente intervienen tres trayectorias: la personal, la escolar y la académica. Una investigación exploratoria en el contexto chileno y focalizado en profesores de enseñanza media confirma la relación entre formación inicial y desempeño profesional, pero la primera como factor explicativo está asociada a condiciones institucionales y laborales (Pascual y Navarro: 1992).

El Informe final de Formación Inicial docente (2005) señala la formación de profesores es asumida por universidades tanto del Consejo de rectores como privadas y excepcionalmente por algunos Institutos Profesionales. La formación es asumida

sobre la base de tres componentes: formación general, formación específica o de especialidad, y formación pedagógica. En el caso de los profesores de media la formación especializada esta entregada a los departamentos en que se organizan las distintas disciplinas académicas, en tanto que la formación pedagógica la asumen las facultades y escuelas de educación. Un punto importante es que esta formación no tiene “ninguna relación institucionalizada” con el curriculum nacional, lo que se relaciona evidentemente con esta tensión histórica entre lo disciplinario y lo pedagógico.

En este mismo sentido la OCDE, en su documento Revisión de Políticas Educativas de Chile (2004) plantea la poca relación entre los currículos de formación inicial y el curriculum escolar, y pone el acento además es la carencia de estudios más acuciosos sobre la materia. El Informe sobre formación inicial también reconoce este último punto como un nudo crítico del sistema al decir que: “La investigación en las escuelas de educación no contribuye como debiera al enriquecimiento de la deficitaria producción de conocimiento sobre educación en el país, a fundamentar con evidencias el mejoramiento de la formación ni a crear una cultura investigativa en los estudiantes de Pedagogía”, y más aún, “el mejoramiento de la Formación Inicial requiere de un fuerte desarrollo de la investigación en sus instituciones y procesos.” (OCDE, 2004: 54)

La importancia atribuida a la formación inicial e investigación por la literatura especializada y los informes oficiales no se condice con el estado actual del desarrollo de este campo. La falta de investigación en educación y particularmente en formación inicial está ampliamente documentada, así como la preeminencia de estudios prescriptivos, estudios cualitativos e informes de programas vinculados a políticas públicas dentro de las publicaciones del campo. Messina (1999) señala para el contexto latinoamericano que de acuerdo al estado del arte realizada por Abrahán y Rojas (1997) sólo un 10% correspondía a informes de investigación. El Informe de la Comisión Nacional de Formación Docente (2005) hace hincapié en el mismo punto para el caso específico de Chile como ya sostuvimos y lo mismo ocurre con el Informe acerca del estado del Arte de la Investigación en Educación en Chile (2007). La Comisión Nacional de Formación Docente sostiene además que “la investigación que se hace en las escuelas de educación es escasa, no siempre es relevante ni alimenta la innovación en los procesos formativos” y agrega que “especialmente preocupante es que tampoco se produce en ellas el mejor y más relevante conocimiento sobre la enseñanza y aprendizaje, ni sobre la profesión docente”. (Mineduc. 2005). Por ultimo, debemos decir que solo el 3,5 de los estudios realizados en Chile en formación inicial entre 1995 y 2007 estaban dedicados a la formación inicial, porcentaje que se eleva a un 13,2 al trabajar con la categoría agregada de “formación y perfeccionamiento docente” (Mineduc, UAH, CIDE. 2007)

Específicamente es importante considerar que el Informe, hace también referencia a las representaciones del saber pedagógico del los profesores en formación poniendo en evidencia las lógicas contradictorias que ahí operan. “Por una parte, conciben el conocimiento como construcción, y por otra, la enseñanza como transmisión; predominan los contenidos cognitivos de aprendizaje, enseñanza y evaluación en desmedro de los afectivos y morales; hay escasa alusión al papel reflexivo, investigador y profesional de las practicas docentes. El saber pedagógico está conformado de la agregación y simplificación de contenidos temáticos, más que de la articulación de núcleos figurativos.” Respecto de la identidad docente y de las construcciones asociadas a misma el Informe establece que estas se acercan más al discurso presente en las familias y escuelas que al discurso propiamente académico. “Estudios de carácter cualitativo muestran que estas construcciones de mundo, significados y sentidos con los que los estudiantes enfrentan su proceso de formación

han sido construidas en el seno de sus familias, de su medio social y escolar. Estas creencias no son advertidas por los formadores y por ello son frecuentemente ignoradas en los procesos de formación, por lo cual permanecen sin mayores modificaciones y orientan el desempeño del nuevo docente” (Informe. 2005. 45).

