

# APORTES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE: UNA EXIGENCIA CONTEMPORÁNEA

Susana Seidmann \*

Sandra Thome \*\*

Jorgelina Di Iorio \*\*\*

Susana Azzollini \*\*\*\*

## RESUMEN

Es enorme la brecha entre el “educador requerido” por el siglo XXI y el “educador disponible” por la formación propia del XX. En el marco de los procesos de reformas educativas que se iniciaron en la década de los '90, el profesionalismo adquirió especial importancia. Considerando que la problematización de la profesionalización docente involucra la consideración de las opiniones, valoraciones, creencias y significaciones de los propios docentes - representaciones sociales - acerca de su actividad y del contexto en el cual ésta se lleva a cabo; se realizó un estudio exploratorio con el objetivo de describir el contenido de la representación social del trabajo docente que tienen los maestros de escuela primaria. Se realizaron 10 entrevistas a profesores de ese nivel en la Provincia de Buenos Aires. Se realizó un análisis cualitativo a través del análisis de las categorías emergentes de los discursos. Las dimensiones principales son: vocación, trabajo asalariado y profesionalismo. Se concluye que éstas se corresponden con la *themata* Ego/Alter y que en el proceso de objetivación aparece una tensión entre la vocación entendida como “apostolado” y el trabajo asalariado en la que el rol docente surge desvalorizado e impotente. El carácter dialogal de la *themata* se resemantiza a partir del discurso sobre la profesionalización.

**Palabras clave:** Representaciones sociales – Profesionalización docente – Identidad

---

\* Doctora en Psicología. Prof. Titular Regular de Psicología Social Cat. I. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Directora de la Maestría en Psicología Social Comunitaria (UBA). Directora del proyecto UBACyT P051. Directora Equipo Asociado al Proyecto de Investigación “Representações Sociais de estudantes universitários (pedagogia e licenciatura) sobre o trabalho do professor”, Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-Ed) y Fundación Carlos Chagas, San Pablo, Brasil. Dirección: Juramento 2828 2° B (CP 1428) – Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. E-mail: susiseidmann@yahoo.com.ar

\*\* Lic. en Pedagogía. Maestranda en Psicología Social Comunitaria, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Becaria de investigación Universidad de Belgrano. Ayudante de primera interina de Psicología Social Cat I, Facultad de Psicología, UBA. Jefa de Trabajos Prácticos, Cátedra Psicología Social, Universidad de Belgrano. Investigadora en Representaciones Sociales en UBA y Universidad de Belgrano. E-mail: sandrathome@yahoo.com

\*\*\* Lic. en Psicología. Doctoranda en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Becaria de investigación, Conicet. Ayudante de primera interina de Psicología Social Cat I, Facultad de Psicología, UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. E-mail: jorgelinadi\_iorio@yahoo.com.ar

\*\*\*\* Dra. en Psicología, Investigadora Adjunta del Conicet, Prof. Adjunta de Psicología Social Cat. I y Prof. de Postgrado (Facultad de Psicología, UBA), Directora del proyecto de Investigación UBACyT P429, Investigadora formada en proyecto de Investigación UBACyT P051. E-mail: susana1060@yahoo.com.ar

## ABSTRACT

### CONTRIBUTIONS OF THE RESEARCH ON SOCIAL REPRESENTATIONS UPON TEACHING AS A PROFESSION: A CONTEMPORARY DEMAND

There is a huge gap between the *needed educator* for the 21st century and the *present educator* resulting from the 20th century formation. Thinking critically about the teachers' formation, besides the objective aspects, like mastering and having a practical and theoretical aptitude in the own work field, professional autonomy, having the capacity of taking decisions, of anticipating the consequences of those decisions and of evaluating critically the action, involves the consideration of opinions, appraisals, beliefs, attitudes, expectations and the main meanings of the own teachers – social representations – about the main aspects of their activity and the context in which it takes place. These reasons motivated an exploratory research about the *social representations of professional teaching* in primary school teachers in the province of Buenos Aires, Argentina. An intentional sample was selected whose size was determined by the criteria of informational saturation. The results show that the professional level of teaching is a secondary attribute of the idealized aspects, like the vocation and the commitment, which show the ideological aspect of the social representations.

**Keywords:** Social representations – Professional teaching – Identity

## 1. Introducción

Abordar la representación social de la docencia, a partir de la mirada de los maestros, implica considerar la potencia del entramado de significados tejido en un contexto de relaciones cada vez más complejo. Los cambios sustantivos en la política, la economía y la cultura someten a la escuela a un conjunto de demandas que se traducen en nuevas exigencias para el perfil profesional docente.

