

**2** LOS CICLOS DE VIDA BIOLÓGICOS  
Y PROFESIONALES DEL DOCENTE

Mariana Martínez Márquez  
5 Dic. 2009

La identidad del docente mantiene una serie de enigmas al interior del colectivo o del gremio al que siente pertenecer; por ello interesa aquí establecer y clarificar el contenido de las fases y etapas de la vida del docente y las características de los traslados entre una y otra. El proceso de formación de la identidad emerge como una configuración evolutiva que integra en forma gradual lo dado constitucionalmente: las necesidades libidinales peculiares, las capacidades promovidas, las identificaciones significativas, las defensas efectivas, las sublimaciones exitosas y los roles consistentes.

La identidad del profesor se mantiene hasta aquí, conceptualmente, como un constructo que varía dependiendo de la edad biológica —etapa en el ciclo de vida— pero varía también a partir del estatus institucional o la función organizacional que realiza.

▪ **La enseñanza como una carrera y una profesión**

En una sociedad como la nuestra es necesario entender que la ocupación laboral o profesional constituye casi el único factor determinante de la posición social de un individuo, de esta manera el trabajo realizado define mejor que cualquier otra cosa al individuo que lo realiza.

Super (1962: 16) establece que los hombres se muestran más felices cuanto más satisfactorias son sus relaciones con las demás personas. Naturalmente esto no significa que sean más felices cuanto más íntimas y cordiales sean sus relaciones, ni que unas relaciones satisfactorias basten para hacerlos felices; sino que la gente aprecia cualquier relación que le ayude a satisfacer sus necesidades, entre las que destacan las siguientes:

• *Reconocimiento de la personalidad.* La vida moderna transcurre en su mayor parte en el anonimato, la despersonalización se está convirtiendo en denominador común de toda la industria moderna y a la vez en una fuente de disgusto e insatisfacción para los trabajadores. Esta despersonalización proviene, en parte, del carácter "corporativo" de la empresa moderna, de la envergadura que han alcanzado las actividades industriales y comerciales en la actualidad y del incremento constante de la población en un país bien dotado, pero en estado de crecimiento. Esto hace que a menudo el individuo se sienta perdido dentro de una gran maquinaria complicada e impersonal.

• *La independencia.* Supone autonomía y cierto grado de control sobre el propio comportamiento, acciones y actividad. La interpretación de la independencia puede integrar elementos como son: libertad para fijar el propio ritmo de trabajo, ausencia de vigilancia demasiado rigurosa y libertad de expresar cualquier opinión con respecto al trabajo o proceso a realizar. Una de las necesidades del hombre moderno consiste en encontrar un tipo de vida y un trabajo que le permitan conservar la independencia necesaria para salvaguardar su propia integridad y personalidad.

• *Estatus.* Si las relaciones con los demás para ser satisfactorias deben implicar consideración de la personalidad del individuo como un ser distinto y en cierto modo diferente de los demás, también deben contribuir a que el individuo adquiera un sentimiento de clase o de estatus. Su título, su uniforme, su tocado, su insignia; el hecho de dominar un vocabulario técnico, la sociedad profesional de la que forma parte, los periódicos que publican información importante para su trabajo y otros factores contribuyen a crear un sentimiento de pertenecer a algo importante y en consecuencia hacen que se sienta seguro, importante y digno de respeto. Sin embargo, no todas las ocupaciones confieren estos beneficios a las personas que las ejercen; además todo el mundo reacciona de manera diversa ante las características que le confieren estatus. Por ejemplo, los médicos están situados en un nivel superior a las enfermeras, en cuanto a prestigio e ingresos; su organización es también superior y por tanto su profesión confiere más estatus a sus miembros. Por otra parte, la

reacción frente a las características de las ocupaciones que confieren estatus depende también de los antecedentes de la persona en cuestión y de su nivel de aspiraciones.