Como podemos apreciar la Comisión reconoce basado en evidencia empírica, que la identidad docente se construye por procesos más amplios y anteriores a la formación docente inicial, procesos que la condicionan y que al parecer tienen importantes consecuencias en la práctica. Este juicio está en sintonía con la literatura actual acerca de la identidad y formación docente como veremos más adelante.

4. LA PROFESIÓN DOCENTE Y MODERNIDAD.

La formación de los sistemas escolares modernos fueron concebidos como sistemas creadores de nación bajo la responsabilidad del recientemente triunfante Estado moderno. El curriculum organizaría la enseñanza y la vida de los alumnos, la evaluación establecería las jerarquías de excelencia que darían sustento y legitimidad a la sociedad meritocrática, de la que la escuela sería reflejo y motor. La nueva misión requería nuevos apóstoles que transmitieran al pueblo republicano las verdades de las artes y las ciencias, al mismo tiempo que moralizaran a aquellos sectores que comenzaban a ser integrados socialmente por medio de la escuela. Este es el momento en que surge la figura del profesor con un rol particular que cumplir en la establecida sociedad moderna. No es de extrañar entonces que su identidad y proceso formativo se haya desarrollado estrechamente vinculado al Estado docente y a la escuela como institución moderna y que la preocupación por la identidad docente aparezca tan relevante en un momento que se caracteriza precisamente porque estas dos instituciones se encuentran en crisis y el mundo ya no puede ser definido simplemente como moderno.

Aunque podemos establecer distintas definiciones históricamente situadas de lo que era y debía ser un profesor, la preocupación actual por la identidad docente se da en un contexto más amplio de crisis de la sociedad moderna y consecuentemente de las instituciones que surgieron, se desarrollaron y consolidaron con ella como la escuela y la profesión docente. Además la preocupación por la identidad no es exclusiva de los profesores sino que es un tema central en la redefinición de la relación en el individuo y la sociedad, entre el proyecto personal y el colectivo, entre lo particular y lo universal, entre la red y el yo. Es lo que algunos teóricos han llamado el síntoma biográfico.

5. IDENTIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL.

La consideración de la docencia escolar como actividad profesional implica mirar con mayor detención la formación inicial docente, toda vez que es esta la que habilita para el ejercicio de la profesión. Como hemos sostenido en las sociedades contemporáneas la docencia implica un ejercicio profesional que necesariamente requiere una formación especializada y socialmente certificada. El título de profesor “es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado” (Bourdieu, 2001: 46) que le permite al profesor participar del “juego” del campo educativo.

La formación inicial de los docentes es un proceso de socialización, y un proceso de socialización secundaria más precisamente. Desde este punto de vista el proceso de formación de los futuros profesores es la internalización de “submundos” institucionales, esto es, “la adquisición del conocimiento específico de roles” (Berger y

Luckmann, 2001: 175). Ahora bien, como proceso de socialización secundaria presupone un proceso de socialización primaria, proceso en el que se ha constituido un “yo” y un mundo. En palabras de Bourdieu cada uno de los futuros profesores ha nacido en un campo social específico, con un capital específico y ha incorporado un hábitus; este último, como estructura estructurada y estructurante orienta la práctica y posee una estabilidad importante, particularmente en aquellos aspectos que provienen del hábitus primario.

Además su paso por el sistema educacional, que también es un proceso de socialización secundaria, ha incorporado sobre la base de las estructuras anteriores (primarias) otras que corresponden al hábitus escolar, a la socialización secundaria por parte del sistema escolar. Recordemos que para Bourdieu los diferentes hábitus individuales, sistemas de disposiciones, son “una variante estructural de los otros, en los que se expresa la singularidad de la posición en interior de una clase y de la trayectoria” (Bourdieu, 2001: 46). La relación con los sectores sociales donde los futuros docentes son reclutados es relevante entonces, y lo es aún más si consideramos que la diferenciación del sistema escolar chileno lo ha vuelto cada vez más segmentado socialmente.

