

## **LA PREPROFESIONALIDAD DE LOS DOCENTES: HABITUS E IMAGINARIOS SOCIALES**

FELIPE DE JESÚS PERALES MEJÍA, MARÍA DE LA LUZ JIMÉNEZ LOZANO

Durante el siglo pasado, la mayoría de los países occidentales realizaron reformas a los sistemas educativos con la finalidad de adecuarlos a las necesidades económicas, políticas y sociales derivadas de una compleja combinación de tendencias que han dado lugar a una nueva fase en el desarrollo humano denominada posmodernidad o alta modernidad en la fase del capitalismo posindustrial (Hargreaves, 1996; Brünner, 1998).

Las fuerzas que han impulsado el cambio en la condición social posmoderna, según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico y el Centro para la Investigación e Innovación Educativa (Istance, 2006) son posibles de identificarse, entre otras: el avance en la producción y reproducción del conocimiento, impulsado por las tecnologías de la comunicación e información; una economía basada en reglas de mercado, sin fronteras; modificación en los procesos de producción; universalización del modelo de democracia formal y progresiva diversidad y movilidad demográfica.

Para enfrentar e impulsar el cambio, las reformas se objetivan en líneas de acción política, tendientes a reconfigurar la organización de las prácticas culturales en las instituciones educativas; la promesa en torno a la que se juega, anima las aspiraciones de incorporación a la dinámica mundial y al acceso de las nuevas tecnologías de la comunicación e información.

Entre las pedagogías que han orientado las reformas para la reestructuración escolar, articulan patrones de gestión del profesionalismo de los agentes escolares [Elmore, 1996]. Propone el cambio en la escuela a partir de la reestructuración de los

procesos de enseñanza-aprendizaje, la introducción de métodos aceptados para la verificación empírica y dominio de conocimientos científicos. La mejora se asegura, según esta racionalidad, mediante el empleo de tecnologías aplicadas para cambiar la docencia y la administración de recursos. La condición de profesionalidad para los profesores se define en la capacidad para enseñar y responsabilizarse del aprendizaje de los alumnos (Cf. Sykes; Hammond y McLughin, 2003). Sin embargo, el modelo predominante de las políticas es la del profesionalismo (Hargreaves, 1996; Gimeno, 2005) que combina el conocimiento sistémico y el crítico como discernimiento escolar; enfatiza la idea de escuela como comunidad profesional y la necesidad de revaloración social del docente.

En este contexto, el discurso sobre el profesionalismo de los docentes atraviesa las reformas en México, tanto para la educación básica (SEP, 1992), como para la formación inicial del profesorado (SEP, 1997). Como política de Estado y prácticas de gobierno, proponen la profesionalización docente como condición, propósito, efecto y estrategia para concretar el cambio planeado y orientar el futuro incierto en el contexto de mundialización económica e integración cultural. La formación, se concibe como un proceso de aprendizaje permanente que excede los ámbitos institucionales y articula las experiencias de formación inicial, en ejercicio y en los distintos ámbitos de acción de los docentes. Un acercamiento a la situación actual puede leerse en los avances del proceso, *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los docentes de educación básica*, especialmente en los diagnósticos de los sistemas estatales y los estudios externos que han sido publicados (SEP, 2003<sup>a</sup>; 2003<sup>b</sup>; Czarny, 2003; Espinosa, 2004).

