

MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Identidad y cambio educativo

JOSE MIGUEL CORREA
ESTIBALIZ ABERASTURI APRAIZ
LUISPE GUTIERREZ (Coordinadores)

ELKARRIKERTUZ IT 563 13

ARGITALPEN ZERBITZUA
SERVICIO EDITORIAL
ISBN: 978-84-9082-136-7



**MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL : IDENTIDAD
Y CAMBIO EDUCATIVO**

**JOSE MIGUEL CORREA,
ESTIBALIZ ABERASTURI APRAIZ,
LUISPE GUTIERREZ (Coordinadores)**

ELKARRIKERTUZ IT 563 13

Índice

Introducción.	4
No siempre lo fundamental es lo más valorado, Juana María Sancho.....	7
La construcción de la identidad de las maestras de educación infantil. José Miguel Correa	19
Maestros en el siglo XXI: ideales y temores. Luispe Gutiérrez	43
¿Cómo aprendes a ser maestra? Repensar el género en la Educación Infantil. Estibaliz Aberasturi-Apraiz, José Miguel Correa	62
La mirada de los maestros noveles ante la formación inicial. Luispe Gutiérrez, Daniel Losada,	72
El papel de los compañeros de trabajo en la construcción de la identidad profesional. Lorea Fernández, Asunción Martínez-Arbelaiz	102
Proceso del trabajo fin de grado basado en la identidad. José Miguel Correa, Estibaliz Aberasturi.....	116

CIP. Biblioteca Universitaria

Maestras de Educación Infantil [Recurso electrónico] : identidad y cambio educativo : Elkarrikertuz IT 563 13 / José Miguel Correa, Estibaliz Aberasturi Apraiz, Luispe Gutierrez (Coordinadores). – Datos. - Bilbao : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2015]. – 1 recurso en línea (130 p.) : PDF.

ISBN: 978-84-9082-136-7.

1. Maestros (Educación preescolar) – Formación. 2. Identidad. 3. Docentes I. Correa Gorospe, José Miguel, coord.
II. Aberasturi Apraiz, Estibaliz, coord. III. Gutierrez, Luispe, coord.
371.13(0.034)

Introducción.

Este libro recoge parte de los resultados de un proyecto de investigación titulado “La construcción de la Identidad docente del profesorado de educación infantil en la formación y primeros años de trabajo”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. (EDU2010-20852-C02-02, subprograma EDUC). Una visión general de las principales aportaciones de este proyecto se puede consultar en <http://webs.esbrina.eu/identidoc/>

Los investigadores son profesores de la Universidad del País Vasco y miembros del grupo de investigación *Elkarrikertuz*,- IT 563 13- (<http://www.ehu.eus/es/web/elkarrikertuz/home>). Este proyecto de investigación se desarrolló en colaboración con el grupo de investigación *Esbrina* de la Universidad de Barcelona (<http://esbrina.eu/es/inicio/>).

En el primer capítulo Juana Sancho presenta la experiencia de investigación compartida que ha generado el presente libro colectivo. Además de justificar la importancia de este periodo profesional como es la de los maestros principiantes, reflexiona sobre el por qué de esta investigación sobre la constitución de la identidad y el aprendizaje docente, que nos ha aportado a los que hemos participado en ella y que puede aportar a otros maestros, administradores de la educación o políticos.

En el segundo capítulo Jose Miguel Correa describe las principales características del proyecto de investigación titulado: La construcción de la identidad del profesorado de educación infantil durante la formación y los primeros años de trabajo. Después de identificar los principales puntos de partida en el estudio de la identidad docente, analizamos las características del contexto investigador, aportamos una definición de identidad, analizamos el compromiso de los investigadores como docentes implicados en la formación de maestras y el compromiso con la temática y describimos las características metodológicas de la investigación narrativa desarrollada, los datos extraídos y los participantes. Al final avanzamos las principales conclusiones derivadas del trabajo realizado

En el tercer capítulo Luispe Gutierrez reflexiona sobre los ideales docentes. Se plantea ciertas cuestiones sobre si son o no distintos los maestros actuales de los de hace una o dos generaciones. A partir del análisis de los relatos de los participantes en

la investigación indaga en los ideales que orientan sus prácticas y cuáles son sus inseguridades y temores.

En el cuarto capítulo Estibaliz Aberasturi y Jose Miguel Correa han abordado el tema de la construcción de la identidad docente, problematizándolo desde los estudios de género. A partir de la pregunta cómo aprendes a ser maestra ponemos la mirada en la dominante presencia femenina en la educación infantil y lo que ello supone tanto para mujeres como para hombres que están constituyéndose en su profesión. Una profesión muy relacionada con el cuidado y con el trabajo asociado principalmente a las mujeres. Este capítulo de libro presenta cómo llegamos a esta temática, analiza los datos extraídos de la investigación, la discusión a la que nos lleva y unas conclusiones.

En el quinto capítulo Daniel Losada y Luispe Gutierrez tratan el tema de la formación del profesorado. Partiendo de la visión que tienen los maestros noveles sobre la formación inicial obtenida en la universidad, se reflexiona sobre el proceso de convertirse en maestro, desenmarañando los diferentes momentos y lugares donde ocurre. A continuación, se recogen las reivindicaciones más comunes del profesorado novel sobre los aspectos a cambiar en la formación inicial del futuro docente ante un mundo complejo como el actual. Por último, trazamos los ejes sobre los que, a nuestro entender, tendría que vertebrarse la formación inicial y permanente de los maestros de cara a asumir los retos que se plantean en la institución escolar en este nuevo tiempo.

En el sexto capítulo Lorea Fernández y Asun Martinez abordan la temática de los compañeros de trabajo en la constitución de la identidad docente. En este capítulo describen las sensaciones, los sentimientos y las emociones de un grupo de maestros noveles, a la vez que indagamos en cómo son las relaciones de estos maestros con los colegas que encuentran en sus primeros días de clase. Entendemos por colegas todas aquellas personas, maestros o no, que ejercen la profesión docente o de gestión en el mismo centro o en centros asociados, pero con los que el maestro novel deberá interactuar y negociar para llegar a un objetivo común compartido que consiste en enseñar y educar a un grupo de niños dado. Tratamos de vislumbrar la impronta que estas relaciones con los colegas dejan en la identidad docente de este grupo de maestros. Para indagar sobre estas relaciones, recurrimos a la teoría de las

Comunidades de Práctica (Wenger 1998; Lave y Wenger, 1991), puesto que ésta nos ofrece una lente con la cual escrudiñar los procesos de acceso e integración en la comunidad educativa.

En el último capítulo Jose Miguel Correa y Estibaliz Abersturi presentan el proceso planteado en el Trabajo Fin de Grado (TFG¹) de la titulación de Educación Infantil en la E.U. de Magisterio de Donostia-San Sebastián. Esta propuesta deriva de la investigación que hemos realizado y a partir de la cual consideramos importante abordar la constitución de la identidad docente como un tema central de la formación de la futura maestra². Además de visibilizar el valor de crear puentes entre la investigación y el trabajo como docente que se materializa en una propuesta concreta de formación universitaria.

¹ TFG: abreviatura de Trabajo Fin de Grado

² A lo largo de todo el texto hemos optado por utilizar el género femenino para referirnos también al plural. Es una posición que defendemos haciendo referencia a que en la educación infantil un número muy elevado de estudiantes y trabajadoras son mujeres.

Capítulo 1

No siempre lo fundamental es lo más valorado

Juana M. Sancho Gil

Universidad de Barcelona

“Todo lo que realmente necesito saber lo aprendí en el parvulario”. (Robert Fulghum, 1989)³.

Este libro explora una serie de temas que se configuran como esenciales para ampliar nuestra comprensión sobre cómo las maestras (la mayoría lo son) de educación infantil constituyen su identidad docente, aprenden a enseñar. Y se centra en dos momentos importantes, en el periodo de formación inicial y los primeros años de trabajo. A lo largo de sus páginas examina: los ideales y temores de las maestras del siglo XXI; el papel de los colegas en proceso de aprender a ser maestra; la valoración que realizan de la formación inicial; el tema del género y la identidad de las maestras principiantes de educación infantil; los trabajos fin de grado basados en la identidad y el compromiso docente.

Podríamos decir que va en paralelo al publicado por el grupo de la Universidad de Barcelona que se ocupó en la investigación en la que se basa este libro: La construcción de la identidad docente del profesorado educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc)⁴, de las experiencias de los docentes de educación primaria (Sancho y Hernández-Hernández, 2014).

¿Por qué esta investigación?

Gramsci escribió que sólo investigamos de verdad lo que nos afecta, y afectar viene de afecto o tiene relación con el afecto. Al oír esta reflexión, pensé lo

³ Barcelona: Plaza & Janes Editores.

⁴ Ministerio de Economía y Competitividad. EDU2010-20852-C02-01. 2010-2013

apropiada que era para iniciar este texto. Un texto en el que quiero poner de manifiesto la importancia que para nosotros tiene la investigación en la que se basa esta obra.