Esta identidad personal constituida a través de la socialización primaria y secundaria escolar ha incorporado determinadas maneras de entender lo que es ser profesor, junto a una serie de conceptualizaciones o teorías personales acerca del rol docente, de lo que es la enseñanza, de cómo desarrollarla, etc. Es con estas estructuras mentales construidas que el futuro profesor enfrenta su proceso de formación inicial docente. Estructuras que por su génesis son diversas, dada la diversidad de mundos de los que provienen los estudiantes que ingresan a las carreras de pedagogía. Así “comienza hoy a desprenderse que los profesores tienen ideas, actitudes y comportamientos sobre la enseñanza, debidos a una larga formación ambiental durante el proceso en que fueron alumnos...” (Gil, 1993: 21)². Estas concepciones previas, han sido llamadas también teorías implícitas o teorías personales. Estas teorías personales, han sido formuladas en la experiencia de la vida cotidiana del hogar y de la escuela, y por ello constituyen una estructura estable y que posee una plausibilidad, una evidencia que dificulta cualquier proceso que implique abandonar dichas estructuras. Rodríguez, refiriéndose a los profesores de educación media, nos dice que la “...influencia de esta formación incidental es enorme por que responde a experiencias reiteradas y se adquieren de forma no reflexiva como algo natural, “obvio”, de sentido común, escapando así a la crítica y convirtiéndose en un verdadero obstáculo (Gil, 1993: 21)”³. Desde este punto de vista, la formación inicial se presenta como un proceso más distante y menos afectivo.

La incorporación al mundo de la educación como profesional implica también un nuevo proceso de socialización, toda vez que es un orden institucional que controla el ejercicio de la docencia. En este sentido, “la investigación contemporánea, ha denominado choque con la realidad a la situación por la que atraviesan los estudiantes de primer año de docencia.” (Rodríguez. 2001) Por otra parte, las primeras experiencias han sido descritas como “un período de tensiones y aprendizajes intensivos, en contextos generalmente desconocidos, en que se ve abocado a adquirir conocimiento profesional, pero también esforzarse por mantener cierto equilibrio personal” (Rodríguez. 2001); después de todo “la realidad subjetiva debe guardar relación con una realidad objetiva socialmente definida” (Berger y Luckmann, 2001: 187)

² Citado por Rodríguez (2001).

³ Citado por Rodríguez (2001).

El poder del entorno parece tener entonces un alto impacto, a través del lenguaje, la organización material y la interacción social logrando alterar lo que Giroux llama el “conocimiento proposicional” de su formación inicial. (Giroux, 1987: 63). La precariedad subjetiva se hace sentir en este caso, al desaparecer los mecanismos de mantenimiento organizados en su proceso formativo formal, lo que por un lado puede hacer reaparecer las teorías implícitas anteriores a dicho proceso y latentes durante el mismo; y por otro, la resignificación de sus concepciones en la interacción con sus nuevos pares. La acción docente concebida entonces de manera personal por el profesor debutante se reformula y resignifica en la interacción con los “otros” profesionales, en la perspectiva de los interaccionistas simbólicos. Con todo no debemos olvidar que el “ser humano puede ser un objeto de su propia acción... que actúa hacia sí mismo y que guía sus acciones hacia otros sobre la base del tipo de objeto que es para sí mismo” (Blumer, 1969).

Un elemento central en el tratamiento teórico de la profesionalización docente lo constituye la relación teoría y práctica. Esa reflexión ha sido recogida por la Comisión de Formación Inicial (2005), para la cual “las bases de la escisión entre teoría y práctica en el ejercicio profesional tiene que ver con como se ha entendido lo que es el hecho educativo y la pedagógica: un arte, una técnica o una ciencia”. En este mismo sentido la misma minoridad profesional, como apunta Shön, se manifiesta en el estatus social dada la dificultad de presentarse como prácticos rigurosos cuya acción se basa en un conocimiento profesional científico e incluir en sus centros de formación un currículo profesional normativo. El centro debe estar puesto para la Comisión en una entidad epistemológica propia a la que se refiere como saber pedagógico.

