

Buscando huellas en la identidad profesional y en los modelos didácticos de Profesoras Noveles de Biología

Fernanda Pesciallo¹ y Silvina Cordero^{2, 3, 4}

¹ Instituto Superior de Formación Docente N° 129, Almafuerde 308 Junín (6000), Argentina.

² Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

³ Grupo de Didáctica de las Ciencias, Instituto de Física de Líquidos y Sistemas Biológicos (UNLP-CONICET), calle 59 N° 789, La Plata (1900), Argentina.

⁴ Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (FaHCE, UNLP).

^{2, 3, 4} scordero@fahce.unlp.edu.ar

¹ fernanda_449@yahoo.com.ar

Resumen

En este trabajo nos proponemos dar visibilidad a las huellas dejadas en la identidad profesional y en los modelos didácticos de profesoras noveles de Biología por la biografía personal, los saberes construidos durante la formación inicial y las incorporaciones a nuevas configuraciones sociales. Para ello llevamos a cabo una investigación sustentada en el modo de generación conceptual. Realizamos el análisis de contenido de autobiografías, entrevistas, registros de observación de clases, planificaciones y materiales didácticos de ocho profesoras egresadas de Institutos Superiores de Formación Docente de una región de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), con tres a cinco años en el ejercicio de la docencia.

En base a ese análisis interpretamos que, en el caso de las docentes noveles participantes, la tríada biografías - formación inicial - inserción laboral no influiría de manera equitativa en la construcción identitaria y en la conformación de los modelos didácticos personales. Serían sus biografías y la interacción con los/as estudiantes, como partes configurativas de las instituciones en las que se insertaron, las que dejaron huellas más profundas. La formación inicial quedaría relegada.

Dada la relevancia otorgada a los primeros años en el futuro desarrollo profesional entendemos que este estudio constituye un avance en esa línea de investigación.

Palabras clave: identidad profesional docente; modelo didáctico personal; biografía; formación inicial; inserción laboral docente

Introducción

En toda acción docente entran en juego la metodología, los contenidos, las finalidades educativas, la evaluación, el contexto de aula, institucional y curricular, entre otros elementos; entre ellos se establecen influjos, condicionamientos, obstáculos y sinergias. Ese juego de interacciones, que da lugar a un determinado funcionamiento, es considerado un sistema didáctico (García Pérez y Porlán, 2017). Cada docente, desde su identidad profesional, formando parte de ese sistema, construye y pone en práctica un modelo didáctico personal (MDP).

Pero ¿cuáles son los factores que influyen en el trabajo, siempre en proceso, de construcción de la identidad profesional docente? ¿Y en la definición de MDP de docentes noveles? A fin de responder a tales preguntas, para esta presentación hemos focalizado, de una investigación más amplia (Pesciallo, 2021; Pesciallo, Dumrauf y Cordero, 2022) en uno de sus interrogantes principales, el cual indagaba en cómo se manifiestan en el MDP sostenido por docentes noveles de Biología la biografía personal, los saberes construidos durante la formación inicial (FI) y las incorporaciones a nuevas configuraciones sociales en la inserción laboral. Pretendiendo realizar aportes a la comprensión de la interacción de estos elementos y a su consideración en la formación docente (FD) inicial y continua, presentamos los resultados construidos a partir de un estudio que involucró a ocho profesoras noveles de Biología de una región educativa de la provincia de Buenos Aires (Argentina).

Marco teórico y metodológico

Jarauta Borrasca (2017) entiende que en la conformación de la identidad profesional docente se lleva a cabo un proceso relacional, político y social, que transcurre en un espacio temporal extenso, en el que acontecen experiencias escolares, su percepción de la docencia, la FI y el primer contacto con la profesión. Desde esta perspectiva política y social, “La identidad profesional tiene que ver con el conjunto de atributos (asignados externamente o asumidos internamente) que diferencian a un grupo de otros, como modos socialmente reconocidos de identificación en su trabajo (Jarauta Borrasca, 2017, p. 104)”. No obstante, explicita que cada docente presenta diferencias debidas a multiplicidad de aspectos, entre los que cita: orígenes sociales, participación en uno u otro tipo de formación, vivencias en los centros escolares, la propia historia de la profesión o el reconocimiento social de la función docente. Para Errobidart (2015) específicamente en docentes noveles se produce una construcción identitaria dinámica,

que guardaría relación con las biografías de esas personas y los saberes que les hubiera dejado la FI. Elías (1999) aporta que la incorporación a las configuraciones sociales, que se montan y funcionan en el interior de los centros educativos en los que se insertan a trabajar, influyen en sus construcciones identitarias. González Brito, Araneda Garcés, Hernández González y Lorca Tapia (2005) sostienen que la inserción laboral en América Latina se rige predominantemente por el modelo de “nadar o hundirse”: se le otorga al/la docente principiante la responsabilidad de insertarse luego de su formación, quedando la institución escolar exenta de responsabilidad para socializarle en el medio laboral. Sumado a esto Vaillant (2021) explicita que, frecuentemente, los/as profesores/as principiantes comienzan su tarea en escuelas de contextos vulnerables que requerirían docentes con experiencia.