Durante más de tres años los grupos de investigación Elkarrikertuz⁵, de la Universidad del País Vasco y Esbrina⁶, de la Universidad de Barcelona, hemos desarrollado el mencionado proyecto de investigación, que ha sido apasionante. Y lo ha sido porque se relaciona con algo que nos afecta como ciudadanos, profesores universitarios e investigadores. Con algo que constituye una pieza fundamental de aquello que estimamos y en lo que tenemos una parcela de responsabilidad. Porque para nosotros la educación representa el mayor y mejor capital que las personas pueden acumular. También lo pensaban quienes hace siglos inventaron la historia de tres hombres que intentaban salir de un país en guerra. Uno con un cofre lleno de piedras preciosas; el otro con uno cargado de dinero y el tercero con un título universitario. Los dos primeros tuvieron que dejar sus bienes en la frontera, solo el tercero consiguió llevarse con él su caudal máspreciado, su formación, su educación, su saber. Y lo siguen pensando los responsables de organismos como la UNESCO que, a mitad de la década de 1990 manifestaban y argumentaba que la *La educación encerraba un tesoro* (Delors, 1996). Y los políticos que participaron en la *6th Education International World Congress*, celebrado en 2011, que aprobaron de forma unánime el documento titulado *Building the Future Through Quality Education*⁷ que, entre otros aspectos, afirmaba:

La enseñanza es una profesión que se encuentra en el corazón tanto del aprendizaje de los niños y los jóvenes como de su desarrollo social, cultural y económico. Es crucial para la transmisión y la implantación de valores sociales como la igualdad democrática, el entendimiento cultural y el respeto a las libertades fundamentales de cada persona (p. 6).

⁵ <http://www.ehu.es/es/web/elkarrikertuz/home>

⁶ Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2014SGR 632): <http://esbrina.eu>

⁷ http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Education_Policy_Paper_AS_ADOPTED_BY_CONGRESS_E.d oc

Aunque sus declaraciones no siempre se traduzcan en políticas y acciones encaminadas a permitir que todos los individuos alcancen el único bien que cuanto más se distribuye más aumenta.

Pero no solo nosotros y algunos políticos entienden el valor fundamental de la educación. Muchos niños y niñas no solo lo entienden sino que entablan una lucha desigual para conseguirlo. Unos, como Malala Yousafzai, Premio Nobel de la Paz en 2014 al ser tiroteada por defender su derecho- y el de todas las niñas, a acceder a la educación, con un maestro un libro y un bolígrafo se proponen cambiar el mundo. Para ella, la educación es la única solución posible contra la ignorancia y lo que conlleva de barbarie, intransigencia, fanatismo y machismo⁸. Otros, como muestra la película de Pascal Plisson *Camino a la escuela*, luchan contra la pobreza con sus esfuerzos casi titánicos para alcanzar un saber que no les puede proporcionar su entorno. Para llegar a un lugar donde, como anhelaba la protagonista del film *Buda explotó de vergüenza* de Hana Makhmalbaf, alguien les puede contar otros relatos, unas historias fascinantes, además de poder sentirte a salvo.

Los niños y las niñas de nuestro contexto geopolítico, tienen el derecho –y el deber, de acceder a la educación, de cultivar su inteligencia de forma global y de desarrollar su potencial para seguir aprendiendo a lo largo y lo ancho de la vida. La educación se considera fundamental para el ejercicio de una ciudadanía democrática y responsable. Y hoy por hoy el acceso a la educación formal y obligatoria implica asistir a unos lugares llamados escuelas. Es decir, a unos edificios donde niños y niñas son clasificados por edades –y en el peor de los casos por capacidades de aprendizaje. De este modo son colocados durante ciertas horas en espacios cerrados en los que un docente, con un libro –o varios, y un conjunto de materiales y recursos, tiene hacerles aprender lo que alguien ha decidido en un despacho del Ministerio de Educación, pasado por las manos de distintas editoriales.

En esta forma de entender la educación el maestro, la maestra de todos los niveles del sistema educativo, pero sobre todo de infantil y primaria, se convierten

⁸ Discurso emitido por la niña premio Nobel de la Paz 2014, por haber sobrevivido al tiroteo de talibanes por el delito de asistir a la escuela, en la sede de las Naciones Unidas.

en una pieza fundamental. No porque tengan el poder de transformar una maquinaria tan potente e inercial como el sistema escolar, ni siquiera la de una determinada escuela. Al contrario, lo más usual es que sea ésta la que acabe transformando al maestro o maestra. Sino porque como señalan innumerables testimonios, la relación con un maestro, la forma de sentirse mirado, atendido, comprendido –o todo lo contrario, puede marcar de forma significativa la vida de un individuo. Y aquí es donde comienza la investigación apasionante de la que hablaba al principio.

La importancia del aprendizaje del docente

Como refleja el conjunto de capítulos de esta obra, y todas las publicaciones que hemos ido realizando⁹, durante más de tres años hemos estudiado cómo el profesorado de educación infantil y primaria constituyen su identidad como docentes, aprenden a enseñar, durante el periodo que media entre su formación inicial y los primeros años de trabajo. Y lo hemos hecho, además de por los motivos aducidos en el apartado anterior, por las siguientes razones.

En primer lugar, porque si tenemos en cuenta que, como argumentaba Josep Alsina, “los docentes de infantil, primaria y secundaria son los únicos profesionales que contribuyen a la formación de todos los demás” (Sancho, Correa, Hernández-Hernández, 2014), parece importante preguntarse, explorar y entender cómo ellos aprenden a enseñar. Porque su proceso de aprendizaje como docentes representa un papel fundamental en la constitución su identidad profesional, en su forma de aproximarse, o no, al tipo de docente que les gustaría llegar a ser.

En segundo, porque las experiencias educativas en las etapas iniciales de la vida suelen tener un significado especial. Robert Fulghum, en el provocativo título de su obra de 1988 (publicada en castellano en 1989) afirmaba que todo lo importante que aprendió en la vida lo hizo en el parvulario. Aunque no todos tuvimos esa suerte. Yo recuerdo esa etapa como algo gris, repetitivo, de palitos y cenefas, de imitar y copia. A mí, como a muchos, me salvó el fuera de la escuela, el pertenecer a una familia con inquietud cultural. Algo muy distinto a lo que viví como maestra de párvulos¹⁰. ¡Cuánto aprendí de los niños y niñas de Paniza! Su

⁹ Ver <http://webs.esbrina.eu/identidoc/publicaciones/>

¹⁰ Mi primera formación fue como maestra de primaria y mi primer destino como “maestra nacional”, así nos llamaban en aquella época, fue una clase de párvulos de 4 y 5 años. Una experiencia que me marcó y contribuyó a acrecentar mi interés, mi pasión, por la educación.

capacidad y energía me asombraban y si no pude contribuir más y mejor a su desarrollo fue por mi propia ignorancia. Una ignorancia anclada en una formación inicial a todas luces insuficiente (me transmitían contenidos de distintas asignaturas, me hacían coser y bordar, pero no me acercó a la complejidad de lo que significa aprender y sobre todo enseñar a hacerlo). Una ignorancia que, como muchas de las maestras que han participado en esta investigación, he intentado amainar a base de estudio, observación y escucha constantes.

En tercero, porque hoy tenemos muchas más evidencias de la importancia de la educación y el aprendizaje en las primeras etapas de la vida. Por los estudios de la Neurociencia, hoy sabemos, por ejemplo, que el tamaño total del cerebro a los 6 años es prácticamente el 95% del que este órgano tendrá en la vida adulta, aunque los componentes subcorticales cambien drásticamente entre la infancia y la adolescencia. También sabemos de su plasticidad, de su extraordinaria habilidad para modificar su estructura y función siguiendo los cambios del propio cuerpo y, sobre todo, del entorno y las experiencias vitales que nos depara. Pero lo más importante para la educación infantil es que la estructura del cerebro en cualquier momento es un producto de interacciones entre la genética, la epigenética y los factores ambientales (tanto el entorno externo como el medio fisiológico interno) (Lenrooty y Giedd, 2006; Society for Neuroscience, 2008). De ahí la importancia del tipo de actividades y experiencias educativas y de la configuración de los entornos de aprendizaje que se le presenten o posibiliten al alumnado. Sobre todo si tenemos en cuenta que, durante esta etapa de la vida, el cerebro *graba* de forma especial el sentido de las *costumbres* que orientarán su actitud frente al aprender y al ser. Quizás por eso Robert Fulghum llegó a la conclusión de que los aprendizajes más importantes de su vida habían tenido lugar en el parvulario (hoy escuela infantil).

Todas estas razones nos han llevado a estudiar y acompañar, mediante la realización de microetnografías) a 9 maestros de educación primaria y a 5 maestros y 9 estudiantes de educación infantil. Y a explorar el tema de investigación con 49 maestros de educación de primaria, 16 de infantil a través de 12 grupos de discusión llevados a cabo en distintas comunidades autónomas. Las aportaciones de este libro se basan en las evidencias recogidas *de y con* los maestros y estudiantes de educación infantil

Lo que hemos aprendido en la investigación

Como he señalado, a largo del estudio hemos llevado a cabo distintas publicaciones que dan cuenta de los resultados de la investigación⁷. En este apartado recojo algunos de los aspectos más significativos de nuestro aprendizaje como docentes e investigadores.

El estudio nos ha llevado a profundizar en la noción de identidad para alejarnos de posiciones que dan a entender que cada individuo *posee* una sola identidad, cuando de hecho los seres humanos transitamos de forma diferente por distintos contextos, cuando representamos diferentes papeles y adoptamos distintas posiciones (Featherstone, 1995; Gioia, 1998; Maffesoli, 2004). Porque como argumenta Stuart Hall (1996: 4),

las identidades están vinculadas con las cuestiones relativas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de llegar a ser más que de ser: no tanto con 'quiénes somos' o 'de dónde venimos', como con lo que podríamos llegar a ser, cómo hemos sido representados y cómo esto influye en cómo podemos representarnos a nosotros mismos. Por lo tanto, las identidades se constituyen dentro, no fuera de la representación.

En este sentido hemos tenido presente que se trata de una representación siempre en construcción, con límites indefinidos, que, en general, está plagada de contradicciones. Pero lo más importante es que está socialmente construida, que tiene lugar en un contexto personal y social, que se transforma con el tiempo y con las evoluciones personales, culturales, económicas, sociales y grupales (Gergen, 1992; Burr, 1995; Kincheloe, 2001; Braidotti, 2000; O'Loughlin, 2001).