#### ▪ Los ciclos de vida en la carrera del docente

Para Fernández (1998: 53) la investigación en el ámbito de los ciclos de vida<sup>1</sup> de los profesores, cada vez con más frecuencia, permite identificar los elementos de naturaleza conceptual y operativa que lo caracterizan como una aproximación evolutiva y biográfica al desarrollo profesional docente. Esta aproximación contextualizada a partir de trabajos como los de Samper (1993), Fernández Cruz (1995) y Bolívar (1996), se ha caracterizado como dinámica, contextual e integral.

Es dinámica porque se asume que el desarrollo profesional no es un estado de maestría al que se acceda a partir de acciones formativas puntuales durante el ejercicio de la profesión. Al contrario, es un estado de orientación y capacitación para la enseñanza, que se nutre de modelos y marcos para la acción que se han ido construyendo, de forma inconsciente, desde las primeras experiencias formativas en la infancia y adolescencia del individuo (Knowles, 1992). También es dinámica porque se trata de un estado nunca acabado, sino en reconstrucción continua, influido por muchos más factores que las acciones formativas puntuales y donde el transcurrir del tiempo y la acumulación de experiencia (hasta la jubilación) son índice de la naturaleza y el efecto de los cambios que se experimentan en el conocimiento y el comportamiento del profesor.

Se trata de una perspectiva contextual, puesto que permite penetrar en el universo de relaciones culturales de los grupos de socialización profesional en los que ha transcurrido la historia de vida del profesor. Ofrece una comprensión de las condiciones sociales que afectan al comportamiento individual, al tiempo que nos sirve de contrapunto en informaciones externas más amplias sobre los procesos educativos, facilitando la visión interna del profesor protagonista.

Por último, se trata de una perspectiva integral, en la que confluyen en un todo global e inseparable los aspectos de evolución personal en todos los órdenes: desarrollo de la personalidad, vida afectiva-familiar y vida socioprofesional. También es integral porque ofrece una visión de integración jerárquica de los estadios de desarrollo anterior y, necesariamente, de los antecedentes del posterior.

El desarrollo es un proceso que no es estático ni uniforme, sino que se caracteriza por un cambio constante. Existen ciertas particularidades del desarrollo cognitivo de las personas adultas, que pueden explicar algunas características del aprendizaje de los profesores:

- a) El desarrollo es un proceso que se produce a lo largo de toda la vida y por eso no está limitado a ciertas edades.
- b) El desarrollo puede ser cualitativo y cuantitativo.
- c) El desarrollo es multidimensional, ya que los cambios ocurren en muchas dimensiones (biológica, social y psicológica).
- d) El desarrollo es multidireccional, en la medida que pueden existir diferentes modelos y trayectorias para lograrlo, dependiendo de la dimensión de que se trate y del individuo.
- e) El desarrollo está determinado por muchos factores.
- f) Los individuos son sujetos que construyen y organizan activamente sus propias historias personales, de forma que el desarrollo no ocurre sólo en función de los diferentes acontecimientos por los que pasa el individuo, sino que es producto de un proceso dialéctico entre los múltiples factores ambientales y la construcción personal que los sujetos hacen de esos factores (Pintrich, 1990: 833).

Huberman (en Goodson, 2000: 55) establece que, a pesar de que Lortie —en su celebre estudio *Schoolteacher*— no encontró que la profesión de maestro tuviera una división institucionalizada en fases que fuera más allá de los primeros estadios de la carrera, es posible distinguir pautas más o menos regulares en la forma en que generalmente se desarrolla la vida profesional de los maestros dentro de este terreno no separado en fases. Estas pautas de desarrollo comunes ofrecen caminos

<sup>1</sup>El concepto de ciclo de vida en términos simples encierra la idea de que todos los individuos atravesamos una serie de períodos o etapas durante la vida y cada período posee patrones característicos. Si bien estas etapas y períodos en términos biológicos fueron aceptadas abiertamente, no lo fueron en el reconocimiento de etapas de desarrollo psicológico durante la vida adulta. De esta forma la visión más promisoriosa llegó del campo conocido como de la *psicología profunda* fundado por Sigmund Freud (1856-1939), quien creó una teoría de la personalidad que abarca aspectos del inconsciente y el consciente y muestra cómo el desarrollo de la personalidad en la infancia influye profundamente en la vida del adulto.