Con el propósito de recolectar información y construir datos para el análisis solicitamos a las ocho profesoras noveles de Biología seleccionadas la elaboración de autobiografías y el aporte de material didáctico propio y/o seleccionado para trabajar en el aula. También realizamos entrevistas semiestructuradas con las docentes y observaciones no participantes de clases de dos de los casos analizados. Realizamos el análisis de contenido de todo el corpus de datos siguiendo las fases planteadas por Bardin (2002).

Resultados y discusión

La Figura 1 sintetiza el análisis respecto de las contribuciones que sus experiencias escolares, la FI y la socialización laboral realizaron en la identidad profesional y la elaboración de los modelos didácticos de cada docente participante en la investigación. De la Figura 1 se desprenden las marcas predominantes que rememoran en sus biografías: enfoques tradicionales de enseñanza, prácticas pedagógicas verticales y recuerdos de docentes académicamente sólidos. Según D2: “Las clases en su mayoría eran tradicionales, las docentes explicaban los temas y luego hacíamos actividades de aplicación”.

Durante la Secundaria opté por elegir la modalidad de Ciencias Naturales. Allí tuve profesoras en su mayoría muy metódicas y organizadas. Pero en Biología amé las clases de una profe, que rompía las reglas y nos hablaba de igual a igual, permitiéndonos participar de las clases con nuestras curiosidades. Si bien tenía la parte memorística que es propia de la especificidad (...), nos hacía experimentar. (D7).

Aportes a la identidad docente y al MDP			D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8
Marcas de las biografías personales y sociales	Prácticas pedagógicas	Verticales	■	■	■	■	■	■	■	■
		Horizontales	■	■	■	■	■	■	■	■
	Enfoque de la enseñanza	Principios tradicionales	■	■	■	■	■	■	■	■
		Principios constructivistas	■	■	■	■	■	■	■	■
	Percepción respecto de características de docentes que acompañaron sus trayectorias escolares	Docente contenedor/a	■	■	■	■	■	■	■	■
		Docente autoritario/a	■	■	■	■	■	■	■	■
		Docente discriminador/a	■	■	■	■	■	■	■	■
		Docente facilitista	■	■	■	■	■	■	■	■
		Docente innovador/a	■	■	■	■	■	■	■	■
		Docente académicamente sólido/a	■	■	■	■	■	■	■	■
Espacios en los que se adquieren saberes relevantes para la inserción en la escuela	Espacios curriculares de la orientación	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Espacios curriculares de la fundamentación/práctica	■	■	■	■	■	■	■	■	
Inserción a nuevas configuraciones sociales en la iniciación laboral	Asesoramiento y acompañamiento pedagógico	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Contención afectiva de sus pares	■	■	■	■	■	■	■	■	

Figura 1. Aportes a la identidad docente y a los MDP de Biografías, Saberes emanados de los Espacios Curriculares de la Formación Inicial y de la Inserción laboral. Los matices del gris representan la intensidad de cada aspecto reconocido en el modelo construido.

La Figura 1 también muestra que las docentes participantes sostienen que los saberes relevantes, adquiridos durante la FI¹, provienen primordialmente de los espacios de la Orientación en Biología, quedando relegados los espacios de la Fundamentación, Especialización y Práctica Docente. Es notable el divorcio que las docentes perciben entre los diferentes grupos de Espacios que conforman el currículum y la escasa importancia práctica que otorgan a algunas materias. D1 explicita “hay muchas materias aparte del profesorado que no las apliqué, como Filosofía, Psicología, Sociopolítica”. Y D8 dice: “Las distintas realidades, eso lo aprendes una vez que ya te recibís. Me faltó, a lo mejor, una charla en la que los docentes nos cuenten la diversidad que hay”.

¹ La estructura curricular del Profesorado en Biología de los ISFD de la Provincia de Buenos Aires que aún se encuentra vigente para 2º, 3º y 4º años prevé que, al finalizar la formación inicial, quienes egresen hayan transitado los Espacios de la Fundamentación Pedagógica y de la Especialización, los de la Orientación y los destinados a Observación y Práctica Docente. Los primeros enfatizan en aspectos pedagógicos, didácticos y psicológicos; los segundos abarcan los conocimientos científicos básicos de las Ciencias Naturales; mientras que la observación y práctica los/las posicionan en la realidad educativa del Nivel Secundario (DC para la Formación Docente de Grado en Biología, 2000).