También nos ha llevado a *reaprender* y reconsiderar, sobre todo a los compañeros que imparten docencia ahora en los grados de maestro de educación infantil y primaria, la importancia de la formación inicial. Incluso más, nos ha puesto sobre aviso de la distancia entre lo que se *enseña* en las Facultades de Educación, y las situaciones a las que se enfrentan los maestros. Una constatación que convierte a la formación inicial recibida en un oxímoron al llegarla a considerar como fundamental e irrelevante (Sancho, 2014).

Finalmente hemos constatado lo crucial de las primeras experiencias docentes en la constitución de la identidad profesional. Sobre todo en un momento de reconfiguración del sistema de producción capitalista (Boltanski y Chiapello,

2002; Sennett, 2006), que precariza y abarata la fuerza del trabajo y convierte a los empleados en intercambiables y prescindibles. Esto tiene consecuencias nefastas para los profesionales del cuidado (educación, servicios sociales, salud...) por la importancia de la relación con el otro y la capacidad de escucha y empatía. Algo que requiere de preparación, tiempo y condiciones de trabajo y, sobre todo, por la considerable carga emocional que conllevan.

Lo que podrían tener en cuenta los distintos responsables de la educación

En este último apartado recupero una elaboración grupal, que fue presentada en el simposio internacional *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*, que organizamos en Barcelona el 21 y 22 de noviembre 2013¹¹, para presentar y contrastar los procesos resultados más relevantes de la investigación. Allí constatábamos la distancia que solía existir entre los resultados y las aportaciones de la investigación educativa y las políticas y de las prácticas que concretan la finalidad, el sentido y la experiencia de la educación (Autoría compartida, 2014).

En general, la legislación educativa no suele fundamentarse, y a menudo ni siquiera tiene en cuenta, en el conocimiento basado en la investigación, sino en las visiones del mundo de quienes detentan el poder gubernamental¹². Por otra parte, en las prácticas docentes –tanto las relativas a la fase de formación inicial como las que luego se tiende a poner en marcha en la escuela, suelen subyacer más la inercia y *lo que siempre se ha hecho*, que el conocimiento disponible sobre el aprendizaje. Sobre las características de los centros y los tipos enseñanza que fomentan un aprendizaje con sentido y sobre lo que hoy sabemos de cómo los individuos aprenden (o no) con sentido a lo largo y lo ancho de la vida (Banks, Au, Ball, Bell et al., 2007).

De ahí que, a pesar de que para nosotros, y para las personas que han participado en la investigación, este estudio ha sido una fuente de aprendizaje que nos ha llevado a revisar nuestras teorías y nuestras prácticas, expresemos una cierta cautela a la hora de realizar sugerencias para otros. Sin embargo, dado que entendemos nuestro trabajo como un servicio público, pagado con dinero público, nos sentimos obligados a hacerlas. Y las hacemos a los tres componentes del

¹¹ <http://som.esbrina.eu/aprender/>

¹² En la recién aprobada LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de Educación), encontramos la penúltima evidencia de esta afirmación.

sistema educativo que tienen una influencia directa en los procesos y resultados finales de la educación infantil y primaria.

En primer lugar nos referimos al *Ministerio y las diferentes Consejerías* con el poder y la responsabilidad de elaborar y poner en práctica las políticas educativas. Para ellos, desde nuestra investigación se desprende la necesidad de:

- Analizar los efectos de las políticas de acceso a la docencia y tener en cuenta el impacto que la inestabilidad, la incertidumbre, una cierta decepción y un alto grado de docilidad para aceptar *lo que hay* puede tener en la constitución de la identidad docente y, por tanto, en el compromiso, el sentido profesional y la implicación en el trabajo del profesorado.
- Plantearse las consecuencias de la inexistencia de carrera docente. Una situación que lleva a que las condiciones de trabajo y salario sean las mismas para todos, independientemente de su implicación y de la calidad de su desempeño. Esta situación tiende a frenar el desarrollo profesional y puede conllevar una cierta inercia y anquilosamiento, a medida que avanzan los años.
- Reconsiderar las políticas educativas desprofesionalizantes. Los permanentes cambios legislativos y las contradicciones que encierran aumentan la inseguridad del profesorado novel. En este contexto le resulta difícil entender lo que puede o no puede hacer y no osa autorizarse a poner en práctica sus propias ideas.

En segundo lugar a *las entidades encargadas de la formación inicial y permanente del profesorado* con las que queremos compartir las siguientes inquietudes:

- La necesidad de revisar la sentida distancia entre la formación inicial (e incluso la permanente) y la práctica docente. No se trata tanto de la desconexión entre la teoría y la práctica, ya que la teoría nos tendría que ayudar a comprender y orientar la práctica. De lo que hablamos es de lo que

en la formación se dice que *debería ser o debería hacerse* y el sentido o la falta de sentido que esto tiene para la práctica.

- La urgencia de plantearse la formación cultural del profesorado que siente que no está al día de muchas cosas y se pregunta qué tiene que hacer. El universo cultural actual es tan amplio y nuestra capacidad para aprender tan limitada que resulta difícil, sino imposible, estar al tanto de las producciones culturales contemporáneas. De ahí la pertinencia de plantearse cómo abordar en la formación inicial y permanente el necesario acercamiento de los maestros a la cultura contemporánea.
- La importancia de revisar las visiones sobre el aprendizaje y el conocimiento que subyacen a las propias prácticas formativas, tanto de los formadores en la universidad y los de los centros de formación continuada, como de las escuelas. De introducir visiones actualizadas sobre el conocimiento y el aprendizaje y las influencias de los cambios sociales, económicos, políticos, culturales y tecnológicos en la educación. De hacernos y hacerlos conscientes de la necesidad de seguir aprendiendo a lo largo y lo ancho de la vida.
- La conveniencia de reflexionar con los estudiantes en formación o los docentes en sus puestos de trabajo sobre cómo incorporan o resisten las rutinas pedagógicas. Pero también de indagar sobre la dimensión emocional de convertirse en docente y los temores y las satisfacciones asociados al tipo de maestro que quisieran llegar a ser.

El tercero lo constituyen los *centros que acogen al profesorado novel*. Con ellos también queremos compartir las siguientes reflexiones:

- La importancia de ofrecer programas de mentoría que les permitan a los recién llegados aprender desarrollando su capacidad de ser, su autonomía y su autoría. Unos programas que fomenten situaciones de reflexión, para todo el claustro, sobre cómo se desarrolla su práctica y cómo se podría mejorar. Pero sobre todo que permitan indagar sobre el significado del traspaso de instrucciones relativas a la estandarización del control, los protocolos a seguir y la uniformidad de lo que hay que enseñar y cómo.

- La necesidad de aminorar la soledad del trabajo docente, no solo del profesorado novel sino también de los más veteranos, mediante la articulación de relaciones y sistemas de intercambio y coordinación efectivos. A través, por ejemplo, de la creación de comunidades de práctica que permitan intercambiar y compartir no solo inquietudes profesionales, sino también sociales, culturales y personales.

Finalmente, en este texto añado unas sugerencias para las personas (los maestros y maestras) que tratan directamente con los niños y las niñas posibilitándoles – o dificultándoles, encontrar el sentido de sí mismos y el desarrollo de su capacidad de aprender. En realidad, las hemos extraído de las aportaciones de quienes han participado en nuestro estudio y que hemos analizado y contrastado con otras investigaciones. En síntesis estas reflexiones son:

- Que gusten, que se quiera a los niños es una condición necesaria, pero no suficiente para convertirse en una figura que les acompañe, oriente, guíe y estimule su proceso educativo.
- La formación inicial constituye una pequeña ventana que apenas permite vislumbrar las complejidades y los retos que implica la educación. La formación comienza, pero nunca acaba y se hace de estudio, observación, escucha e intercambio y colaboración con otros.
- La idea de un maestro que tenía que saber el contenido para podérselo transmitir a los estudiantes se ha comenzado a cuestionar. La proliferación de fuentes de producción, transmisión y acceso a la información, a la vez que, de forma paradójica, dificultan *estar al día*, acercan cada vez más al profesor y al alumno. De ahí la importancia de dejar de estar solamente centrado en enseñar, para desarrollar la capacidad de aprender mientras se enseña.

Coda

Como muestran todos y cada uno de los capítulos de este libro, el viaje realizado por los componentes de los dos grupos que hemos llevado a cabo la investigación, con los 88 docentes que nos han acompañado, ha sido realmente

apasionante. Para nosotros ha cumplido el deseo del poeta y ha sido largo, lleno de aventuras, lleno de experiencias¹³. Nuestro deseo es que contribuya a enriquecer el viaje que estás realizando en este momento, o el que te gustaría emprender.

Referencias

- Autoría compartida (2014). La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc). En J. M. Sancho, J. M. Correa, X Giró y L. Fraga (Coord.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional* (11-23). Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/50680>
- Banks, J.A., Au, K.H., Ball, A.F., Bell, P., Gordon, E.W., Gutiérrez, K.D., Heath, S.B., Lee, C.D., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, N.S., Valdes, G. y Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep*. The LIFE Center for Multicultural Education. <http://www.ibparticipation.org/pdf/LearningInDiverseEnvironments.pdf> (24/05/2008).
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Braidotti, R. (2000). *Sujeto nómades: corporización y diferencia sexual en la teoría feminista*. Buenos Aires: Paidós.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana-UNESCO.
- Featherstone, M. (1995). *Undoing Culture. Globalization, Postmodernism and Identity*. London; Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Gergen, K. J. (1992). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Gioia, D. A. (1998). From individual to Organizational Identity. En D.A. Whetten y P.C. Godfrey (Eds.), *Identity in Organizations. Building Theory through Conversations* (17-31). London; Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

¹³ C. P. Cavafis. Antología poética. Alianza Editorial, Madrid 1999.