### **Contexto y estrategia de investigación**

En el documento se presentan algunos de los resultados de la investigación cualitativa en la perspectiva etnográfica (Bertely, 2000), desarrollada con el apoyo de CONACYT, en dos Escuelas Normales en el Estado de Coahuila durante el ciclo escolar 2004-2005, con la participación de profesores y alumnos del 7º y 8º semestres de las Licenciaturas en Educación Primaria; así como, docentes de las escuelas primarias en los que llevaron a cabo “*las jornadas de prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo docente*”. Las interrogantes que orientaron el estudio fueron, entre otras: *¿Cuáles son las condiciones que los estudiantes normalistas enfrentan en su inmersión al campo? ¿Cuáles son los espacios de aprendizaje posibilitados por los encuentros entre asesores [profesores formadores], los tutores [profesores de grupo en las escuelas primarias] y los profesores en formación [estudiantes normalistas]? ¿Cómo viven y objetivan las experiencias durante el período de prácticas? ¿Cuáles las subjetividades produciéndose?* El estudio tenía como *propósitos*: reconstruir los modos de pensar y actuar de los estudiantes en formación, los formadores de docentes y los tutores; problematizar las prácticas como construcciones culturales a fin de comprender las tramas en las que se articulan las pautas de gobernación impulsadas por las políticas que configuran el campo de acción y la producción de subjetividades. La información fue recabada mediante diversos recursos: la observación participante (Rodríguez, 1996), en los espacios compartidos entre asesores y tutores; en los espacios de trabajo colegiado; los formatos diseñados y/o propuestos para el seguimiento y evaluación del trabajo docente; entrevistas (Bourdieu, 2002<sup>a</sup>.) a tutores, directivos y asesores; aplicación y análisis de una encuesta inicial a 188 profesores estudiantes sobre la percepción de sí mismos en su incorporación al trabajo docente, sus expectativas y preocupaciones y los motivos que los orientaron hacia la docencia. En talleres – a modos de grupos de enfoque (Delgado, 1995)-, con cada uno de los grupos de profesores, se presentaron los

avances del estudio, contribuyendo a precisar, ampliar y profundizar el análisis. Para el seguimiento del trabajo docente se analizaron 22 diarios de estudiantes y dos de tutores, 12 sesiones de clase videograbadas, 20 registros de observación de asesores y 10 de sesiones clase. Entrevistas colectivas con estudiantes en la jornada final de trabajo docente, 32 documentos recepcionales y registros de observación de 18 exámenes profesionales. Con fines analíticos en la disposición de datos, seguimos las pautas que los registros ofrecieron (Goetz, 1991). Para el análisis de la encuesta, con preguntas abiertas, y entrevistas a profundidad, asumimos una perspectiva relacional centrada tanto en los procesos sociales, como en las elaboraciones individuales de los profesores estudiantes, de esta manera permitió establecer las conexiones de sus discursos desde una visión sociológica apoyándonos en la teoría de los campos sociales de Pierre Bourdieu (1988, 1999, 2002<sup>a</sup>, 2002<sup>b</sup>, 2002<sup>c</sup> y 2003) y de la psicología social centrada en la reconstrucción individual. En la reconstrucción teórica de las lógicas y modos de pensar la práctica, como construcción cultural (Popkewitz, 2003) y como representaciones sociales (S. Moscovici, 1986), para colocar a contraluz los mecanismos puestos en juego de los participantes a sus horizontes interpretativos en relación con los imaginarios sociales en los que ha construido el sentido de la profesión docente.

### **Habitus e imaginarios**

En sus discursos, los profesores estudiantes, hacen alusión a los momentos más significativos inscritos en sus biografías y trayectorias personales. En su horizonte histórico (Gadamer, 1998) destacan la posición desde la que construyeron su proyecto de vida y en el que conformaron la visión anticipada de lo que significa ser docente, en tiempos y espacios previos a su ingreso a la Normal.

En las tensiones provocadas por el tránsito de los imaginarios sobre la profesión y la proximidad de su ejercicio, un primer bloque de participantes constituido por un 74%, justificaron sus motivaciones por el gusto y el deseo de trabajar con niños: *siempre me gustó la carrera porque es la que más contacto tiene con los niños*. Otros aluden a episodios significativos de su infancia representados por actividades y juegos, o bien en sus experiencias como alumnos durante la educación básica: *desde niña nunca me gustaron las muñecas, prefería cuaderno y lápiz considero que nací con la necesidad de ser maestra; desde que estaba en primaria tenía la idea de ser maestra*.