Este saber pedagógico es el que opera y es relevante en aquellas zonas grises de las Shön nos habla, son esas zonas indeterminadas de la práctica “tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores- que escapan a la racionalidad técnica” que si opera en esas zonas seguras del quehacer profesional. De esta manera habrían en el quehacer profesional elementos técnicos, instrumentales si se quiere y elementos profesionales propiamente tales que emergerían de un saber pedagógico construido a partir de la experiencias en la toma de decisiones de esas zonas indeterminadas de la práctica.

Para Putnam y Borko (2000) la formación inicial o el “aprendizaje de la docencia” debiera tener las siguientes características: una orientación vinculada a la construcción paulatina de de la identidad docente, la adquisición de una base de conocimientos y habilidades necesarias para ejercer la docencia; y, el carácter situado, colaborativo y mediado de este proceso. Según Avalos (2002) estos elementos debieran determinar la primera etapa de formación del profesor, que para Cornejo es la etapa de “formación básica y socialización profesional” a cargo de una entidad formadora, generalmente universitaria. En este período de formación profesional inicial “se produciría una primera transformación y eventuales cambios en las actitudes, valores y funciones que el estudiante-futuro-profesor atribuye a la profesión docente y la adopción de determinados hábitos que influirían en su ejercicio de enseñanza posterior” (Cornejo; 1999). Esta etapa incluye la práctica o prácticas que forman parte del itinerario formativo del futuro docente.

Como hemos visto en la formación docente y su identidad profesional se implican una serie de teorías personales previas a la formación terciaria, que ésta al parecer no logra alterar, o lo hace solo parcial y momentáneamente, pero que surgen nuevamente con fuerza cuando los profesores se ven enfrentados a la complejidad de incertidumbre de la práctica. Es a partir de esta constatación fundamentada en los

antecedentes empíricos, por escasos que estos sean aun, y en los desarrollos teóricos que se ha decidido explorar más profundamente la construcción y significados de estas teorías personales en relación con los procesos formativos e identitarios.

6. IDENTIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE COMO CONSTRUCCIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA.

El tema de la identidad adquiere relevancia como un signo de los tiempos en un mundo desbocado, en la expresión de Giddens, donde los grandes referentes que van desapareciendo y donde el sujeto busca dar sentido a su mundo a partir de su propia experiencia, marcada por su geografía social y su historia personal. Aparece entonces la historia personal, la biografía individual y colectiva como un elemento determinante en la constitución de la identidad. El filósofo Paul Ricoeur ha sostenido que la identidad no es sino un relato, un autorelato, de cada individuo cuenta y se cuenta su propia historia constituyéndose en sujeto en este ejercicio narrativo. Así este autor nos señalará que la "... persona, entendida como personaje de un relato, no es una identidad distinta de sus 'experiencias. Muy por el contrario, comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato constituye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje." (Ricoeur.2001).

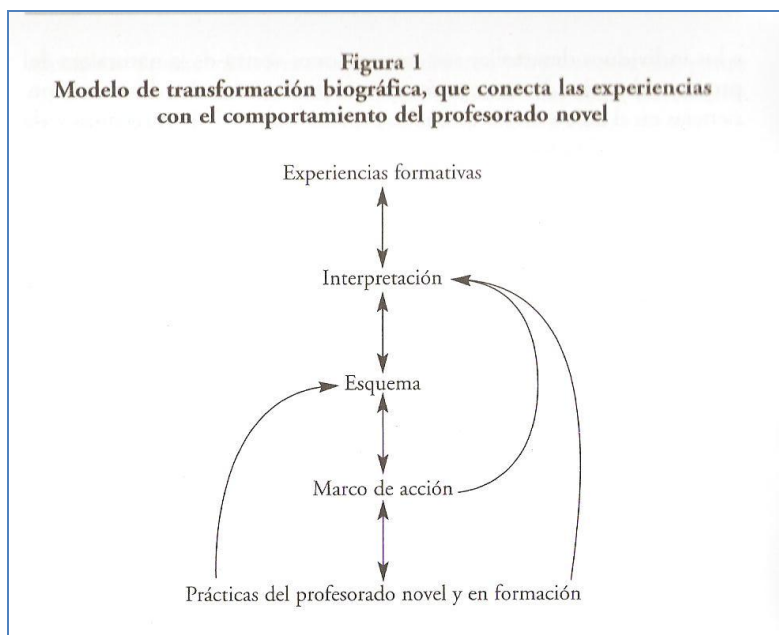
De ahí que los profesores como profesión moderna, y por lo tanto en crisis, mire también en su comprensión hacia lo biográfico en busca de respuestas para la pregunta por la identidad. En una profesión tan personal como la de enseñar, la identidad colectiva, profesional, no es algo ajeno de lo personal. Muy por el contrario esta identidad profesional se sitúa a medio camino entre la identidad social y la identidad personal, entre la historia social y la historia individual, entre el proyecto sociedad y el proyecto de vida.