- Hall, S. (1996). Who needs 'Identity'? En S. Hall y P. Du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (1-17) London: SAGE.
- Kincheloe, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Lenroot, R. K. y Giedd. J. N. (2006). Brain development in children and adolescents: Insights from anatomical magnetic resonance imaging. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 718-729.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus: el declive del individualismo en las sociedades de masa*. Madrid: Siglo XXI.
- O'Loughilin, M. (2001). The development of subjectivity in young children: theoretical and pedagogical considerations. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(1), 49-65.
- Sancho, J. M. (2014). Fundamental e irrelevante. Las paradojas de la formación del profesorado. En M. A. Flores y C. Coutinho (org.), *Formação e Trabalho Docente* (pp. 17-34). Santo Tirso (Portugal): De Facto Editores.
- Sancho, J. M., Correa, J. M. y Hernández-Hernández, F. (2014). Un epílogo con vocación de prólogo. En J. M. Sancho, J. M. Correa, X Giró y L. Fraga (Coord.), *Op. Cit.* (524-526).
- Sancho, J. M. y Hernández-Hernández, F. (Coord.) (2014). *Maestros al vaivén. Aprender a ser docente en el mundo actual*. Barcelona: Ediciones Octaedro SL.
- Sennett, R. (2006). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Society for Neuroscience (2008). Neuroscience Core Concepts. *The essential principles of neuroscience*. http://emotion.psychdept.arizona.edu/SfnLocal/misc/core_concepts.pdf (14/05/2011).

Capítulo 2

La construcción de la identidad de las maestras de educación infantil.

Jose Miguel Correa Gorospe.

Universidad del País Vasco.

Resumen.

En este capítulo se describe las principales características y conclusiones del proyecto de investigación titulado: La construcción de la identidad del profesorado de educación infantil durante la formación y los primeros años de trabajo (EDU2010-20852-C02-02, subprograma EDUC)., donde hemos narrado los dilemas, condiciones laborales y experiencias de las maestras principiantes en la Escuela de nuestra sociedad contemporánea caracterizada por el shock de la realidad postmoderna. Después de indentificar los principales puntos de partida en el estudio de la identidad docente, analizamos las características del contexto investigador, aportamos una definición de identidad, analizamos el compromiso de los investigadores como docentes implicados en la formación de maestras y el compromiso con la temática y describimos las características metodológicas de la investigación narrativa desarrollada, los datos extraídos y los participantes.

1.- Introducción.

El interés de este proyecto ha sido describir, analizar e interpretar las nociones, representaciones y experiencias de construcción de la identidad de los estudiantes y maestras principiantes de educación infantil. Para identificar los aspectos fundamentales que han configurado esta investigación sobre la construcción de la identidad del profesorado de Educación Infantil durante la formación y los primeros años de trabajo profesional, identificaré una serie de aspectos que ayudan a comprender el alcance investigador y la implicación docente en este proyecto.

Primero está la relevancia del tema de la construcción de la identidad. Su importancia viene dada por la influencia que el profesorado tiene en la calidad de la educación y en el desarrollo intelectual y emocional de los alumnos de todos los niveles educativos y especialmente en los niveles tempranos de escolarización. Y

porque la identidad de los docentes está estrechamente relacionada con los procesos de formación y desempeño profesional. Las maestras son una figura que tendrá una influencia decisiva en la educación de las próximas generaciones que forman parte de un futuro próximo. Por eso es fundamental atender a los cambios que se están dando en los roles de las docentes, en la medida que va transformándose nuestro mundo y se va haciendo más incierto, cambiante y complejo. El contexto socioeducativo actual caracterizado por el cambio permanente es uno de los factores decisivos que determinan la inserción de los principiantes y la construcción de su identidad.

Para quienes hemos participado en esta investigación, este proyecto está estrechamente relacionada con un planteamiento de formación de futuras docentes de educación infantil, basado en la indagación narrativa, que hemos venido desarrollando durante estos últimos años (Gutiérrez et al, 2009). Algunos de los investigadores hemos estado implicados en la formación de profesores de educación infantil durante más de treinta años y esta temática es profesionalmente muy relevante para nuestra propia identidad profesional. La implicación con la temática del equipo investigador es muy grande.

Un factor fundamental en esta investigación ha sido *el concepto de identidad del que partimos*, y su relación con las experiencias de aprendizaje y formación inicial y permanente.

Otra caracterización importante de esta investigación ha sido la metodología de *investigación narrativa* como estrategia del análisis de las identidades de los futuros docentes y docentes principiantes de educación infantil.

Esta investigación ha dejado en evidencia:

La importancia del conocimiento sedimental adquirido a lo largo de las diferentes etapas de la escolarización (Lortie, 1976, Rivas et al, 2010)

La relativa influencia de las experiencias de formación inicial universitaria. El valor relativo de las enseñanzas recibidas durante la formación inicial en la universidad. La representación del contexto universitario de formación como una experiencia donde se echa en falta mayor coordinación entre los profesores, experiencias de formación basada en metodologías activas como la indagación, el trabajo cooperativo o propuestas trasndisciplinarias.

Las tensiones y dificultades que encuentran los docentes cuando acceden al contexto profesional. Entre estos aspectos emergentes en el análisis de la identidad de los futuros docentes y maestras principiantes de educación infantil aparece el problema de la flexibilización y precariedad laboral y las dificultades para acceder a un contrato de trabajo que les permita desarrollarse profesionalmente al colectivo de maestras principiantes.

Por otro lado esta investigación permite ver la importancia del género en una profesión tan marcadamente ocupada por mujeres.

El papel de la formación a lo largo de la vida profesional. Una primera característica de estas maestras es el propio proceso de formación, que ha dejado de ser limitado a la formación inicial y ha pasado a ser permanente a lo largo de la vida profesional, como estrategia de formación permanente. Esta insuficiencia reclama procesos cíclicos y permanentes de formación en la medida que adquieren experiencias y avanzan en su desarrollo profesional.

La relevancia de los compañeros de trabajo. Que introducen y acompañan la iniciación profesional. Compañeros de quien se aprende, se conversa y reflexiona. Que te ayudan en el proceso de constitución profesional generando permanentes identificaciones y desidentificaciones. Adhesiones y rechazos.

Y por último merece la pena destacarse, frente a la idea del reality shock argumentada por Veeman y extendida y durante estas últimas décadas que atribuye a los principiantes falta de preparación y unas expectativas poco realistas sobre la educación, *la capacidad innovadora de los y las principiantes*, que cuestiona una narrativa extendida que limita su potencial transformador de la práctica escolar.

2.- El contexto de práctica educativa y formación de las futuras maestras: El shock de la realidad postmoderna.

En la sociedad contemporánea el cambio es una condición constante y no únicamente un evento aislado (Gibbons, Limoges, Nowotny, et al., 1994; Boltanski & Chiapello, 2005; Knapp, P. & Spector, A. J. 2011; Sennett, 2012). Cambio y aceleración en la producción y distribución del conocimiento, en las expectativas y exigencias hacia escuelas y profesores, en el aumento de la complejidad y diversidad

de los contextos escolares y cambio también en las formas de contratación, con la precarización y la flexibilidad laboral características del actual sistema económico.

Definimos el shock de la realidad postmoderna como el efecto que este contexto de la sociedad contemporánea de transformación y cambio permanente tiene sobre la identidad docente, que se caracteriza por la inestabilidad y la incertidumbre (Correa, Martínez-Arbelaiz, Aberasturi-Apraiz, 2015).

Ser maestra hoy supone trabajar y vivir en una realidad en permanente cambio y transformación. Donde el conocimiento ha dejado de ser algo perdurable para pasar a ser cambiante e impredecible. Donde se requiere conocimientos transdisciplinarios para aprender la solución de los problemas actuales. Donde el acceso al conocimiento, y los procesos de difusión y comunicación, se han visto transformados por la presencia de las nuevas tecnologías y la digitalización del conocimiento. Y donde profesorado tiene que responder a un cúmulo de exigencias profesionales muchas veces por encima de sus propias posibilidades, que le exigen una necesaria formación permanente.

El conocimiento y el currículo básico se ha hecho más complejo. La profesión docente ha dejado de ser algo que se aprendía a ejercer durante la formación inicial, aprendiendo un conjunto de competencias profesionales y resortes básicos del conocimiento, para un tipo de escuela donde los alumnos aprendían las habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo. Este modelo de Escuela, a imagen de un mundo, seguro, controlable y predecible, ha dejado paso a un mundo volátil, incierto, cambiante y ambiguo. La actual escuela no solo ha sufrido la transformación de los contextos donde ejerce su tarea, sino que ha ganado en diversidad, complejidad y exigencias, afectando de lleno al trabajo de las maestras y maestros y alumnas. Un mundo caracterizado por la diversidad de fuentes de acceso a los contenidos, noticias y datos y sobreabundancia de información, que requiere una concepción del aprendizaje como un proceso de indagación, de coordinación y articulación dinámica del conocimiento para la resolución de problemas más que adquisición de conocimientos cerrados y estancos.

Conocimiento, que además de aumentar exponencialmente y ser inabarcable, no se puede predecirse cual va ser necesario y fundamental para un futuro a medio y largo plazo, porque vivimos una realidad en permanente cambio. Y todo ello necesita

una respuesta en los procesos de enseñanza y aprendizaje que organizamos en las escuelas. Donde nos enfrentamos a problemas personal y colectivamente cambiantes, emergentes, e impredecibles. La mayoría de los conocimientos y destrezas que los maestros tienen que enseñar han sido aprendidas fuera de las instituciones de formación inicial de los profesores. Conocimientos que han aparecido posteriormente a su formación inicial.