útiles no sólo para caracterizar la carrera de maestro, sino también para sugerir una estructura útil en la revisión de la gran variedad de literatura científica proveniente de diversas disciplinas.

Huberman (*idem*, p.57) señala que existe un ciclo profesional de la carrera de los maestros. Para ello establece tipos modélicos que tienen que ver con respuestas o perfiles más frecuentes aparecidos en el pasado o en recientes estudios empíricos.

Retoma una orientación integradora de fases genéricas que en su interior denotan matices particulares; entre ellas destacan las siguientes:

- La introducción en la carrera.
- La fase de estabilización.
- Experimentación y diversificación.
- Nueva evaluación (revaloración).
- Serenidad y distanciamiento en las relaciones.
- Conservadurismo y quejas.

#### ▪ **Introducción en la carrera**

Para Marcelo (1999: 103) la iniciación a la carrera es el tiempo que abarca los primeros años, en donde los profesores han de realizar la transición de estudiantes a profesores.

Es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, en la que los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional.

Este período de iniciación representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante; es decir, los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión, y la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor (Marcelo, 1999: 105); pero también incluye la adaptación de éste al entorno sociocultural. Este proceso puede ser aún más difícil, cuando debe integrarse a culturas que le son totalmente desconocidas.

A pesar de la diversidad de motivos, especialmente entre los profesores de primaria y secundaria, la iniciación en la vida del aula está descrita en términos similares por los investigadores del ciclo de vida. Varios estudiosos de la materia (Fuller, 1969; Fuller y Brown, 1975; Veenman, 1982; Watts, 1980), lo consideran sobre todo un período de supervivencia y descubrimiento.

Para algunos autores, el primer año no sólo representa una oportunidad para aprender a enseñar, sino también para hacer transformaciones en el ámbito personal (Tisher, 1984). Se destaca como característica de este período la inseguridad y la falta de confianza en sí mismos que padecen los profesores principiantes. Como señalan Johnston y Ryan (en Marcelo, 1999: 104):

los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que les es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores principiantes e implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar.

El profesor deberá adaptarse al entorno en el que ejercerá sus funciones para comprender las necesidades que esto implica y poder responder con efectividad a las demandas de ese entorno. Vallí (en Marcelo, 1999: 105) plantea que los problemas que más amenazan a los principiantes son la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza.

El factor de supervivencia —el choque con la realidad—, tiene relación con la complejidad y la incertidumbre iniciales del ambiente en el aula; la continua experimentación por ensayo y error; la preocupación por el yo (¿soy apto para esta tarea?); las tensiones entre los ideales educativos y la vida en el aula; la fragmentación del trabajo; la dificultad entre intimar o ser hostil hacia los alumnos; la ausencia de materiales adecuados para el trabajo, y los alumnos indisciplinados.

Por otra parte, el factor de descubrimiento explica el entusiasmo del principiante, el efecto embriagador de asumir una posición de responsabilidad —teniendo ahora el profesor su propia clase, sus propósitos y su propio programa— o de verse a sí mismo como a un colega más entre un gremio de profesionales. A menudo, los dos factores, el de supervivencia y el de descubrimiento, se

experimentan paralelamente y el segundo permite al maestro resistir bajo el primero. Pero hay ocasiones en que uno de los dos es predominante; casos en los que pueden prevalecer sentimientos de indiferencia —por ejemplo los que eligen la enseñanza provisionalmente o con poco entusiasmo—; estados de aquiescencia (para aquellos con una experiencia previa), o la frustración de los principiantes a los que se les encomiendan tareas desagradables.

La exploración es un conjunto o tema modélico, en el caso específico de la enseñanza, y está fuertemente influida por los parámetros de la escuela; sin embargo, raramente se le da al profesor la oportunidad de explorar otros escenarios además del propio, o la oportunidad de desempeñar otros papeles además del de maestro en el aula. Para Huberman esta es la Fase I y está integrada por dos subfases: a) exploración (de 0 a 3 años), caracterizada por la necesidad de sobrevivir, la expresión del tanteo entre los ideales y la vida cotidiana de las clases y la emergencia del *shock* de la realidad entre los profesores novatos y b) descubrimiento, en referencia a las situaciones de entusiasmo derivadas del encanto de la novedad, del descubrimiento de los alumnos y la integración a un colectivo profesional constituido (Rodríguez, 2004: 5).