En el marco de los procesos de reformas educativas que se iniciaron en la década de los '90 en diferentes países de América Latina (TORRES, 2000), el profesionalismo adquiere especial importancia. Sin embargo, Dubet (2004) destaca que sólo algunas de las mutaciones con que la Escuela se enfrenta se deben a políticas neoliberales. Según refiere, nos encontramos con una declinación de una forma escolar canónica, donde la vocación cambia de naturaleza, pasando de una identificación a determinados valores de un modo clerical a una realización subjetiva vinculada a la competencia profesional según el *ethos* protestante del trabajo:

Este cambio de naturaleza de la vocación implica un desplazamiento de la legitimidad profesional. El tra-

bajo docente se volvió más profesional con el alargamiento de la formación pedagógica, el desarrollo del trabajo en equipo, la afirmación de una experticia y de una ciencia pedagógica a través de la didáctica. La Escuela deja de ser “un orden regular, sea éste laico, para convertirse en una burocracia profesional” (DUBET, 2004, p.1).

Desde una perspectiva histórica-antropológica, Batallán (2007) señala que en el análisis del trabajo docente se entrecruzan la significación que éste tiene para quienes lo ejercen, con el sustrato histórico y político sobre el cual dicha identidad se refunda permanentemente. Según la autora, “la noción de profesión aplicada a una actividad supone en términos generales un conocimiento privativo en un campo de saber cuya calidad se rige por parámetros estipulados por la comunidad de oficio, de acuerdo a la tradición de su ejercicio” (p.17). En este sentido, para los docentes, su identidad en tanto maestros está ligada a la particular labor de enseñar o conducir el proceso pedagógico y esta especificidad es la fuente de su legitimidad social, dotando a su práctica cotidiana de un sentido público.

Efectivamente, Vaillant (2004, 2006) destaca que el concepto de profesión es socialmente construi-

do como resultado de un marco ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social e histórico donde se desarrollan. Sostiene que la profesionalización docente está asociada a un desempeño autónomo, con responsabilidad sobre la tarea que se desempeña y que estos rasgos no se legislan pero se construyen a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas, una formación de calidad y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica laboral.

En cambio, Tenti Fanfani (2006) considera a la docencia como una “cuasi profesión”. Por un lado, comparte o posee las tres características que Weber (1919) describe para definir las profesiones –preparación académica específica; autonomía en el ejercicio de su actividad áulica y prestigio y reconocimiento social –, pero por el otro, a diferencia de lo que sucede con las profesiones liberales clásicas, los docentes son trabajadores asalariados que desarrollan su actividad en contextos institucionalizados, están sometidos al control jerárquico, no eligen a “sus clientes” y la posibilidad de carrera no depende exclusivamente de su desempeño.

No obstante, las competencias docentes requeridas para hacer frente a las demandas de las sociedades modernas, de sistemas escolares descentralizados e instituciones escolares autónomas, implican, como sugiere Burke (1996), un profesionalismo entendido como dominio y aptitud teórico-práctica en el propio campo de trabajo, autonomía profesional, capacidad para tomar decisiones informadas, para anticipar las consecuencias de esas decisiones y para evaluar críticamente la acción.

En cuanto a las investigaciones acerca de la construcción de la identidad profesional del docente, Tenti Fanfani (2005), en un estudio comparativo entre Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, abordó las actitudes y expectativas de los docentes sobre su rol profesional, las nuevas tecnologías y otros aspectos que configuran la carrera docente. Encontró que los cambios producidos en las políticas de profesionalización resultan ineficaces porque descuidan la cultura de los actores y se presentan siempre más inclinados al cambio de las estructuras. Según refiere, un cambio en la subjetividad de

los docentes, y por lo tanto en sus prácticas, requeriría un horizonte de tiempo largo y un conjunto de predisposiciones y competencias específicamente orientadas a la negociación, la discusión y el acuerdo.

Duschatzky (2007), con una metodología participativa, indagó sobre los modos de producción de la escuela contemporánea, utilizando el concepto de “maestro errante”, para dar cuenta de la existencia de nuevas prácticas docentes que surgen de las exigencias de la realidad, pero que no se inscriben en los marcos institucionales vigentes.