Las exigencias hacia la escuela han aumentado, no solo se ha extendido las edades de la escolarización obligatoria por abajo y por arriba, sino también se le pide que imparta la formación básica, la alfabetización funcional de los sujetos desde la psicomotricidad hasta las más tradicionales de lectura, escritura, cálculo, tecnología, idiomas. A la escuela se le pide que eduque integralmente a los alumnos, sin olvidarse de las emociones, la sexualidad, o la ética.

Junto con la nueva caracterización del conocimiento y currículo escolar los cambios globales han generado movimientos migratorios que han afectado directamente a las diversidades de públicos. El alumnado ya no es estable y homogéneo (con una misma religión, con una misma lengua, de una misma nacionalidad) sino heterogéneo, de diferentes nacionalidades y diferentes identidades. Alumnos con una variada procedencia geográfica, lingüística, religiosa y cultural. También diversidad de intereses y motivaciones. Esto se refleja en la multiplicidad de programas, proyectos e iniciativas en las que la Escuela toma parte intentando responder a las necesidades sociales.

La digitalización de la cultura y la sociedad, se deja sentir en los cimientos tradicionales de la Escuela. Los ordenadores, las pizarras digitales, Internet, un mundo de comunicaciones ha aparecido en la Escuela, y junto a nuevos recursos ha supuesto una intensificación del trabajo y las competencias docentes. Si el papel de la Escuela tradicional ha sido transmitir ciertas informaciones claves, en una época de información limitada y escogida para su edición en libros de texto, el momento actual posibilita un acceso grande y variado a todo tipo de información. Esto cuestiona las funciones tradicionales de la escuela y el papel del maestro y es otra área donde los docentes tienen que dar respuesta, compaginando el mundo escolar con la atracción mediática de los nuevos canales de información. Integrando los nuevos canales de comunicación (Twitter, You Tube, Facebook) con los canales tradicionales escolares.

Por último ser maestra actualmente es vivir la tensión de la Escuela y su permanente renovación. Renovación de actividades, de objetivos, de relaciones con la comunidad. A la velocidad que se renueva el conocimiento, la escuela tiene que romper con ciertos procedimientos y abordar una renovación metodológica. Y el mediador de toda esta gestión de expectativas y responsable de dar respuesta a las necesidades que demanda la sociedad es el maestro y la maestra. Aunque el profesorado no es la única fuente de información el papel de los docentes sigue siendo tan importante para ayudar a construir el propio conocimiento personal, pasando de transmisor a guía y orientador. Dejando de imponer con la autoridad a promover con el diálogo en las aulas y centros escolares. Una profesión que basa su desarrollo profesional en la permanente negociación, elección e interacción con la comunidad educativa (padres y madres, colegas, sociedad), asociando su vocación profesional a su proyecto personal, profesional y ético.

Este cambio en las condiciones donde se ejerce la docencia y en las exigencias hacia la escuela y los docentes, con respecto a otras épocas anteriores afecta a todos los docentes, pero se vive con especial intensidad en el comienzo de la carrera docente (Fisher, Higgins, Loveless, 2006). La constitución de la identidad docente es un proceso dinámico y permanente que implica dotar de sentido y reinterpretar las propias creencias, valores y experiencias (Flores y Day, 2006). Convertirse en docente supone avanzar por un ancho camino de negociación y cambio. Un recorrido medido por la experiencia de dentro y fuera de la escuela y por las propias visiones sobre lo que significa ser docente y el tipo de docente que se quiere llegar a ser.

3.- El concepto de identidad del que partimos

En esta investigación siguiendo a autores como Wenger, Bauman o Kincheloe la identidad es interpretada como cambiante, co-construida, situada, relacional.

Donde el contexto y la colaboración son muy importantes en el proceso de su construcción. Podríamos añadir, que albergamos diferentes identidades, algunas contradictorias. Para nosotros la identidad es una manera de presentarnos a los demás y también de imaginarnos cómo somos. Nuestra identidad cambia y se transforma

conforme acumulamos experiencias y las interpretamos y reinterpretamos. Es nuestro propio software personal que vamos programando y reprogramando y que es capaz de funcionar en diferentes contextos. El proceso de desarrollo profesional tiene que ver mucho con nuestro propio proceso de desarrollo personal. Muchas estrategias que nos permiten movernos en grupos de trabajo, claridad de objetivos, competencias interpersonales, etc...están fuertemente asociadas a nuestra manera de desenvolvernos en la arena profesional y por lo tanto condiciona la realización de nuestro deseos, la forma de negociarlo, la elaboración de las frustraciones, la profundidad de los sentimientos, las sensaciones de rechazo o abandono o no reconocimiento.

Flores y Day (2006) hablan de la construcción de la identidad de los maestros y maestras como *(trans)formación de la identidad docente*, resultado del proceso de reinterpretación de experiencias pasadas de escolarización, la reflexión sobre su práctica en las aulas, su experiencia como profesores y la revisión del modelo de profesor que se desea ser. Una concepción de la identidad que se vive más como devenir que llegar a ser.

Esta definición que subraya la dimensión reflexiva sobre las experiencias pasadas y actuales de enseñanza en la que los docentes o futuros docentes han estado o están implicados me parece que es *coherente con la propuesta metodológica* de esta investigación que recoge evidencias de los procesos reflexivos de los participantes en diferentes contextos, formatos y momentos temporales. Esta coherencia metodológica nos proporciona múltiples datos donde sustentar nuestros relatos y narrativas. Esta diversidad de formatos, contextos y momentos, nos ha exigido, tal como nos sugiere Denzin (2005), trabajar como *bricoleurs*, al tejer nuestro texto dando sentido a las evidencias que hemos conseguido. En el desarrollo metodológico es importante destacar el papel de la propia reflexión a la que se invita a los participantes. Es quizá este proyecto reflexivo a través de las diferentes actividades las que favorecen la génesis de la identidad de los futuros docentes. Es este *proyecto de incipiente identidad profesional* el que emerge narrativamente cuando buscamos reflexivamente el sentido personal y profesional en los diferentes datos, textos, dibujos, recuerdos escolares o debates sobre incidentes críticos que encuentran en su experiencia práctica.

5. El compromiso con la temática.

Muchas veces con los miembros del equipo de investigación hemos hablado de las creencias o actitudes, o fortalezas y debilidades de nuestros alumnos y alumnas y cómo se manifiestan en debates sobre cuestiones pedagógicas. En esta investigación hemos tratado de sistematizar y relacionar nuestras experiencias pedagógicas en la formación de docentes con el tema de la fabricación del profesor de educación infantil, de rastrear sus creencias, sus pensamientos y de dar con aspectos claves que pudieran ayudarnos a identificar esos momentos relevantes y significativos en la construcción de la identidad docente. Muchas veces hemos especulado sobre las motivaciones e intereses del alumnado que estudia Educación Infantil. Muchas veces, cuando analizamos la oferta formativa y el rol del profesor de educación infantil, hemos cuestionado si realmente se ofrece un sistema de formación con suficientes retos académicos y personales para este alumnado que accede a la universidad y necesita articular un proyecto de formación que dinamice sus transformaciones personales y profesionales.

El problema de la formación de los docentes es de importancia capital para la mejora de la educación, y la información que se consiga es relevante social y políticamente. No es insignificante ni superficial tratar ciertas cuestiones comprometidas y nucleares en la formación del profesorado, como tampoco lo es centrar la investigaciones en aquello que es decisivo. Nuestra disposición a la escucha y al tipo de relación pedagógica que establecemos en los procesos de formación nos ha exigido un compromiso de revisión de nuestra actividad docente. Queremos saber la opinión, las creencias y las aspiraciones de las maestras principiantes, pero también hay temor a escuchar su juicio, porque implica ponerse en una situación de recibir información sobre la formación que están recibiendo. Nuestra fragilidad puede llegar a ser extrema en la medida que nos sitúa en el centro de la mirada evaluadora de las alumnas. Por eso ha tenido sentido cuestionarse una serie de preguntas muy relacionadas con la propia evaluación de nuestra actividad docente formando maestras, para tratar de identificar el tipo de sujeto pedagógico – futura maestra de educación infantil - estamos contribuyendo a formar, e identificar las tensiones que esto nos produce y cómo nos problematiza. O indagar sobre qué concepciones del

conocimiento y qué tipo de saberes se fomenta en la formación inicial del profesorado y cómo viven esta relación con el conocimiento las futuras maestras.

En palabras nuestras la reflexión que realizábamos era la siguiente: *“Esta investigación está directamente relacionada con nuestra principal tarea profesional que es la formación de profesores. No se trata simplemente de analizar el proceso de construcción de la identidad del profesorado de educación infantil, saber qué se hace, cómo se les forma o qué dificultades encuentran posteriormente, sino de analizar una temática que tiene que ver con mi trabajo cotidiano, implicando directa o indirectamente responsabilidades. Siendo la formación inicial un factor central en el análisis de la construcción de la identidades de los docentes, estoy implicado y puedo aparecer como responsable y evaluada mi tarea docente. Esto me motiva porque la temática y el beneficio puede sernos de utilidad a la hora de replantear o validar el proceso formativo y me compromete, porque soy parte del proceso por ser docente de estos futuros maestros. Y lo llevo siendo durante mucho tiempo.”*

Entre las diferentes preocupaciones que nuestro quehacer como docente nos ha suscitado en esta investigación es entender que las experiencias de formación inicial reproducen, a menudo, un modelo de aprendizaje que no impulsa la capacidad crítica en los futuros docentes sino que los induce a ser meros transmisores de conocimientos o mandatos, aprendidos en el contexto de las aulas universitarias que les deja indefensos ante los procesos de socialización profesional. Durante estos últimos años hemos estado muy implicados intentando mejorar nuestra práctica, evitando caer en rutinas y prácticas reproductoras a la vez que tratando de mejorar la capacidad crítica e indagadora de mis alumnos. Todo esto me ha motivado profesionalmente para analizar mi práctica, para indagar sobre el sentido y alcance de lo que he estado enseñando y consiguiendo con mis alumnos, incluso cuando he estado implicado en procesos de innovación pedagógica, cuestionando mi manera de enseñar. ¿Pero qué sé exactamente de mis logros o de mis fracasos? ¿Qué sabemos de la influencia real de tantas horas de formación en las aulas de la universidad y su relevancia en la práctica de los docentes? Algunos autores como Lortie (1975) han incidido más en la importancia de la socialización anticipada o del aprendizaje por observación de los futuros docentes; también Bruner(1986) incidió sobre la impermeabilidad de las teorías y contenidos recibidos durante los programas de

formación del profesorado y de la resistencia al cambio de determinadas creencias sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero otros como Flores (2009) señalan otras aportaciones más optimistas de diferentes estrategias de intervención con los futuros docentes basadas en el diálogo, en mostrar diferentes perspectiva; trabajar la discrepancia o afrontar anticipadamente los problemas que se pueden encontrar en la práctica. Esta temática de investigación relacionada con la construcción de la identidad de los futuros docentes de educación infantil, conectaba directamente con nuestra responsabilidad profesional, pero nos suscita interrogantes e incertidumbres sobre qué puedo escuchar y hacia dónde podía desenvolverse esta investigación.