Para otros más, el contexto familiar fue determinante para orientarlos hacia el magisterio: *vivir en el seno de una familia de maestros, cuyo ejemplo impactó mi vida propició la inclinación hacia la docencia*. Mientras que para otros, el humanismo que caracteriza la profesión o bien la identificación con el ideal posrevolucionario asignado al magisterio como factor clave para construir el estado nación. En su propia dinámica, el contexto familiar en el que convivieron, la atmósfera simbólica que valoraba la docencia, las prácticas formales e informales observadas en sus padres y el trayecto de la escolarización produjeron disposiciones para elegir la profesión (Tentí, 2005; Ibarrola, 1997); como una herencia que en sus relaciones sociales –como segunda naturaleza- reifica en sus recuerdos esa atmósfera productora de sentidos y de la que son producto sus motivaciones.

Frente a los imaginarios preconstruidos para otro sector importante (26%), la decisión obedeció a circunstancias y momentos específicos en sus trayectorias personales: *no tener claridad en que estudiar; única opción; por razones económicas o religiosas*. La necesidad y el *habitus* que hace de esa necesidad una virtud, ajusta las aspiraciones de las que emerge la decisión (Bourdieu, 1988).

Lo que hemos venido planteando, es que el deseo o la necesidad de ser enseñantes inicia en otros espacios diferentes a la escuela normal articulado a un proyecto matizado de intencionalidades, producto y productor de experiencias de vida en las que conforman disposiciones y sensibilidades hacia la docencia. Es decir, antes de que los participantes ingresaran a la escuela normal, habían construido representaciones sociales (Moscovici, 1986) de lo que significa ser docente. La *illusio* sobre el juego social en el que se implican los lleva a participar en la realización de las reglas que definen la profesión en el presente y las tareas por emprender como proyecto de futuro posible para sí mismos.

### **Actualizar en las prácticas imaginarios y representaciones**

La visión anticipada sobre la profesión y los imaginarios que orientan sus actuaciones, define qué realizar o esperan encontrar durante el período de prácticas, someten a prueba las representaciones sociales como orientadoras de sus acciones como docentes; parten de saberes construidos y legitimados como lo mejor que llevan de su formación y que esperan concretar. Para algunos, las propuestas tácitas expresamente diseñadas como guías para la acción en las escuelas, representan la confirmación de prácticas realizadas en otros períodos, como construcciones personales, por lo que apuestan a la voluntad, las cualidades y desempeño individual: *Ganas de ir a trabajar, para hacer el trabajo efectivo; con entusiasmo y disciplina; motivados por debatir, comentar y mejorarla.*

Estas disposiciones no sólo ponen de relieve la individualidad en la que proyectan sus actuaciones, sino el establecimiento de relaciones guiadas por los discursos y representaciones sociales que difunden, lo cual –afirman- implica constituirse en un profesional de la educación: *Disposición para seguir aprendiendo y*

*mejorar mi desempeño docente; recibir críticas constructivas; apertura para observaciones; reconocer debilidades y convertirlas en fortalezas; reconocer errores.*

Las afirmaciones hacen alusión a los rasgos atribuidos a quien se llama profesional de la educación, en los discursos sobre el profesionalismo que circulan en la actualidad, especialmente los contenidos en programas, materiales de estudio y guías de evaluación. Es decir, los discursos aprendidos en los espacios formativos prefiguran la manera en que “deberán” conducirse y la actuación esperada durante la jornada de trabajo para que la comunidad educativa pueda acreditarlos como docentes [y no como profesores en formación o estudiantes-practicantes].