El investigador británico Ivor Goodson, se ha ocupado del estudio de las historias personales y profesionales del profesorado en el contexto anglosajón y europeo destacando el poco conocimiento que, en general, se tiene de la profesión de enseñar donde sobra la prescripción y falta la descripción. Goodson asume la importancia de la identidad docente en una época de crisis y de un aumento de las exigencias y controles que se presentan al profesorado en los tiempos de las reformas basadas en estándares. Con todo advierte el peligro de que el "síntoma biográfico" domine la investigación acerca de los profesores en una perspectiva exclusivamente idiosincrásica, descontextualizada. Por ellos es necesario servirse de la distinción que existe en la lengua inglesa entre la *life story* y la *life history*, el relato y la historia. Es precisamente la contextualización del relato dentro del contexto social más amplio la que permite comprender la identidad profesional y contribuye a una mejor comprensión de la enseñanza en general.

El sociólogo francés Alain Touraine, nos dice al respecto, que el sujeto "... no se refiere a un "alma" presente en el cuerpo o espíritu de los individuos, no es aquello que le daría identidad y unidad a un yo, puesto que lo sabemos hoy fragmentado. Sería más bien el deseo del individuo de ser un actor, la búsqueda emprendida por el mismo, de las condiciones que le permiten ser actor de su propia historia, no la historia como necesidad ni como sentido último sino como presente, como posibilidad de desentrañar una cultura en formación (Touraine.1998).

En el mismo contexto anglosajón, Knowles (en Goodson. 2004) ha planteado un modelo de transformación biográfica de la identidad docente del profesorado novel. Knowles, parte sosteniendo que "la mayor parte del profesorado novel o en formación

apenas se veían afectadas por la experiencia educativa de la universidad. Lo que si aprendía de la universidad, no obstante, eran aquellos puntos de vista y concepciones de la práctica en el aula que coincidieran con las imágenes previamente adquiridas de la labor docente y que reforzaran y validaran esas posiciones.” La biografía aparece así como un elemento importante que llevo a Knowles a plantear el siguiente esquema para comprender como el profesorado principiante o novel construye su identidad.



Fuente: Goodson, 2004.

Así las experiencias formativas de los profesores principiantes proveerían de marcos de interpretación de la acción docente que le servirían para guiar su práctica y contribuirían a la construcción de esquemas sobre esta base y sobre la base de su socialización en las primeras experiencias como docentes. De estos esquemas y de los marcos de acción surgiría la identidad docente del profesorado. Este planteamiento inicial será relacionado ahora con las fases que tendría el desarrollo de la identidad docente. Se asume entonces la complejidad que implica intentar comprender la construcción de la identidad profesional en relación con la historia personal, y como las distintas experiencias van proveyendo significados que sirven para el posterior construcción de modelos que pronto se asociaran a las interpretaciones y esquemas de lo que significa ser profesor y como se debe actuar en consecuencia en la zona gris y pantanosa de la práctica profesional.

Establecida esta relación, Knowles continua profundizando en la problemática ofrece un posible modelo para comprender como interactúa la biografía y la práctica docente. La biografía influencia la práctica docente y se presenta como una importante fuente de la construcción identitaria de los profesores principiantes. Es interesante ver como el modelo presentado por Knowles incorpora los factores biográficos familiares, la biografía escolar, la experiencia en la formación profesional y el impacto del contexto y la socialización profesional en las primeras experiencias.