Batallán (2004), desde una perspectiva etnográfica, puso de relieve aspectos que impiden a los docentes definirse a sí mismos como sujetos de una transformación escolar. Según la investigadora, eso ocurre debido a la relación que se establece entre la noción del sujeto de la enseñanza a ser disciplinado y una concepción de poder que genera la emergencia de sentimientos autocondenatorios. Se suma a eso la existencia de una devaluación del conocimiento escolar, que al ser equiparado con una información hecha a la medida del aprendiz y transmitido uniformemente en etapas prefijadas por el sistema educativo, no hace más que colocar al maestro en un lugar de transmisor de un saber producido por otros.

Es decir que, para analizar el quehacer docente es necesario considerar las opiniones, actitudes, valoraciones, expectativas, imágenes y significaciones de los propios docentes acerca de los aspectos sustantivos de su actividad y del contexto en el cual ésta se lleva a cabo. Una manera de abordarlos es a través del estudio de las representaciones sociales en su génesis, estructura y transformación. Éstas resultan una vía para la comprensión del papel de la inscripción de los sujetos – docentes – en un orden social y en una historicidad. También para la construcción social de las interpretaciones que se producen en el marco de una cultura (JO-DELET, 2000).

## 2. Objetivo

Describir el contenido de la representación social del trabajo docente que tienen los maestros y maestras de escuela primaria, así como también los procesos de objetivación y anclaje.

### 3. Metodología

En el ámbito de una investigación mayor coordinada por el Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação – CIERS-Ed. y con el apoyo de la Fundación Carlos Chagas, San Pablo, Brasil, del Laboratoire Européen de Psychologie Social y de la Maison des Sciences de l'Homme, París, Francia, sobre las representaciones sociales de futuros profesores (estudiantes de pedagogía y profesorado) acerca de la docencia, el presente trabajo se enmarca dentro de un proyecto de una investigación asociada, desarrollado en la Universidad de Belgrano, Buenos Aires, Argentina. Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo con abordaje cualitativo titulado: “Las prácticas docentes y su representación social en maestros bonaerenses de nivel primario de enseñanza”.

Para esto se seleccionó una muestra intencional, no probabilística, de diez docentes de nivel primario de enseñanza de la Provincia de Buenos Aires, distribuida por cuotas de sexo y tipo de institución (escuela pública o escuela privada). Teniendo presente que el énfasis de la investigación

cualitativa está centrado en el “examen en profundidad de los significados operantes, más que en la representatividad y la posibilidad de reproducción” (BANISTER; BURMAN; PARKER et al, 2004, p. 26).

Desde una perspectiva cualitativa y procesual en el estudio de las representaciones sociales, se utilizó la entrevista en profundidad como técnica de recolección de datos. Los mismos fueron sistematizados y codificados a partir de la construcción de categorías emergentes, con el soporte técnico del software ATLAS.ti.-Versión WIN4.1 Esto permitió una caracterización de los contenidos de las representaciones sociales, facilitando así, el registro de los indicadores de objetivación y anclaje de las mismas.

### 4. Resultados

El material de las entrevistas se agrupó en diversos núcleos temáticos, en función de las evocaciones de los entrevistados. Tal como se muestra en la tabla 1 (Número de menciones relativo a los ejes temáticos), se distinguen tres dimensiones principales: vocación, trabajo asalariado y profesionalidad.

**Tabla 1: Número de menciones relativo a los ejes temáticos**

Ejes temáticos	Temáticas mencionadas	Número de menciones	Totales	%
VOCACIÓN	Comparación con otras profesiones	17	135	26
	Elección laboral	10		
	Idealización del rol	84		
	Vivencia placer	24		
TRABAJO ASALARIADO	Condiciones laborales	37	181	34,5
	Cultura institucional	50		
	Desvalorización del rol	53		
	Vivencia displacer/ Desgaste	41		
PROFESIONALIDAD	Autonomía áulica (creatividad)	23	80	15
	Perfeccionamiento/capacitación	26		
	Conciencia crítica de la práctica	31		
OTROS	Vinculación con maternidad	7	128	24,5
	Modelo docencia/ Memoria	16		
	Ideología	29		
	Diferencias por género (explicitadas)	5		
	Función Tarea	22		
	Mirada del otro	36		
	Necesidad de reconocimiento	13		
<b>Total</b>		524	524	100

La **vocación** incluye los aspectos idealizados de la práctica docente, los motivos de la elección profesional y el mandato social sobre el rol docente.

Algunos fragmentos de las entrevistas son ilustrativos de este eje:

*... quien elige la docencia es porque realmente le gusta, no va por la plata. Obviamente que uno no va por la plata, si no, no habría docentes.* (Mujer, 35 años, antigüedad 10 años).