También faltó enseñar cómo armar una planificación anual, cómo armar una secuencia. Armábamos la secuencia y la llevábamos a cabo y siempre estaba bien (...) no me pedían que le ponga otra cosita para que llamara la atención. Ahora me doy cuenta sola y trato de cambiar (D5).

Yo creo que nos acompañaron mucho desde la Práctica para que no nos llegemos a equivocar y por ahí podría haber estado bueno que nos dejen equivocarnos y después ver cómo das vuelta (...). El contenido en sí, siento que lo trabajamos re-bien. (D4)

Las tres docentes explicitan lagunas que identifican en su FI: la necesidad de tratamiento de la adaptación a los diferentes contextos, la elaboración de propuestas innovadoras, la planificación, la posibilidad de cometer errores en los espacios de Prácticas, a fin de reflexionar y aprender de ellos.

[Durante la Formación Inicial] Didáctica fue un desastre (...) Me falta todo eso. Es más, tengo un profundo rechazo por la Didáctica. (...) [Cuando la profesora de Anatomía se enteraba que estudiabas por un compendio] te hacía sentir vergüenza y a mí me encantaba porque es una forma de asegurarte la no entrada de la mediocridad (D3).

Necesitaba haber visto la Didáctica en todas las materias, cómo trabajar con los alumnos, que haya sido un ejemplo en cada una de las materias, porque yo lo tuve en algunas materias y paré de contar (D2).

D3 cursó su FI en la década de 1980. En la cita se ponen de manifiesto dos aspectos que caracterizaron esa etapa de la FD que, aunque debilitados, se perpetuaron hasta la actualidad: se encontraba fuertemente naturalizado otorgarles mayor importancia a las disciplinas portadoras de contenidos científicos que a las que tratan la fundamentación pedagógica; y el/la docente era considerado no solo poseedor/a inobjetable del saber, sino también habilitado/a a “avergonzar” al alumnado como parte de la formación. Mientras tanto D2, que cursó su FI en la década de 2010, manifiesta su necesidad y al mismo tiempo la ausencia del trabajo sobre el conocimiento didáctico en todos los Espacios de la Orientación.

Además, se pueden leer en la Figura 1 sus percepciones acerca del acompañamiento y asesoramiento pedagógico en las instituciones donde se insertaron, que podríamos calificar de acotados. D7 dice: “Por ahí, para mí es muy importante que [el personal directivo] esté presente, pero los desbordan las situaciones”.

Cuando terminé la carrera todo eso que me dejaron los profesores (...) se vino conmigo para que lo ponga en práctica en esa primera suplencia que tomé en una escuela rural (...) Los demás integrantes de la escuela me acompañaron y explicaron muchas cosas que tenían que ver con el desarrollo cotidiano dentro de la institución. Me sentí muy cómoda y a gusto (...) Las suplencias que vinieron después fueron algo más complejas. Por un lado, nadie te explica a desenvolverte como un trabajador del sistema educativo. Vas aprendiéndolo de escritorio en escritorio, de boca en boca. Por ahí quien está del otro lado no tiene ganas de ponerse a explicar y te vas a tu casa con un montón de dudas más que certezas (D4).

D7 justifica la ausencia de acompañamiento considerando otras demandas que tiene el personal directivo. En cambio, D4 efectúa comparaciones entre distintas experiencias de acompañamiento institucional a docentes principiantes, lo que la habilitaría para atribuir la falta de acompañamiento más al desinterés que a la atención de otras demandas.

En la construcción de identidad docente y de los MDP cobraría importancia la consideración de la contención afectiva. La impronta de docentes contenedores/as habría tenido mayor alcance que la de autoritarios/as, discriminadores/as, facilistas e innovadores/as. Algo similar sucede, aunque con matices, respecto de la contención afectiva de pares en las instituciones en las que se insertan laboralmente. Los datos volcados en la Figura 1 quedan documentados mediante las siguientes citas:

Como figuras docentes más marcadas en mi paso por la secundaria podría mencionar a dos profesores. Por un lado, un profesor que personalmente me sirvió de ejemplo para, hoy docente, saber qué es lo que no tengo que hacer con mis alumnos (...) Por otro lado, sí me encontré con el otro docente que marcó de alguna forma mi elección de ser profesora de Ciencias Naturales. Sus clases eran entretenidas, su forma de explicar, de llevar adelante la materia, las actividades que nos daba, la participación conjunta en los debates de ciertos temas, etc. En ese momento estaba en su rol de directivo y su trato no había cambiado. Demostraba que yo seguía siendo parte de esa escuela por más que mi situación en ese momento era otra, ya no como alumna sino como docente (D4).