6. La investigación narrativa

La perspectiva metodológica adoptada en esta investigación es la narrativa. La investigación narrativa se ocupa del estudio de la experiencia vivida (Connelly y Clandinin, 2000). Una experiencia que se expresa en forma de relatos que se constituyen en un entramado de relaciones en un espacio temporal concreto. La idea de abordar la identidad en términos de relatos surge de la noción del proyecto reflexivo del yo (Giddens, 1995). La identidad es una práctica reflexiva-subjetiva y el relato una oportunidad para pensarse a uno mismo. Lo que significa que el yo se construye a través de la reflexividad y de los estilos de vida derivados de la estructura social de la que el sujeto forma parte. Siguiendo a Cohen (2009) tratamos de vincular la reflexión y la identidad mediante la utilización de dos géneros a la hora de construir las narrativas identitarias: la narración personal sobre el proceso de formación e inserción profesional (fase de entrevista y observación) y el hablar de su propia biografía personal (fase de devolución de los relatos identitarios).

Tomar parte en la investigación ha supuesto a maestras e investigadores una relación de escucha y de acompañamiento. Se recogen datos con entrevistas, historias autobiográficas, se elaboran relatos identitarios y se consensuan.

Creo que las diferentes actividades tanto los textos y dibujos, como la entrevista y la observación nos han permitido acercarnos a las maestra principiantes o futuras maestras viendo qué elementos están configurando su identidad docente, buscando una oportunidad más certera de conocer sus intenciones, sus recuerdos, su narrativa. Es en este contexto donde iniciamos el proceso de construcción de la identidad docente, revisando las experiencias del pasado, escribiendo sobre nuestros

recuerdos autobiográficos para identificar nuestras preferencias y aquello que nos marcó como aprendices y donde practicamos la indagación con el grupo, la escucha y el intercambio de historias, relatos y vivencias, que nos acerca al otro y que nos ayuda a buscar el sentido de nuestras propias reflexiones.

Los relatos identitarios se elaboran a partir de los datos (entrevistas, autobiografías escolares, observaciones, dibujos, fotografías) recogidos en la relación con los profesores. El proceso de indagación, análisis e interpretación mediante la metodología narrativa a partir de los relatos que los docentes elaboran sobre quiénes son y cómo han llegado a serlo, permiten conocer los tránsitos, intercambios y comunidades de prácticas que configuran y dan sentido a sus posiciones identitarias.

El diseño de la toma de datos en esta investigación ha sido pensado para ofrecer oportunidades reflexivas a los sujetos que toman parte en ella sobre su identidad y su proceso de construcción. La reflexividad es un recurso fundamental de la indagación narrativa, un proceso dinámico de interacción personal interna y con nuestros colaboradores (Etherington, 2004). Práctica que soporta los procesos de indagación (Liebermann y Miller, 2003) y búsqueda de coherencia a nuestras acciones. Reflexividad que compartimos a través de una diversidad de formas y de lenguajes, y que nos permite reconstruir las condiciones sociales y profesionales donde impartimos nuestra docencia o nos constitutimos como futuros docentes. Porque como nos propone Bruner (1996) la modalidad narrativa se ocupa de las intenciones y acciones humanas, nosotros no solo pretendemos invitar a los participantes a narrarse de forma situada en los escenarios de práctica y aprendizaje, sino que, a partir de esta narración intentar interpretar y contextualizar los actos, las palabras y materiales desarrollando un análisis que nos permita la búsqueda del enriquecimiento del conocimiento social.

Con este modelo de investigación narrativa que busca la participación y la construcción de un relato mútuo, queremos evitar caer en ciertos estereotipos extendidos sobre el conocimiento científico educativo que anima a la permanente separación del investigador de lo investigado, perpetuando la búsqueda sistemática de la objetividad científica. Un contexto donde se revisa muy poco los prejuicios científicos y las pedagogías invisibles que dicotomizan el conocimiento y su acceso.

La aportación de este modelo de investigación ha sido doble: buscar el protagonismo de todos los participantes y salir del aula universitaria a estos contextos

y momentos formativos externos a la universidad, para comprenderlos y trascenderlos. Aunando una actitud indagatoria sobre los futuros maestros y sobre lo que les ocurre en las aulas de las escuelas infantiles y los espacios de formación universitaria. Esta presencia, aunque limitada, en estos escenarios y los contactos sucesivos con los participantes, nos han permitido ver, oír dialogar sobre su manera de actuar en la práctica del aula y sus creencias e interpretaciones sobre lo que constituye ser docente.

Nuestra intención se ha desplazado hacia el diálogo y la reflexividad, poniendo atención en la multiplicidad de datos e intercambios dialógicos con las investigadas, gracias a una recogida de datos que ha brindado la oportunidad de aportar contenidos reflexivos conectados con sus propias creencias, interpretaciones y experiencias dentro y fuera de la institución escolar, vinculando la construcción de su sentido del ser con las propias experiencias (Hernández, 2010).

Por otro lado, el compromiso narrativo supone transformar cualitativamente el conocimiento haciéndolo situado, relacional, dialógico, transitivo, basado en la relación entre el investigador e investigado/a. Lejos de la ortodoxia etnográfica, emerge el encuentro entre subjetividades, que posibilita (o no) el relato compartido. Y esto nos ha enriquecido no solo como investigadores, también como docentes.

Hay una interpretación de la identidad como oportunidad reflexiva del yo (Giddens, 1995), que me parece muy interesante de considerar, para comprender nuestro papel en este proyecto como investigadores y docentes. Esta concepción nos reclama favorecer que se den las condiciones para que investigador e investigado se embarquen en un diálogo reflexivo. Un diálogo que permita un encuentro intra e interpersonal, de forma situada en la experiencia de los implicados. Que permita narrarse hablando de los deseos y las motivaciones, y de sus propias prácticas, y que aporte reflexión al proceso de construirse como docente. La recogida de datos y su interpretación tiene que ofrecer esa espiral reflexiva que promueva la toma de conciencia del proceso emergente y mudable de la construcción de la identidad.

La variedad de recursos utilizados en la recogida de datos, desde la entrevista a los dibujos o recuerdos autobiográficos, suponían diferentes fuentes de información que necesitábamos integrar de forma coherente. Pero con estos datos ¿Cómo utilizarlos? ¿Cómo darles sentido? ¿Cómo integrarlos en una narrativa con sentido?.

¿Cómo evitar que los datos aportados por nuestras alumnas no quedasen en meros ejercicios académicos donde se repite superficialmente frases bien acabadas o que ideas que se quieran escuchar decir? ¿Cómo desarrollar y para qué, a fin de cuentas, ese trabajo de *bricoleur con todos los datos recogidos* del que nos hablan Denzin y Lincon (2005)? Como punto de partida teníamos presente el sentido de la identidad como oportunidad narrativa del yo y por tanto todos estos datos y sus diferentes formatos venía a ser oportunidades para la reflexión y para poder acceder al pensamiento y a las creencias, valores y expectativas profesionales de los futuros docentes. Diferentes datos que como lazos de luz iluminan y reflejan diferentes perspectivas sobre sus múltiples identidades. Y este es el sentido que hemos buscado darle a los datos y a su interpretación. En el desarrollo de la investigación nos hemos sentido reconstruyendo el sentido, buscando encajes entre esta variada gama de datos, evidencias y reflexiones que reflejan sus múltiples identidades. Un texto que permitiéndome construir un hilo narrativo, permita otras lecturas que aporten otras voces e interpretaciones.

7. Participantes.

La selección de participantes la realizamos buscando intencionadamente una muestra que cumpliera ciertos criterios útiles para la investigación que queríamos desarrollar sobre la construcción de la identidad. Que hubiese una representación de diferentes contextos laborales (pública y privada-concertada) que hubiese diferente muestra en función de género, años de experiencia laboral, curso y universidad (pública y privada).

En esta investigación participaron como grupo base 5 maestras principiantes de educación infantil de la Comunidad Autónoma Vasca , 8 estudiantes de la titulación de la Universidad del País Vasco. Con estos participantes elaboramos diferentes informes narrativos a partir de entrevistas activivo reflexivo o creativas, informes autobiográficos, inventario de incidentes críticos, dibujos representativos de diferentes experiencias de escolarización y murales y manifiestos identitarios. En la muestra ampliada participaron 14 maestros y maestras de Navarra, Madrid, Valladolid y Barcelona, con quien elaboramos grupos de discusión y alumnado de la titulación de Educación Infantil de la Universidad del País Vasco, con quienes se trabajó la reflexión y representación de la identidad a paritr trabajos artísiticos, con los que se organizó

una exposición temporal titulada “Bilakatuz” en la Casa de Cultura de Lugaritz de San Sebastián, en mayo de 2011.