*La docencia es después de mis dos hijos lo que más amo en la vida (...) tuvo que ver con quien fue mi maestro de 7mo grado que para mí era como idolatrado (...) yo me engancho a dar clases y se me va el cansancio, es algo similar a lo que te pasa cuando te subís a un escenario (...) Para mí la docencia es parte de mi vida, mucho más que una profesión o un medio de vida.* (Hombre, 42 años, antigüedad 20 años)

*...en la película Patch Adams (...) dice que hacer medicina es mucho más que mejorar la muerte, que tiene que ver con mejorar la calidad de vida (...) ésa es la profesión como para equiparar con la docencia.* (Hombre, 26 años, antigüedad 5 años)

*Lo que más me gusta es que uno con los chicos hace milagros, porque trabajas con personas que son auténticas, que te dicen la verdad, que te demuestran cariño, que te dicen cuando las cosas les gustan o no les gustan, y eso para mí es fantástico (...) Eso de sentir como uno es el que lo introduce en todo un mundo distinto al enseñarle a leer y a escribir.* (Mujer, 38 años, antigüedad 20 años).

*Me paguen lo que me paguen, no tiene precio, y, creo que se lo trasmite a todo mundo, porque, de hecho, mucha gente me lo dice.* (Mujer, 35 años, antigüedad 12 años).

*Cuando cierro la puerta y estoy frente a ellos, es como que el mundo afuera deja de existir para mí. Es como una magia. Todo se transforma. Te olvidás de todo, de los problemas, de las cosas malas, ponés toda tu energía en lo que hacés.* (Mujer, 30 años, antigüedad 7 años)

*Yo le diría que si quiere estudiar para ser maestra tiene que tener mucha responsabilidad y tiene que querer mucho a los chicos y tenerles mucha paciencia, porque si es una persona nerviosa, impaciente, mejor elegir otra cosa, porque con los chicos hay que dedicarse, entregarse de corazón, con*

*amor, lo demás casi viene solo, siempre hay una manera de enseñar y los chicos aprenden según como una les enseña.* (Mujer, 30 años, antigüedad 7 años)

*... yo creo que uno siempre puede hacer más. En cualquier realidad, la realidad de la escuela privada, la de la escuela estatal, la de la villa miseria, siempre se puede hacer más, solamente hay que comprometerse...* (Mujer, 35 años, antigüedad 12 años)

Como se puede observar, la dimensión vocación, desde la mirada de los maestros, alude fuertemente a los aspectos afectivos y vinculares como indicadores para ellos del nivel de compromiso y dedicación inherentes al trabajo docente. Por otro lado, también aparecen sentimientos omnipotentes fusionados a lo que ellos definen como la finalidad de la tarea docente.

El **trabajo asalariado** alude a los aspectos más heterónomos de la cotidianidad del docente: dependencia institucional, verticalidad jerárquica, cultura organizacional de la institución escolar y condiciones laborales reales:

*Me enoja mucho con mis colegas que se dedican a la docencia porque no les queda otra cosa, o porque es muy común en la carrera de la docencia, es muy fácil una inserción laboral, porque durante mucho tiempo, eran pocos años de estudio, no sé si la salida laboral y rápida...* (Mujer, 35 años, antigüedad 12 años).

*Yo creo que lo ideal sería que el sueldo docente fuese más alto, que permitiera trabajar un turno (...) trabajar cuatro horas a cargo del grupo y cuatro horas para hacer este tipo de cuestiones, perfeccionamientos...* (Mujer, 35 años, antigüedad 12 años)

*Está el que ve la docencia sólo como una salida laboral, es el que no innova nunca, año tras año da lo mismo. El que si no lo mueven de grupo mejor, porque total ya tiene todo armado. En realidad es docente como podría atender un kiosco, es lo mismo.* (Hombre, 42 años, antigüedad 20 años).

*El docente no decide muchas de las cosas que tiene que hacer, las deciden los directivos (...) y después los inspectores (...) este tipo de cosas son las que van golpeando un poco la iniciativa, las ganas de hacer algo, las convicciones se ven así achacadas por esta realidad.* (Hombre, 35 años, antigüedad 7 años).

*Hay maestras que van a trabajar porque son pocas horas, están ahí como si nada, cobran su sueldo y como si nada se van. No es que uno no tiene que cobrar. Nadie va a trabajar gratis, porque es un trabajo como otro cualquiera, y uno tiene sus compromisos para cumplir...* (Mujer, 30 años, antigüedad 7 años)

*A los únicos a los que no se nos pregunta, cuestiona, sobre qué queremos charlar, debatir, trabajar, durante esta jornada donde supuestamente el foco está puesto en nuestro trabajo, en nuestra especificidad, es, recae en la responsabilidad de una persona que es ajena a veces a la escuela. Entonces uno se siente realmente ajustando una tuerca de una máquina que no conoce.* (Hombre, 35 años, antigüedad 7 años).