[El acompañamiento de los /as compañeras de trabajo es] Muy bueno, excelente. Por ejemplo, ahora, a principio de año, entre todos los profes de la institución hicimos un acuerdo, un contrato pedagógico y todos los profes lo tenemos como referente. Fue una propuesta del director y no hubo dificultad en hacerlo, todos bien predisuestos (D5).

Todas las docentes del estudio destacaron la influencia de su relación con los y las estudiantes en sus prácticas pedagógicas y su relevancia en la reconfiguración de su identidad profesional:

(...) al principio me costó mucho adaptarme a la situación de los chicos, vienen de una situación muy marginal, muy violenta y se manifestaban así en el aula, pero cuando lo encontré la vuelta, estuvo bueno (...) primero tiene que haber un período de adaptación donde ellos se adapten a mí y yo a ellos. Si no hay una ida y vuelta, no hay una aceptación de ellos para abrirse a aprender. (D7)

Por lo tanto, en el caso de las docentes noveles participantes, la tríada (biografías - formación inicial - inserción laboral) no influiría de manera equitativa en la construcción identitaria y en la conformación del MDP. Serían sus biografías y la interacción con los/as estudiantes, como partes configurativas de las instituciones en las que se insertaron, las que dejaron huellas más profundas. La FI quedaría relegada. Muchas de las docentes destacan favorablemente la formación disciplinar otorgada por el ISFD, no así la formación en Didáctica y, si bien rescatan algunos aspectos del

espacio de la Práctica Docente, la sienten muy distante de la gestión de aula que llevan a cabo como profesoras.

Este hallazgo resulta coincidente con las enunciaciones de Vaillant (2010), quien considera que, en la formación de profesores de enseñanza media, se le otorga mayor importancia al aspecto disciplinar, resultando tardía y secundaria la preparación pedagógica; que las propuestas de formación suelen estar alejadas de los problemas reales que un/a profesor/a debe resolver en su trabajo; y que las modalidades pedagógicas utilizadas en la preparación de los/as docentes tampoco suelen aplicar los principios que se supone que el/la profesor/a deba utilizar en su tarea. La misma autora sostiene que rara vez existe un aprendizaje para la enseñanza constructivo y personal durante la práctica docente, porque se apela a una mera repetición de lo observado, sin llevar a cabo el análisis crítico de los modelos que observan (Vaillant, 2009). En el año 2021, esta autora y Marcelo García explicitan que “Al revisar la malla curricular de los planes de formación del profesorado, es posible encontrar fragmentación y falta de coordinación entre diversos tipos de conocimiento” (Vaillant y Marcelo García, 2021, p. 3). Esto justificaría las declaraciones de las docentes sobre su percepción del divorcio entre los grupos de Espacios Curriculares (Formación, Fundamentación y Orientación) y sobre la debilidad en la enseñanza del conocimiento didáctico en las disciplinas.

Implicancias para la formación docente

A partir de los resultados obtenidos, entendemos que desde la FI y continua, entre otros aspectos a considerar, se podría:

- Problematizar los aportes de la biografía al MDP, con el propósito de interpelar las marcas de la experiencia escolar en cada historia particular.
- Promover un aprendizaje para la enseñanza constructivo y personal durante la práctica docente, analizando críticamente los modelos que observan.
- Fomentar el trabajo reflexivo y contextualizado sobre prácticas afectivas en el marco del respeto y la legitimación de la otredad, así como desde un posicionamiento interpretativo-crítico.
- Incluir la discusión de la situación de docentes principiantes en los espacios de reflexión correspondientes al proceso de renovación curricular del diseño de la carrera de Profesorado de Biología, coordinados por Dirección Provincial de Educación Superior (Bs. As.) que comenzaron a partir de 2022 y que se mantendrían en los próximos años.

Referencias bibliográficas

- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Elías, N. (1999). *Sociología fundamental*. España: Editorial Gedisa.
- Errobidart, A. (2015). La construcción de identidades de los profesores noveles en sus inserciones laborales. Un estudio contextualizado en la Argentina actual. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 217-229. Barcelona.
- García Pérez, F.; Porlán, R. (2017). Los Principios Didácticos y el Modelo Didáctico Personal. En Porlán (Ed.), *Enseñanza Universitaria Cómo mejorarla* (pp. 93-104). Madrid: Morata SL.
- González Brito, A. I., Araneda Garcés, N., Hernández González, J., y Lorca Tapia, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 51-62.
- Jarauta Borrasca, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122.
- Pesciallo, M. F. (2021). *Caracterización de modelos didácticos de profesoras noveles de Biología* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Pesciallo, F., Dumrauf, A., y Cordero, S. (2022). Reconstrucción de Modelos Didácticos Personales de Profesoras Noveles de Biología. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 19(3), 360401-360417.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 27-41.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 234, 4-11.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>