Profesorado principiante de educación infantil

Nombre	Tipo de Universidad	Tipo de Escuela/cargo	Ex doc	Estudios
Leyre	Privada	Sustituta	3	Diplomada en Magisterio: Infantil y Primaria
Miren	Pública	Sustituta	5	Diplomada en Magisterio: Educación Infantil
Susana	Pública	Sustituta 1/3 de jornada	4	Diplomada en Magisterio: Educación Infantil
Eider	Pública	Sustituta	4	Diplomada en Magisterio: Educación Infantil
Mikel	Publica	Concertada/Urbana Tutor Coordinador de Educación Infantil	2	Diplomada en Magisterio: Educación Infantil

Alumnado de la titulación de maestra de Educación Infantil

Nombre	Universidad	Curso
Aloña	EHU/UPV	3
Garazi	EHU/UPV	3
Arantza	EHU/UPV	3
Jon	EHU/UPV	3
Montse	EHU/UPV	3
Ainara	EHU/UPV	3
Ane	EHU/UPV	3
Laida	EHU/UPV	3

Iñigo	EHU/UPV	3
-------	---------	---

Grupos de discusión con Profesorado Principiantes de Educación infantil

Comunidad Autónoma	Numero	Años de experiencia	Formación base
Navarra	4	2-5	Diplomatura de educación Infantil
Castilla León	4	3-5	Diplomatura de educación Infantil
Madrid	4	1-5	Diplomatura de educación Infantil
Cataluña	4	1-5	Diplomatura de educación Infantil

Con los participantes se acordó el control de los datos y su anonimato. La finalidad de nuestra investigación exigía la construcción de relatos mútuos que necesitaba el visto bueno y la colaboración de investigador e investigados. Una investigación narrativa orientada por el acompañamiento, como guía orientativa de su desarrollo. Pero hemos necesitado, dado que el guión narrativo, lo reclama, superar cierto distanciamiento con las investigadas. Es importante implicarles, que se escuche su voz, que opinen y que se genere un diálogo con el investigador o con los investigadores. Que las participantes sean realmente co-investigadores. Por todo ello desde esta perspectiva investigadora el trabajo colaborativo es fundamental, se trata de investigar juntos y eso exige crear una dinámica de colaboración que nos lleve a la propuesta bilateral de un texto final constituyente del informe narrativo.

8. Principales resultados: Identidades profesionales en búsqueda de sentido¹⁴

Todos los docentes de enseñanza infantil que han colaborado, de forma más o menos intensa, en esta investigación tienen la conciencia de que están deviniendo más que siendo maestros y maestras.

Sueño infantil (vocación) vs. Descubrimiento y compromiso

¹⁴ Este apartado es un resumen de las conclusiones presentadas por el equipo investigador en el simposio Internacional Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Barcelona 2013. Se puede consultar en: http://som.esbrina-eu/aprender/docs/IDENTIDOC_RESUMEN.pdf

Sigue vigente la creencia de que la dedicación a la docencia responde a una vocación, a una llamada que reciben quienes disponen de unos determinados dones. La consecuencia inmediata de esta opinión es que el profesorado de infantil ya cuenta con lo que necesita para enseñar y que lo hará independientemente de las condiciones de trabajo que se encuentre. Sin embargo, ese deseo primario de querer ser maestra no se da entre muchos de los participantes en este estudio. Lo que revela nuestra investigación es que también existen muchas personas que han ido descubriendo y decidiendo a través de vicisitudes y situaciones de lo más variadas su deseo de dedicarse a la docencia.

De ahí que lo importante no parezca tanto cómo se toma la decisión de dedicarse a la enseñanza como la predisposición personal, también socialmente construida, de dialogar críticamente con las situaciones y sacar consecuencia, a ser posible positivas, de las experiencias vividas.

La construcción de relaciones de cuidado con el alumnado

Muchas personas deciden dedicarse a la educación por la necesidad que sienten de comunicarse con otras personas. de relacionarse con otros, en particular con el alumnado. Suparte de un sentido de la satisfacción que implica el intercambio con el alumnado que, a esta edad, suele estar envuelto en una capa de afecto. También expresan su deseo de hacer algo por los otros, de contribuir a mejorar la sociedad a través del cuidado del otro. Tener en cuenta la dimensión del cuidado en la relación docente en el proceso de aprender a ser maestro lleva a un buen número de consideraciones en una profesión en la que una mayoría son mujeres, sobre todo en educación infantil donde resulta difícil encontrar hombres. De entre ellas destaca la cuestión de cómo crear y mantener una relación de cuidado que no implique solo mimo o consentimiento, sino avance y reto intelectual y emocional para el alumnado

La mentoría /colaboración o su falta

Para su proceso de constitución de la identidad profesional señalan el papel fundamental de la mentoría y la colaboración durante la formación inicial y en los contextos de trabajo.

El papel de los referentes pedagógicos

El profesorado que ha participado en esta investigación señala la escasez de referentes pedagógicos para orientar la práctica docente en su formación inicial y en las escuelas en las que desempeñan su trabajo. En general, tienen dificultad para relacionar las ideas pedagógicas que les han transmitido en la universidad y las que ponen en práctica en la escuela, con corrientes pedagógicas de pensamiento y sus respectivos autores. Sienten que les han dado más recetas que marcos conceptuales y algunos reivindican la importancia de seguir estudiando. De hecho, en ocasiones, señalan con vehemencia ideas y autores que les han iluminado, entusiasmado y que creen guían su forma de abordar la enseñanza.

Preocupaciones y desafíos

Junto a las dimensiones que informan el proceso de constitución de la identidad docente señaladas anteriormente, hay que considerar una serie de elementos que elaboramos en forma de preocupaciones, formuladas por nuestros colaboradores, y los retos que implican.

Las condiciones laborales

En los últimos años, en muchos países entre lo que se encuentra España, se ha pasado de no existir prácticamente paro para el profesorado de educación infantil y primaria a una gran inestabilidad laboral. De tener trabajo al día siguiente de acabar la carrera, a encontrar serias dificultades para trabajar. Nos hemos encontrado con docentes que en un año han sido enviados como suplentes a veinte escuelas diferentes! Con maestros que esperan cada mañana una llamada para dirigirse a una u otra escuela (en este caso suelen ser concertadas). La pregunta es, si el proceso de constitución de la identidad docente está lleno de inestabilidad, de

incertidumbre, de una cierta decepción, de un alto grado de docilidad para aceptar lo que hay ¿cómo afectarán estas vivencias al compromiso, el sentido profesional y la implicación en el trabajo?

La (no) carrera docente

En la mayoría de los países, y desde luego en España, no hay carrera docente. Las condiciones de trabajo y salario desde el momento en que se consigue una plaza fija, son prácticamente las mismas para todos (solo se añade el complemento de antigüedad y/o de cargo directivo). Uno de los miedos explicitados y repetidos por los participantes en nuestra investigación es llegar a verse como algunos de sus compañeros dentro de veinte años, cuando todavía les faltará un largo tiempo para jubilarse. Sienten pavor ante la idea de convertirse en parte de ese profesorado amargado, sin entusiasmo, sin sentido, que se encuentra en las escuelas y que ellos rechazan. Lo ven como un contra ejemplo. Como un referente del que alejarse.

Las políticas educativas desprofesionalizantes

Las políticas educativas de los últimos años han estado en permanente cambio, siendo a menudo contradictorias. En este contexto el profesorado novel se siente inseguro. Le resulta difícil entender lo que puede o no puede hacer y le resulta difícil autorizarse a poner en práctica sus propias ideas. Por una parte se habla de autonomía, responsabilidad y rendimiento de cuentas, pero la práctica está llena de prescripciones (auto)impuestas y controles internos y externos meramente burocráticos. El conjunto de fuerzas resultantes de esta situación tiende a contrarrestarse y a impulsar una cierta inercia y por tanto a dificultar o impedir toda implicación con la mejora de la educación.

La distancia entre la formación y la práctica

El análisis de las evidencias recogidas en esta investigación indica que no se trata tanto de que exista una distancia entre la teoría y la práctica, ya que la teoría nos

tendría que ayudar a comprender los fenómenos con los que nos enfrentamos en la práctica. De lo que nuestros colaboradores hablan (y se quejan) es de lo que en la formación se dice que debería ser o debería hacerse y el sentido (o su falta) que esto tiene para la práctica. Al profesorado le gustaría a veces hacer algo diferente pero no sabe, no cuenta con referentes y con el imprescindible saber cómo.

La tendencia a la repetición de modelos y prácticas

Entrar a formar parte de la comunidad de práctica que representa la escuela, aunque a menudo la cultura de la institución fomente más el aislamiento que la cooperación, produce diversas reacciones y posicionamientos en el profesorado novel. Entre las formas de situarse de los participantes en esta investigación en las escuelas que han trabajado encontramos: la sumisión y la aceptación; el diálogo con lo que entienden como positivo o negativo; el aprendizaje revelador; la rebeldía; la resistencia; el enfrentamiento. También una combinación de todas o algunas de ellas en diferentes momentos y circunstancias. En cualquier caso, el peso de las instituciones escolares para coartar (o impulsar) la frescura de los recién llegados puede provocar la pérdida del impulso innovador, si lo tienen, pero sobre todo minimizar su necesidad de seguir aprendiendo.

La soledad del trabajo docente

La profesión docente sigue siendo enormemente solitaria. Pocos docentes tienen la oportunidad de contar con un sistema de mentoría o acompañamiento. En muchos centros existen reuniones de coordinación, pero a menudo terminan en el acuerdo de qué temas se van a enseñar y qué materiales se va a utilizar. Acabada la reunión, la maestra vuelve a la soledad acompañada de su aula.