*Pero no fue fácil tomar la decisión (...) estaba como bastante desprestigiada la docencia y además el tema era: te vas a morir de hambre (...) ganan dos pesos con cincuenta (...) te va a pasar como al viejo de historia, nadie le da pelota....* (Hombre, 42 años, antigüedad 20 años)

*... desde el gobierno hacen mucho para que se devalúe, desde la falta de recursos para poder trabajar como corresponde, los sueldos no dignos, comentarios que se hacen en los medios de comunicación...* (Mujer, 38 años, antigüedad 20 años).

Estos fragmentos sobre el trabajo asalariado indican el malestar docente relativo a la cultura institucional de la que forman parte los maestros. Ésta aparece como un condicionante externo de la práctica, como si ellos no fuesen coproductores de esta misma cultura.

La **profesionalidad** incluye una mirada crítica del docente hacia una práctica contextualizada, la necesidad de capacitación permanente, creatividad y autonomía al interior del aula y correspondencia entre las aspiraciones profesionales y las políticas públicas. En palabras de los entrevistados/as:

*... me gustaría por ejemplo, tener acceso, tiempo para hacer perfeccionamientos, talleres, otro tipo de cosas para profesionalizarme más, que, bueno, es prácticamente imposible. La otra realidad también es, bueno, las personas que les gustaría conocer, perfeccionarse, o no cuentan con el dinero necesario porque la mayoría de los perfeccionamientos buenos son realmente costosos (...) Tengo muchas amigas que trabajan en escuelas estatales que dicen, ah!, bueno, hago lo que puedo, si más no se puede acá adentro. Entonces, eso es desgano*

*por parte del docente, una realidad.* (Mujer, 36 años, antigüedad 18 años).

*... ser responsable, querer formarse y no solamente quedarse con lo que nos da la formación del profesorado, o que nos dan las instancias formales de nuestra formación, sino poder indagar más, juntarse con otros para conocer.* (Hombre, 35 años, antigüedad 7 años).

*Hoy te encontrás con alumnos que salen recibidos con el título y que hasta unen palabras pero ni siquiera saben hacer una separación correcta de palabras, entonces, ¿Vos podés enseñar lo que no sabés? es imposible (...) Lamentablemente se nota esta pauperización de cómo salen formados los docentes. (...) [aunque la] tomo como algo transitorio.* (Hombre, 42 años, antigüedad 20 años).

*... yo no creo en los grandes cambios que se proponen desde las reformas educativas sino que se trata de formar mejor a los maestros y darles mejores oportunidades....* (Mujer, 38 años, antigüedad 20 años)

*... hay que tener conciencia de lo que uno está haciendo, y a la vez cuestionarse constantemente. Eso porque los errores que uno cometa si bien no se van a fijar definitivamente en un alumno, si bien no es que si uno cometió un error para siempre, esa persona va a repetirlo, por suerte. Si está bueno que uno pueda revisarlo, modificarlo y ser en definitiva un docente que esté mejor para eso, para el alumno, para la sociedad...* (Hombre, 35 años, antigüedad 7 años).

*... a veces parecería que uno está más cumpliendo con determinados ritos que carecen de sentido, tanto para el trabajador, para el docente, como para el alumno, y que es ahí donde la escuela empieza a perder peso.* (Hombre, 42 años, antigüedad 20 años)

*... realmente logré muchas cosas en todos estos años y me doy cuenta también que a medida que va pasando el tiempo estoy como más... experimentada, no sé como decirlo, y resuelvo situaciones que al principio parecían no tener solución (...) cambié radicalmente en como evaluar, en realidad tomar la evaluación como parte del aprendizaje y no simplemente para saber si aprueba o no aprueba (...) pero, por ahí no es lo más común y a veces me choco contra las opiniones del resto de la gente, pero, bueno...* (Mujer, 38 años, antigüedad 20 años)

*... particularmente desde que soy maestro no vi un cambio tan rotundo. Me parece que se están viendo en estos últimos años, especialmente en los últi-*

mos tres, cuatro años, los resultados de políticas más profundas que fueron destruyendo la escuela pública, llámese la Ley Federal de Educación, que fue destruir un proyecto de educación que si bien no tendía a que la sociedad fuera justa e igualitaria, tenía otra visión de lo que era un ser humano. Me refiero a la ley 1420 que fue literalmente pasada por arriba, digamos, donde era claro que la educación era laica, gratuita e libre y pasó a ser esto... (Hombre, 35 años, antigüedad 7 años)