#### ▪ La fase de estabilización

En la literatura sobre la psicología del desarrollo, la fase de exploración da paso a un compromiso definitivo o a la estabilización y la responsabilidad. En cambio, en la literatura con enfoque psicoanalítico, por ejemplo Erikson (1950), se determina que la elección de una identidad profesional constituye una fase decisiva de desarrollo del ego. Suprimir o posponer esta elección lleva a una dispersión de los roles y, junto a ella, a una dispersión de la estabilidad de la identidad. En estudios más recientes (Levinson, Darrow y Mckee, 1979), el compromiso profesional aparece como un hecho clave; un momento de transición entre dos periodos diferenciados de la vida. Del mismo modo, Huberman observó que varios maestros, de edades comprendidas entre los 40 y 45 años, todavía no habían decidido lo que querían hacer con sus carreras: este un buen ejemplo de la dispersión del ego.

En términos generales, la estabilización de la enseñanza consiste en ratificar una elección única y subjetiva; esto es, la decisión de comprometerse con "la orden" de la enseñanza. En ese momento el individuo "es profesor" y con el reconocimiento de la titularidad, los demás lo consideran "comprometido". Aunque este compromiso puede no ser válido para el resto de la vida del individuo, habitualmente tiene un poder vigorizante que dura de 8 a 10 años. Elegir significa eliminar otras posibilidades.

En esta fase es habitual empezar a sentirse independiente, al mismo tiempo que forma parte de un grupo de colegas. De hecho, la autonomía profesional juega un papel importante en la estabilización, hasta el punto de que un gran número de profesores llega a hablar incluso de liberación o de emancipación. Una vez que se tiene la titularidad de profesor, habitualmente la persona se vuelve más firme en su relación con colegas y administradores de más experiencia (jefes de departamento y directores).

En este sentido, estabilizarse significa insistir en ciertos grados de libertad, en ciertas prerrogativas, en ciertas iniciativas impuestas por uno mismo y destinadas a la propia clase. La estabilización también se relaciona con el dominio de la docencia. Es durante esta fase cuando se alcanza una sensación de mínima consolidación.

Algunos temas relacionados aparecen en esta fase. En primer lugar, las palabras flexibilidad, placer y humor aparecen como temas importantes. Con el mayor dominio de la docencia, la presión es más fácil de sobrellevar. El hecho de estar más cómodo con la actuación en el aula trae consigo un sentimiento general de tranquilidad y relajamiento. En el mismo sentido, la autoridad pasa a ser más natural. Se está más preparado para establecer límites realistas y para hacerlos respetar, al mismo tiempo que se tiene más seguridad y se es más espontáneo. En suma, la fase de estabilización está estrechamente unida a la consolidación pedagógica y se experimenta de manera positiva.

Para Huberman, esta fase de estabilización es la Fase II (de 4 a 6 años), a partir de la cual el profesor asume un compromiso definitivo y consolida su repertorio de habilidades que le aportan seguridad en el trabajo e identidad profesional. Comienza a adquirir autonomía profesional y consolidación pedagógica (Rodríguez, 2004: 5).

#### ▪ Experimentación y diversificación

Los resultados de los estudios empíricos sobre los profesores son generalmente unánimes respecto a las fases iniciales de la enseñanza. En las etapas posteriores empiezan a serlo menos, sobre todo cuando los caminos individuales empiezan a divergir. Si observamos las tendencias más importantes provenientes tanto de las crónicas personales como de los estudios observacionales, puede notarse una fase de diversificación después del período de estabilización.

Las explicaciones de este cambio son diversas. Los profesores se embarcan en una serie de experimentos personales diversificando sus materiales de enseñanza, sus métodos de evaluación, sus formas de agrupar a los estudiantes, o de organizar las secuencias de instrucción. Antes del período de estabilización, las sensaciones de incertidumbre, de inconsistencia y de una ausencia total de éxitos tienden a reducir los intentos de diversificar la dirección de la clase y en lugar de ello, a inculcar una actitud caracterizada por la rigidez pedagógica.