Podemos apreciar como las experiencias y el contexto van proveyendo representaciones positivas y negativas que contribuyen a definir un continuo en el comportamiento docente que va de lo adecuado a lo inadecuado en la práctica profesional. Al igual que los estudiantes que se inician en los primeros cursos de la

secuencia escolar los estudiantes de pedagogía no ingresan a las aulas universitarias vacíos. Su paso por el sistema escolar y otras experiencias significativas han formado en ellos una identidad docente anterior a su formación inicial.

Como hemos podido ver, la identidad profesional de los profesores se configura de manera compleja a partir de la trayectoria personal, escolar, universitaria y profesional de los docentes. En este mismo sentido Antonio Bolívar ha sostenido que “La historia de vida está compuesta de pequeños sucesos, historietas. Pero lo importante no es la colección de esas narraciones, sino la forma en que cada una se relaciona con el todo y las interconexiones entre historietas. Esta red de relaciones entre sucesos (organizados de forma cronológica) es lo que explica la vida en su totalidad y le da sentido” (Bolívar, 2001). De esta manera, parece oportuno plantear la cuestión de la formación y la identidad profesional de los docentes, como un proceso biográfico-narrativo, en otras palabras, como un curriculum de vida que el investigador reconstruye con el docente para visibilizarlo.

7. FORMACIÓN INICIAL Y BIOGRAFÍA. CURRICULUM Y CURRERE.

Conelly y Clanlinin han sostenido que no hay mejor manera de estudiar el curriculum que estudiarnos a nosotros mismos. Esta afirmación aparece con mucha mayor fuerza cuando la reflexión se sitúa en la formación del profesorado. Podríamos decir en ese contexto que no hay mejor manera de estudiar el curriculum de formación de profesores que estudiar a los profesores mismos. En otras palabras, dejar de considerar la definición de *curriculum* en su forma *sustantiva*, estática por tanto, de curso de estudio y pasar a pensarla como curso de vida, como *currere*, la forma *verbal*, por lo mismo dinámica, del sustantivo curriculum.

Debemos a William Pinar este aporte a la teoría curricular. El sugirió a comienzos de la década de 1970 la utilización del concepto de *currere*, para concebir el curriculum como la experiencia educacional de las personas y entrar así en esa complicada conversación. Con esto se introduce la perspectiva biográfica y autobiográfica en los estudios curriculares y se vincula desde un primer momento a la formación del profesorado. En efecto William Pinar y Madeleine Grumet elaboraron métodos de *currere* por medio de los cuales estudiantes y profesores podrían estudiar las relaciones entre el conocimiento escolar, la historia de la vida, y significados subjetivos de modo que pudiesen funcionar auto-transformativamente. Este impulso inicial dio origen a corrientes que incorporaron el propio *currere* y el esfuerzo por entender la experiencia de los profesores biográfica y autobiográficamente, entre ellos la autobiografía colaborativa (Butt 1990, 1991; Butt y Raymond 1992), el conocimiento práctico personal de los profesores (Clandinin y Connelly 1987, 1992, 2000; Connelly y Clandinin 1988), el cuerpo de creencias tradicionales de los profesores (Schubert y Ayers 1992), estudios biográficos de las vidas de los profesores (Goodson 1991, 1992; Munro, 1998), y entrevistas autobiográficas focalizadas pero calificadas como “biografías personales” (Torres, 1998).

Currere al igual que curriculum estaba referido al concepto mismo de curriculum como experiencia educacional, y también al método por el cual se accedía a dicha experiencia. El *currere*, como una complicada conversación se compone de cuatro fases sucesivas y relacionadas, a saber: regresiva, progresiva, analítica y sintética. Las tres primeras de ellas representan “fotos” de determinados momentos de la vida del docente en la construcción de su identidad. La fase regresiva lleva al pasado, a su recuperación. La segunda, la fase progresiva mira hacia el futuro en tanto que la fase analítica, la tercera, se enfoca en el momento presente. La fase sintética, se constituye en una reflexión crítica que incorpora los tres momentos anteriores: pasado, presente y futuro. El enfoque biográfico-narrativo opera aquí como una poderosa

herramienta para la formación del profesorado. Hemos pasado del relato de vida, a la historia de vida, y de ahí su constitución como un dispositivo teórico práctico. Podríamos decir que hemos pasado del dato a la estructura y de ahí al sujeto como actor capaz de autotransformarse y de transformar.