... lamentablemente en educación nunca hay crisis, ¿por qué? Porque como que los docentes tendemos a hacer que enseñamos, los chicos a hacer como que aprenden, las escuelas como que educan, la sociedad como que respeta las escuelas y en realidad nadie hace nada y claro, nunca se entra en la crisis. Podemos hablar de crisis sanitaria, crisis energética, pero nunca hablamos de crisis en la educación y es real esto (...) creo que la educación en la Argentina hace años que viene en crisis (...) y cada vez la crisis es más profunda... (Hombre, 42 años, antigüedad 20 años)

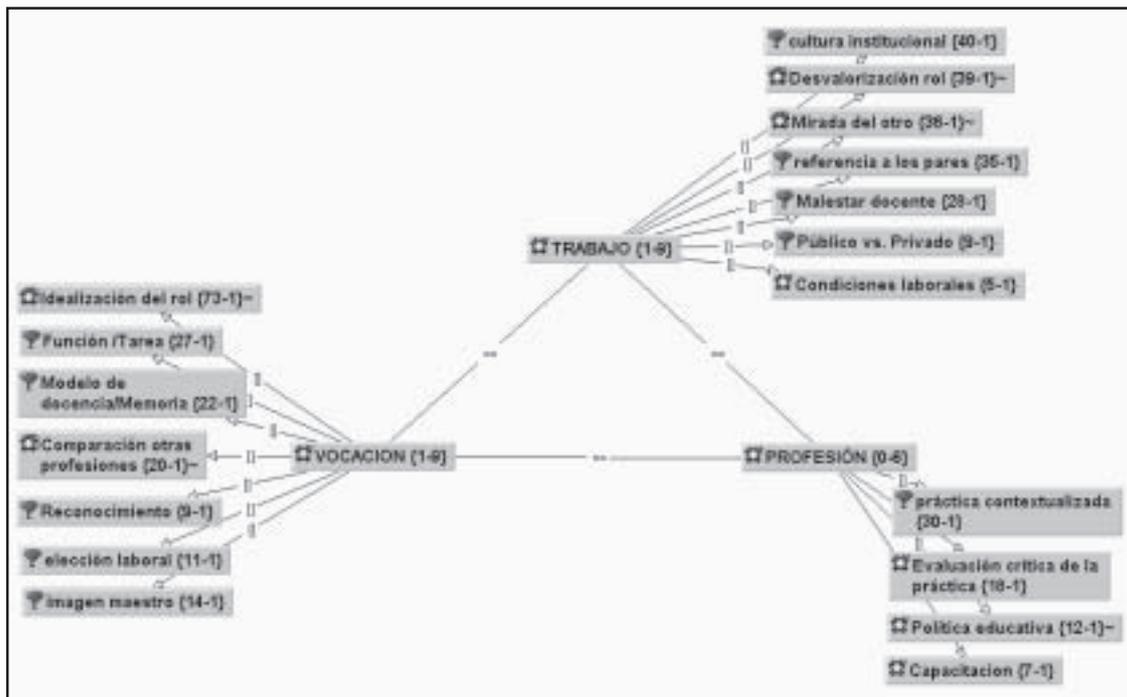
... creo que si los Estados no tienen en cuenta en los presupuestos anuales, este tipo de cosas, como las construcciones, mejoramiento de las escuelas, los aumentos salariales, yo creo que la desvalori-

zación es, no hay escapatoria, ¿no? (...) el maestro tiene que ver todo con todo, que el maestro esté corriendo de un colegio a otro para poder llegar a un presupuesto que le permita vivir hace que el docente no se pueda perfeccionar, hace que el docente rinda menos en su trabajo, bueno, no es lo mismo trabajar en un lugar que trabajar en tres... hace también que muchas veces no se comprometa, que no se sienta reconocido (...) son como muchas cuestiones, yo creo que lo económico como política de Estado tiene mucho que ver. (Mujer, 36 años, antigüedad 18 años)

La **profesionalización** se presenta polarizada entre las aspiraciones e intereses individuales y lo que debería ser planificado desde las políticas educativas. Sin embargo, no sólo tienen impacto a nivel de una superación personal, sino también de prestigio social. Asimismo, las respuestas de los entrevistados y entrevistadas dejan entrever que las posibilidades de transformación son dialécticas, es decir, del sistema educativo y del educando a la vez que del propio docente.