Sikes ofrece una perspectiva más activista (Huberman en Goodson, 2000: 60). Propone la idea de que los profesores desean acentuar su impacto en el aula y por eso se preocupan por conocer los factores instructivos que bloquean este objetivo y a partir de ahí, intentan presionar para llevar a cabo las reformas consiguientes. En la misma línea, una vez que el profesor se ha estabilizado, está preparado para enfrentarse de forma más vehemente a las aberraciones del sistema, que antes no se veían o no eran consideradas inherentes al mismo. Los profesores que pasan por esta fase de su carrera son los más motivados y dinámicos, los más comprometidos más allá de los límites de sus propias escuelas, participando en comités curriculares del área geográfica en la que se desenvuelven o en acciones colectivas.

Una tesis final afirma que una vez que se ha ejercido durante un período en el aula, el profesor emprende la búsqueda de nuevos desafíos. Implícitamente, esta búsqueda se convierte en la respuesta a un miedo emergente al aburrimiento.

Para Huberman, esta fase de experimentación/diversificación es la Fase III (de 7 a 18 años), y dice que existe una alta diversificación de trayectorias a partir de los siete años de trabajo docente. Algunos buscan una salida a la carrera profesional en cargos directivos; para otros, significa un estadio de mantenimiento de la profesión. En algunos casos aparecen síntomas de tedio profesional. En general, el estadio de diversificación abre un período de incertidumbre de naturaleza variable individualmente, (Rodríguez, 2004: 5).

#### ▪ Nueva evaluación

Aunque la nueva evaluación está sólidamente documentada en los estudios empíricos sobre los ciclos de vida de los profesores, sus orígenes y las características que la definen son vagos. En los perfiles generales, la fase de diversificación da paso a un período de incertidumbre en gran número de casos. Pero no hay una definición clara de la naturaleza de la incertidumbre. Los síntomas de esta fase pueden ir desde un caso suave de rutina hasta una crisis existencial acerca del curso que ha de seguir la carrera en el futuro. En otro perfil típico, a partir de la fase de estabilización surge gradualmente la sensación de rutina sin pasar a través de ningún período particularmente "innovador".

Esta fase tiene, claramente, múltiples escenarios y un perfil único de ella sería cuestionable. Para algunos es la monotonía de la vida diaria en el aula, año tras año, lo que les lleva a una nueva evaluación o a tener dudas personales. Para otros, lo que hace estallar la crisis es el desencanto con los resultados de las reformas sucesivas en las que han participado enérgicamente. Sin embargo, detrás de todo esto, lo que hay es un momento del ciclo de la carrera que a menudo juega un papel importante.

Tiene lugar "a mitad de carrera", generalmente entre los 35 y 50 años, o entre el decimoquinto y el vigésimo quinto año de docencia. Según diversos estudios empíricos (Adams, 1982; Neugarten, 1979; Prick, 1986, y Sikes, 1985), es el momento de hacer un balance de la vida profesional y de proponerse, algunas veces en un estado de ansiedad leve, empezar otras carreras durante el poco tiempo que queda, cuando todavía es posible.

No hay indicios en la literatura empírica revisada de que la mayoría de los profesores pasen por una fase de incertidumbre. Esto también ocurre, por cierto, en los estudios más generales sobre los ciclos de la vida humana. La crisis de los 40 es un fenómeno estadísticamente marginal —y propio de la clase media—. Más allá de esto, es evidente que las características familiares y otros factores parecidos son elementos determinantes de igual importancia. Por ejemplo, uno puede imaginarse cómo las condiciones de trabajo en una escuela podrían acentuar o disminuir la monotonía de la vida

en el aula de forma que indujeran, o por el contrario, disuadieran los síntomas de una nueva evaluación en la mitad en la vida.

Finalmente, hay indicios que muestran que una fase de incertidumbre y de dudas personales en la enseñanza no es experimentada del mismo modo por los hombres que por las mujeres. Los trabajos de Levinson (*Las estaciones de la vida del hombre, 1978*) pueden ilustrar al respecto.