Las disposiciones movilizan niveles múltiples de implicación en la formación y la autorregulación de las acciones sobre sí mismos. En el catálogo de cualidades cultivadas o por cultivar como profesores, lo mejor que llevan es lo que han aprendido en su formación inicial en la Escuela Normal, como adquisiciones que pondrán en práctica: *Preparación científica adecuada, constante; cumplir con lo que me voy a proponer; dominio y responsabilidad; experiencia y sustento teórico adquirido durante tres años.* En esas lógicas, la teoría supone la construcción de significados autorizada que les permite orientarse para enfrentar la ambigüedad generada por el desconocimiento del campo en el que realizarán las prácticas.

Los profesores estudiantes, como agentes que posee su propia historia construyen y reconstruyen los significados sobre la docencia. En su horizonte interpretativo al reflexionar sobre el período de prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo docente se ubican en una situación imaginada, en la que coexisten diversidad de sentidos y perspectivas según los escenarios de concreción posible. Algunos anclados en sus historias de formación, en la manera en que la profesión fue naturalizada, en el contexto simbólico que orientó su decisión para elegir la profesión

docente, reivindican lo que hemos denominado *preprofesionalidad*; es decir una visión anticipada a los espacios formativos que conservan en su acervo de conocimientos, en su biografía sedimentada en representaciones sociales sobre lo que es necesario realizar durante el período de prácticas. Por otra parte, haciendo alusión a los saberes construidos en los espacios formales en la normal y de lo que esperan poner en práctica para probar su eficacia y lograr tener éxito como docentes frente a grupo. Pero también lo que esperan aprender en su estancia en las escuelas con la mediación de sus tutores que como docentes de mayor experiencia pueden aportarles para su desarrollo profesional.

En las tensiones y yuxtaposiciones provocadas por los saberes construidos en el pasado y lo que esperan poner en práctica en el futuro, los testimonios de los profesores estudiantes dan cuenta de la matriz de percepción, pensamiento y valoración construida en los imaginarios sociales que han caracterizado la profesión docente de la que son producto y productores de sentido en su horizonte histórico, determinado por el pasado, reelaborado en el presente y proyectado en un futuro posible. Lo anterior, nos permite comprender, en forma por demás abreviada, los anclajes y representaciones sociales a los que se enfrentan las propuestas técnicas para reconfigurar las prácticas culturales en los procesos de formación.

### **Bibliografía**

- Bertely Busquets, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Bourdieu, P. (1988): Cosas *dichas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ (2002<sup>a</sup>). *La miseria del Mundo*. Buenos Aires: FCE.
- \_\_\_\_\_ (2002<sup>b</sup>). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.
- Brünner, J. J. (1998). *Globalización cultural y posmodernidad*. Santiago, Chile: FCE.



- Czarny, Gabriela. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. Cuadernos de discusión 16. México: SEP.
- Delgado, J. M y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis
- Elmore, R. et al. (1996). *La reestructuración de las escuelas*. México: FCE.
- Espinosa Carvajal, M. (2004). *El trabajo Colegiado: su funcionamiento, sus aportes y dificultades en tres escuelas normales*. Serie Gestión institucional, No. 7. México: SEP.
- Gadamer, H.G. (1998). *Verdad y método I y II*. Salamanca: Sígueme.
- Gimeno Sacristan, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Paidós.
- Instance, D. (2006): *Modelos emergentes de aprendizaje e innovación. Conferencia Internacional OCDE/MÉXICO, Documento base para la discusión*. Recuperado el 15 de septiembre de 2006, de [http://www.ocde.sep.gob.mx/ocde/esp/docs/Documento\\_01.pdf](http://www.ocde.sep.gob.mx/ocde/esp/docs/Documento_01.pdf)
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Popkewitz, T. S. (2003). La producción de razón y poder: historia del currículo y tradiciones intelectuales. En POPKEWITZ, T. S. Barry M. Franklin y Miguel Ángel Pereyra (Comp.). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares.
- Secretaria de Educacion Pública. (1992).: *Acuerdo Nacional para la modernización de la educación básica*. México: SEP.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Siglo Veintiuno.