A continuación se presenta la red de relaciones entre las tres dimensiones consideradas donde, además, se presentan las subcategorías subordinadas a éstas. (Gráfico 1)

**Gráfico 1: Foccus Network sobre “Trabajo Docente”**



En el gráfico precedente se visualizan las dos etapas del análisis inductivo de datos, textual y conceptual, ambos basados en reducciones inclusivas del material relevado. El triángulo central, constituido por las categorías *Vocación*, *Trabajo* y *Profesión*, permite pensar cómo, en las expresiones de los entrevistados, el trabajo docente está apuntalado en la relación y asociación entre dichos aspectos, los cuales serían constitutivos de su práctica, lo cual no limita el predominio de algunos sobre los otros.

Dicho análisis conceptual sólo fue posible a partir de la codificación textual del material, que permitió definir, a posteriori, cada una de las categorías. En este sentido, al hablar de *Vocación* se hace referencia a la idealización de su rol, a la definición de su tarea, a su biografía escolar, al reconocimiento por parte de los otros, a los motivos sobre la elección profesional y a la imagen del docente. El *Trabajo* está definido por la cultura institucional en la que se despliega su práctica, la desvalorización del rol, la mirada de los otros, las relaciones con sus pares, los sentimientos de malestar, el tipo de dependencia institucional – pública o privada – y las condiciones laborales. Finalmente, la *Profesión*, se define a partir de las menciones a prácticas contextualizadas, evaluaciones críticas de la práctica, referencias a las políticas educativas, en tanto aspectos no inmediatos del espacio áulico y capacitación o perfeccionamiento.

## 5. Conclusión

La prevalencia en los discursos de los participantes de las dimensiones vocación-trabajo-profesión revela el contenido de la representación social del trabajo docente.

El polo vocación-trabajo, a modo de imán, resemantiza la práctica docente en el sentido que la presenta como una polaridad (“cielo” o “infierno”, bueno-malo, placentero-displacentero). El mayor número de menciones para Trabajo (44%) se manifiesta en tensión con las menciones sobre Vocación (26%). Es decir, para los maestros, dar cuenta de la condición del trabajo docente en su realidad asalariada sería afirmar, desde el rechazo, la cuestión vocacional. De esta manera, la idealización aparece como un mecanismo de defensa colectivo que les permite a los maestros continuar con una tarea do-

cente en una realidad adversa: bajos salarios, excesiva carga horaria de trabajo, cambios incoherentes de políticas educativas, violencia escolar, desdibujamiento de las relaciones institucionales.

Otro aspecto de dicho mecanismo de defensa es la *themata* sobre la que gira el contenido de la representación social: Ego/Alter; siendo el “verdadero” docente asociado a la vocación y considerando a quienes asumen el rol como un trabajo, como desprovistos de los atributos identitarios necesarios para desempeñarlo.

Por otro lado, la Profesión, como alternativa de la vocación, aparece como una resemantización temática que podría apuntar a las posibilidades de emergencia de nuevas representaciones.

El eje temático de la profesionalización/profesión aparece anclado en una polarización entre los aspectos relativos a la vocación como sostén del quehacer docente, basado en los mandatos sociales de los otros significativos, y la necesidad de capacitación asociada a un malestar docente efectivizado en la práctica cotidiana, que es vivida en una dimensión de mayor complejidad, relacionada con la conciencia crítica de la realidad.

Con relación al proceso de objetivación, la profesionalización se construye alrededor de los procesos que vinculan el ejercicio de la docencia con roles idealizados en la Vocación – otorga reconocimiento del otro, aspectos relativos a la tarea y las disposiciones psicológicas necesarias para la misma – en contraposición con las prácticas que se manifiestan en la Profesión – evaluación crítica de la misma, políticas educativas – y el Trabajo que aborda tanto los aspectos desvalorizados de la experiencia docente, las condiciones laborales y la cultura institucional.

Los procesos inherentes a la construcción de esta representación social revelan los altos niveles de contradicción que la constituyen, en la cual una forma de atemperar aquellos aspectos negativos y críticos de la práctica real es sobrellevarlos con idealizaciones extremas.

## 6. Discusión

En el proceso de **objetivación** aparece una tensión que sería constitutiva del núcleo figurativo de las representaciones sociales. Es decir que, a

partir del contenido sobre la vocación surge la imagen de la docencia como *apostolado* (Ego), a partir del trabajo asalariado aparece un rol docente desvalorizado e impotente (Alter), y finalmente, la superación de esa supuesta contradicción se hace presente desde el contenido sobre la profesionalización, que da lugar a la emergencia de una imagen docente de potencia y cambio.