A pesar de la fragmentación de los datos disponibles sobre este tema, generalmente el índice de nuevas evaluaciones es más alto en los hombres que en las mujeres, aun a edad más temprana. El período de crisis más profundo en los hombres empieza a los 36 años y llega, como máximo, hasta los 45. El problema parece radicar, por encima de todo, en una cuestión de promoción profesional:

¿voy a escalar

en la profesión?, ¿quiero pasar el resto de mi vida en el aula? Por otra parte, el momento análogo de reevaluación entre las mujeres tiende a darse más adelante (hacia los 39 años) y dura menos (hasta los 45), y no está tan estrechamente relacionado con los éxitos profesionales *per se* como con aspectos no deseados de la definición del trabajo o bajo condiciones de trabajo desagradables. Lo anterior no implica que estos resultados puedan ser generalizables. Los resultados del presente trabajo (como podrá verse en el capítulo 5) proporcionan evidencia al respecto.

#### ▪ Serenidad y distanciamiento en las relaciones

Al hacer una síntesis de los estudios revisados, la serenidad no parece ser tanto una fase diferenciada en la progresión de la carrera como un "estado de la mente" entre los profesores de 45 a 50 años. Es posible llegar a ese estado —no todos llegan— mediante diversos caminos, pero uno de los más comunes, que acaba en este punto, es el que viene después de una fase de incertidumbre y evaluación.

Los profesores que se encuentran en el grupo de edad entre 45 y 50 años empiezan por arrepentirse del abandono de su período más activo. Hay también un sentimiento que lo compensa; algunos de estos profesores se refieren a una fuerte sensación de relajación en el aula: "Puedo anticipar casi todo lo que va a venir y tengo casi todas las respuestas preparadas". Se describen a sí mismos como menos vulnerables por las opiniones de los demás, ya sean los directores, los colegas o los alumnos. Hablan explícitamente de serenidad o de ser capaz de aceptarse a sí mismos tal y como son y no como los otros los querían ver.

Sobre todas las cosas, los niveles de ambición decaen con un efecto sobre la dedicación profesional; pero la confianza y la serenidad son mayores. Hay menos cosas que "probar" ante los demás o ante uno mismo. La distancia entre lo que uno había deseado conseguir en su carrera y lo que realmente ha alcanzado se hace más pequeña.

Aquí los estudios de psicodinámica subrayan las dimensiones más generales que hay detrás de la serenidad. Para Erickson (1950), por ejemplo, la serenidad puede corresponder a "una integridad del ego", la percepción de la propia vida como inevitable, única y al mismo tiempo arquetípica. Para otros, es la integración sucesiva de los componentes inconscientes del yo lo que lleva a una paz interior. Tener éxito corresponde con lo que llamaríamos un distanciamiento sereno de la enseñanza; fracasar corresponde con la perspectiva de estancamiento presentada por Erikson, lo que aquí se traduce a "distanciamiento amargo" por parte de los profesores veteranos.

Para Huberman, esta fase de serenidad/distanciamiento efectivo es la Fase IV (de 19 a 30 años). Todos los estudios coinciden en que durante esta fase (entre 44 y 55 años, aproximadamente) se pierden la energía y el ímpetu de momentos anteriores, para adquirir la serenidad del oficio aprendido pero manifestando una distancia afectiva mayor hacia los alumnos, creada por los propios alumnos ante la diferencia de edad e incomprensión mutua. Esta tendencia se manifiesta en cambios cualitativos en el aula y en un alejamiento de los compromisos institucionales (Rodríguez, 2004: 6).

#### ▪ Conservadurismo y quejas

Entre los 31 y 40 años de experiencia docente ocurre la Fase V de conservadurismo y quejas. Se representa por los profesores que en promedio superan los 50 años y que adoptan una posición conservadora en relación con los nuevos colegas y los alumnos, y es escéptico ante las medidas de política educativa que se toman. Es la fase conservadora de quejas continuas o de identificación del profesor "cascarrabias".  
(Rodríguez, 2004: 6).