8. METODOLOGÍA.

El diseño de investigación es el llamado de historias de vidas, específicamente un enfoque biográfico narrativo, el que adopta la forma de un estudio de caso. En el presente trabajo el caso de los profesores de historia principiantes y el problema de su identidad y formación. Coherente con este enfoque trabajaremos con una muestra estructural formada por docentes debutantes de historia titulados del Centro de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Se utilizara como criterio para definir profesor novel o debutante un egreso de entre 2 a 3 años, de manera que se haya provocado un proceso de iniciación práctica. El diseño de investigación es el llamado de historias de vidas, específicamente un enfoque biográfico narrativo, el que adopta la forma de un estudio de caso. Los criterios de credibilidad de la investigación utilizaremos el criterio de saturación y la triangulación metodológica en el análisis de los datos narrativos, con un análisis cualitativo de los datos narrativos, análisis narrativo de los datos narrativos y análisis de metáforas.

De esta manera, para el análisis de los datos utilizaremos tres metodologías, dado que la triangulación metodológica será el criterio fundamental de credibilidad de la presente investigación. En términos de Antonio Bolívar, realizaremos un análisis de los datos narrativos de tipo paradigmático y un análisis narrativo de los datos narrativos. La idea fundamental que en la base de esta distinción es que el análisis cualitativo de una u otra manera reduce una parte importante de la estructura de la narrativa al trabajar solo con categorías y sin dar cabida explícita al tiempo en el análisis de los datos.

9. ALGUNAS CONCLUSIONES.

La investigación se encuentra en proceso de análisis de los datos pudiendo adelantarse la presencia de factores como la presencia de adultos significativos que promovieron cambio en la trayectoria escolar de los docentes, un fuerte discurso de valoración de la educación sostenido familiar y personalmente, la crítica y valoración de la formación inicial, procesos formativos entre pares y autoformativos; y una capacidad de establecer límites a las influencias del contexto desde sus primera socialización profesional.

Más específicamente, el análisis temático del relato de vida utilizando núcleos temáticos como catalizadores para la construcción de categorías tal como aparecen en un corpus de datos, nos permite plantear hasta este momento las siguientes categorías: estilo profesional, rol profesional, aprendizaje profesional. El estilo profesional aparece como un logro y una meta que combina la personalidad del profesor, sus concepciones de educación, y la actuación en un contexto institucional y social. El rol profesional se presenta como un marco de actuación en que se combinan problemáticamente elementos profesionales y personales de la enseñanza con aspectos institucionales y sociales que la define como una posición de poder. El aprendizaje profesional queda establecido como un conjunto de experiencias que junto al curriculum formal definen el proceso formativo del profesional incluidas dinámicas de auto-formación y co-formación.

En el caso del análisis narrativo de los datos narrativos, se ha optado por la postura analítica y de reconstrucción de los datos producidos en el ciclo de entrevistas. En

este caso, la dinámica de la investigación nos llevo al encuentro de relatos de profesores que ingresaron a su formación inicial con la intención explícita de ser profesores. Algunos de ellos han vivido una trayectoria que implica un tránsito por la estructura social chilena siendo los primeros miembros de su familia en ingresar a la universidad. Esto aparece relevante en una profesión que es caracterizada frecuentemente como depositaria de alta movilidad social y resiliencia.

Por último, el análisis de metáforas nos mostró la utilización de la metáfora de la herencia empleada por los padres para referirse a la educación como “lo único que podemos dejarte” o “esa será nuestra herencia”. Esta metáfora fue recurrente en los relatos de los profesores asociada a la importancia que para ellos ha tenido en sus vidas la educación.