Estos aspectos se fueron seleccionando y combinando de manera tal que, como sostiene Tedesco (2000), la lucha por la definición dominante del oficio docente todavía supone combinaciones variables de esos tres elementos – vocación, trabajo asalariado y profesionalidad – los cuales se hacen presentes en la cotidianeidad de la práctica docente.

Desde el punto de vista del **anclaje**, las contradicciones emergentes aluden al propio carácter fundacional de la profesión, donde el peso que tienen las representaciones relacionadas a la vocación y a las cualidades morales del docente se explican por la función que se asigna al sistema educativo en el momento constitutivo del Estado y la sociedad capitalista moderna (TEDESCO, 1986). En este sentido, podríamos considerar el discurso emergente de la vocación filtrado en la idealización frecuente del rol docente como un discurso de autolegitimación y todavía en busca de reconocimiento social.

En este sentido, es necesario destacar que el reconocimiento social y sus diferentes formas de interacción constituyen uno de los *themata* básicos que generan representaciones sociales de individuos y grupos (MARKOVÁ, 2006). El reconocimiento social y su negación comprenden variaciones de las dos tendencias dialogales, Ego y Alter, que pueden expresarse en “nosotros” y “ellos” como los poseedores o no de las cualidades necesarias para el desempeño del rol docente.

Como indica Jovchelovitch (2000), lo social engendra en su dinámica determinantes históricos, políticos y económicos que, aunque posea límites, también constituye un espacio para trascender fronteras institucionalizadas y para instituir nuevas fronteras. O sea, es desde esta perspectiva, que se podría avanzar hacia nuevas representaciones acerca de la docencia, ya que la dimensión objetiva y la dimensión subjetiva del fenómeno de las representaciones sociales se tejen en este entramado.

En el nuevo escenario de las políticas educativas que propugnan la calidad de la educación poniendo énfasis en la “profesionalización” docente, los aportes de la investigación en representaciones sociales permiten develar que la construcción social de la identidad del trabajo docente excede el plano de las orientaciones político-académicas, y encuentra su complejidad dentro de la propia cotidianeidad del mundo escolar.

## REFERENCIAS

- BANISTER, Peter et. al. **Métodos cualitativos en psicología**: una guía para la investigación. México: Universidad de Guadalajara, 2004.
- BATALLÁN, Graciela. **Docentes de infancia**: antropología del trabajo en la escuela primaria. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- BATALLÁN, Graciela. El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia: limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, n. 19, p.63-81, 2004.
- BURKÉ, Andrew. Profesionalidad: su relevancia para los docentes y formadores de docentes en los países en desarrollo. **Revista Perspectivas**, Ginebra, v. 26, n. 3 sept. 1996.
- DUBET, François. ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En: SEMINARIO INTERNACIONAL GOBERNABILIDAD DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN AMÉRICA LATINA, 2004, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: IPE/UNESCO, 2004. Disponible en URL: <http://www.universia.net.co/docentes/view-document/documento-105.html>.
- DUSCHAZTKY, Silvia. **Maestros errantes**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

JODELET, Denise. Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En: JODELET, D.; GUERREROTAPIA, A. SEMINARIO: EL ESTADO ACTUAL DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES, 2000, México. **Anais...** Mexico: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2000. p 7-30.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)**. Buenos Aires: Solar Bib; Dimensión Argentina, 1986.

\_\_\_\_\_. Educación, globalización y formación del ciudadano. **Palabra y Persona**, Año 4, n. 7, p. 4-12, ago. 2000.

TENTI FANFANI, Emilio. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

TENTI FANFANI, Emilio. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

TORRES, Rosa María. De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. **Revista Perspectivas**, Ginebra, v. 30, n. 2, p. 1-21, jun. 2000.

VAILLANT, Denise. Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates. **Documentos de Trabajo PREAL**, Santiago de Chile, n. 31, p 5-40, dic. 2004. Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe.

VAILLANT, Denise; ROSSEL, Cecilia. **Maestros de escuelas básicas en América latina: una radiografía de la profesión**. Santiago de Chile: PREAL, 2006. Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe.

WEBER, Max. La ciencia como profesión. En: WEBER, Max. **El trabajo intelectual como profesión**. Buenos Aires: Brujhera, 1983. p.35-52. Ed. original 1919.

*Recebido em 28.04.09  
Aprovado em 26.04.09*