IBLIOGRAFÍA

- AVALOS, B. *La formación inicial docente en Chile*. Ministerio de Educación., Santiago de Chile. 2003.
- AVALOS, B. *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Ministerio de Educación. Santiago de Chile. 2002.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T., *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires. 2001
- BERSTEIN, B., *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. Madrid. 1993
- BOLÍVAR, A., (). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria*. Desarrollo personal y formación. Mensajero. Bilbao. 1999.
- BOLÍVAR, A. y otros. *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla. 2001.
- BOLÍVAR, A. & DOMINGO, J. *La investigación biográfico y narrativa en Iberoamérica. Campos de desarrollo y estado actual*. Forum: Qualitative Social Research. Volumen 7, N° 4, Septiembre 2006.
- BOURDIEU, P. Poder, derecho y clases sociales. Desclee de Brouwer. 2001
- CLANDININ, D. & CONNELLY, F. *On narrative method, biography and Narrative Unities in the study of teaching*. Calgary University (Alberta); Ontario Institute of Education, Toronto. 1986.
- CLANDININ, D. & CONNELLY, F. *Narrative and story in practice and research*. Calgary University (Alberta); Ontario Institute of Education, Toronto. 1989.
- CLANDININ, D. & CONNELLY, F. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass. San Francisco. 2000.
- COX, C. y GYSLING, J. *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. CIDE. Santiago. 1990.
- DARLING-HAMMOND, L. y McLaughlin, M.W. *Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reforma*. En Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado 8 (2) 2004. Universidad de Granada. Granada. 2004.
- GIDDENS, A. *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península. 1995.
- GOODSON, I.F. & Sikes, P. *Life history research in educational settings. Learning from lives*. Buckingham: Open University Press. 2001.
- GOODSON, Ivor y otros. *Combining Life History and Life-Course Approache in Rsearching lifelong Learning: Some Metodological Observations From the “learning Lives” Project*. Paper presented at the Annual Conference of the teaching and learning Research Programme, Cardiff, 22-24 November 2004.
- GOODSON, I. *Historias de vida del profesorado*. Octaedro. Barcelona. 2004.
- FERNANDEZ, M. *La profesión docente y la comunidad escolar*. Crónica de un desencuentro. Morata. Madrid. 1995.
- LÓPEZ DE MATURANA, S. *Una construcción sociocultural de la profesionalidad*

docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo. Universitat de Valencia servei de publicació. Valencia. 2003.

McEWAN, H. y EGAN, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Amorrortu. Buenos Aires. 1998.

MESSINA, G. *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa.* En Revista Iberoamericana de Educación N° 19 Enero - Abril 1999.

MINEDUC. *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente.* MINEDUC. Santiago. 2005

NUÑEZ, I. *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile.* PIIIE. Santiago de Chile. 2004.

NUÑEZ, Iván. *El profesorado y la reforma de los 90: presiones de cambio y evolución de la cultura docente.* PIIIE. Santiago de Chile. 2001

NUÑEZ, I. *Políticas hacia el magisterio.* En García-Huidobro, E.(editor), *La reforma educacional chilena.* Editorial Popular. Madrid.1999.

OCDE. Informe. Revisión de Políticas Educativas de Chile. 2004

PINAR, W. *The method of "currere".* Paper presented at the anual meeting of the American Research Association, Washington, april, 1975.

PINAR, W. () *The primacy of the particular.* En Leonard J. Waks and Short, Edmund C. (Eds.). *Leaders in curriculum studies: Intellectual self-portraits (143-142).* Rotterdam and Tapei: Sense Publishers. 2009.

POPKEWITZ, T. *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de formación del profesorado.* Pomares Corredor S.A. Barcelona. 1994.

RICOEUR, P. *Tiempo y narración.* Madrid. Cristiandad. 1987.

RICOEUR, P. *Sí mismo como otro.* Madrid. Siglo XXI. 1996.

SCHIEFELBEIN, E. y otros. *El impacto de la formación inicial en la práctica docente en el aula.* CPEIP. Santiago. 2007.

SHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* MEC, Paidós. Barcelona. 1992.

VAILLAT, D. *Identidad docente.* GTD-PREAL-ORT. I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en formación permanente del profesorado". Barcelona. 2007.

VAILLAT, D. y ROSSEL, C. *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates.* GTD-PREAL-ORT. Santiago de Chile. 2004.

VASQUÉZ, N. *La formación inicial y permanente de los profesores de historia en Chile.* En Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación. N° 4, Marzo, 2005.

TORRES, María Rosa. *La profesión docente en la era de la información y la lucha contra la pobreza.* UNESCO. Buenos Aires. 2001

TOURAINÉ, A. *¿Podemos vivir juntos?* ALIANZA. Madrid. 1998.