La necesidad de seguir aprendiendo

En estrecha relación con el punto anterior, el profesorado es consciente de que tendrá que seguir aprendiendo siempre si no se quiere quedar obsoleto como creen

que están algunos de los compañeros de los centros de los que han trabajado. Creen que han de estar al tanto de cómo cambian las tecnologías, las formas de aprender y enseñar, el propio sentido del conocimiento. Lo que no acaban de ver es cómo podrán garantizar ese aprendizaje. Esta situación también implica a los formadores de profesores y a los responsables de las políticas educativas que, pendientes de enseñar y legislar se olvidan de aprender.

La necesidad de revisar la formación inicial y permanente del profesorado

Al realizar esta investigación sobre cómo los maestros constituyen su identidad docente, inevitablemente nos preguntamos cómo nos constituimos nosotros mismos como formadores y cuáles son nuestros referentes pedagógicos y por qué acaban siendo tan poco influyentes o relevantes. Una investigación centrada en los otros, supone un retorno hacia nosotros mismo. Ninguna de las reformas educativas/universitarias, ni ninguna de las propuestas formativas actuales nos ha permitido repensarnos en este sentido, tal como lo ha hecho este estudio.

Avance de conclusiones.

El análisis y la interpretación de las evidencias recogidas en la investigación nos ha posibilitado dibujar una imagen compleja y dinámica de los desafíos formativos y profesionales que hoy ha de afrontar el profesorado que comienza su carrera y vislumbrar cómo se están configurando sus identidades docentes.

Este estudio nos ha permitido profundizar en la noción de identidad docente como un proceso de constitución de sí. Como una trama configurada por una permanente interacción de los individuos -cada uno con su mochila biológica, biográfica y social-, con las políticas educativas, los compañeros, las estructuras y relaciones de poder de los centros, el alumnado y las familias.

El estudio nos ha posibilitado evidenciar que el trabajo docente reviste una dificultad y complejidad crecientes. Por una parte, porque la evolución del sistema educativo (aumento considerable del número de diplomados, ahora graduados) y los recortes en las inversiones (menos docentes en los centros para más

estudiantes) hace cada vez más difícil encontrar trabajo y que éste sea cada vez más precario. Y por la otra, porque los cambios en las nociones de infancia, en la representación del conocimiento, en las demandas sociales a la escuela, en las tecnologías de la información y la comunicación, etc., están acabando con los mitos del trabajo fácil, del horario reducido y las largas vacaciones.

La constitución de su identidad docente en el mundo actual, pasa por la necesidad de luchar por el reconocimiento social de su trabajo. Por descubrir y profundizar en las dimensiones de su práctica como una acción y como un compromiso político. Por encontrar formas de resistencia activa a los modos autoritarios de imponer la gestión que contradicen la autonomía y la colaboración en los centros y limitan su dimensión educativa. Por la necesidad de ampliar el horizonte de su formación y encontrar formas de crear comunidad frente al aislamiento. Y también, como ya se hace en otros países, a explorar formas de visibilizar y hacer públicas las complejidades de la profesión docente (Sancho y Correa, 2013).

Los docentes que han colaborado en esta investigación reconocen la importancia de la formación inicial, pero señalan que no les ha enseñado a enseñar y mucho menos se les ha preparado para afrontar la complejidad que entraña el oficio de enseñar en el mundo contemporáneo. Sólo durante el periodo de prácticas y de forma reducida, han podido comenzar a vislumbrar que su trabajo tiene que ver, como mínimo con:

- Entender las prescripciones legislativas y cómo enfrentarse a ellas.
- Entrar a formar parte de una comunidad, a menudo sin conciencia de serlo, en la que existen posiciones y relaciones de poder instituidos.
- Establecer una relación pedagógica con un grupo heterogéneo de niños y niñas que permita y facilite su aprendizaje y desarrollo.
- Lograr que este grupo, que cada año será diverso, desarrolle al máximo su potencial a través del aprendizaje de los distintos contenidos curriculares y lo haga en unas determinadas horas y momentos.
- Encontrar la manera de evaluar los avances de los diferentes alumnos utilizando los mecanismos más adecuados.

- Acoger, escuchar y, en la medida de lo posible responder, a las situaciones emocionales del alumnado en la medida que afectan su capacidad de aprender. Establecer unas relaciones de complicidad y responsabilidad con las familias con la finalidad de sumar, o multiplicar, y no restar, en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Referencias

- Aberasturi, E. ; Correa, J. M. y Pamies, A. (2013). Arantza, compromiso con el ideal docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 80-83.
- Bruner, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a socio-cultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 74, 585—614.
- Cohen, J. L. (2009) Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, doi:10.1016/j.tate.2009.06.005
- Connelly, F. M., and D. J. Clandinin. (1996) “Teachers’ Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories—Stories of Teachers—School Stories—Stories of School.” *Educational Researcher* 25 (3): 24–30.
- Correa J.M. (2014). Empezar a trabajar en la Educación infantil: las condiciones de acceso a la docencia en los relatos biográficos de las maestras noveles. *Revista Tendencias Pedagógicas* 24, 41-54
- Correa, J.M. y Aberasturi, E (2014). Repensar el género en la construcción de la identidad docente en la educación infantil. En: Puche, L. y Alamillo, L (eds.) [Educación y Género: la incorporación de la desigualdad en múltiples contextos de socialización. Traficantes de sueños](#) (pp. 43-48)
- Correa, J.M., Martínez-Arbelaiz, A., Aberasturi-Apraiz, E.(2015). Postmodern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education* 48, 66-74

- Correa, J.M., Martínez-Arbelaiz, A, Gutiérrez, L.(2014). Between the real school and the imagined school: another step in building a teaching identity. *Educational Review. 66 (4) 447-464*
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar : la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea, Madrid
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2005). Introducción. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. *The Discipline and Practice of Qualitative Research*: pp. 1-13.
- Eisenhardt, K.M. (1989), Making fast strategic decisions in high-velocity environments. *Academy of Management Journal*, 32 pp. 543–576
- Fernández, L.; Martínez-Arbelaiz, A.;Aberasturi E. (2013). La docencia, una experiencia compartida. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 58-61.
- Fisher, T., Higgins, C. and Loveless, A. (2006), *Teachers Learning with Digital Technologies: A review of research and projects*. Bristol: Futurelab, Available online: www.futurelab.org.uk
- Flores (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones. En Carlos Marcelo (coord.): *El profesorado principiante*. Barcelona: Octaedro.
- Flores, M. A. y C. Day (2006). Contexts which shape and reshape new teachers identities: a multiperspectivestudy. *Teaching and Teacher Education* 22 (2), 219-232.
- Fullan, M (1997). Planning, doing and coping with change. In Harris, A. Bennett, N. and Preedy, M (eds). *Organisational Effectiveness and Improvements in Education*,. Buckingham: Open University Press: 205-215
- Giddens, A. (1995): “La trayectoria del yo”, en *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península, pp. 93-139.
- Goodson, I. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives: Studies in Education and Change*. Maidenhead: Open University Press
- Gutiérrez, L. (2014). La investigación narrativa en el prácticum de magisterio a través de micro-relatos docentes: el relato de Montse. *Revista Tendencias Pedagógicas* 24, 23-40

- Gutiérrez, L.; Losada, D.; Larrañaga, I. (2013). Iñigo: un economista arrepentido, un maestro convencido. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 76-79.
- Gutierrez, L.P., Correa, J.M., Jimenes de Aberasturi, E (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educación*. 350, 493 - 505
- Hargreaves, A, Earl, L, Moore, S and Manning, S (2001). *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey Bass
- Hernández, F. (2010). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En Hernández, F., Sancho, J.M. y Rivas, J.I. (Coord.), Historias de vida. Biografías en contexto. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/15323>
- Hernández, F. y Aberasturi, E. (2013). Investigación y formación, un proceso de acompañamiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 68-71.
- Hernández, F. y Aberasturi, E. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias Pedagógicas* 24, 133-144
- Lieberman, A. & Miller, L. (Coords.) (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Lortie, D. (1975). *The Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rivas Flores, J.I (2010). Narración conocimiento y realidad. En J.I. Rivas Flores y D. Herrera Pastor (Eds). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. (pp. 17-36). Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J. M. y Correa, J. M. (2013). Ann Lieberman. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 40-44.
- Sancho, J. M. y Correa, J. M. (2013). Aprender a ser maestra. Perplejidades y paradojas. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 18-21

Capítulo 3

Maestros en el siglo XXI: ideales y temores

Luispe Gutiérrez, Universidad del País Vasco

Resumen: Cuestionando si son distintos los maestros actuales de los de hace una o dos generaciones, los ideales que orientan su práctica docente y cuáles son sus inseguridades y temores, se profundiza en los intereses de los jóvenes maestros a comienzos del siglo XXI y también a quienes estamos en la formación de nuevos maestros. Como punto de partida se toman las palabras de algunos de estos jóvenes maestros que participaron en nuestra investigación para desarrollar una reflexión sistemática que permite revelar las referencias teóricas que orientan mi práctica docente y mi manera de entenderla.

Introducción

¿Son distintos los maestros actuales de los de hace una o dos generaciones? ¿Qué ideales orientan su práctica docente? ¿Cuáles son sus inseguridades y temores?

Estas son las preguntas sobre las que va a versar este capítulo. Unas preguntas que pretenden ayudar a elucidar algunas cuestiones que interesan a los jóvenes maestros en estos comienzos del siglo XXI y también a quienes estamos en la formación de nuevos maestros.

Para ello tomaré como punto de partida las palabras de algunos de estos jóvenes maestros que participaron en nuestra investigación para, seguidamente, interpretarlas desde la distancia de un profesor que lleva más de 30 años impartiendo docencia a futuros maestros. Un profesor que, a pesar de la distancia de esos 30 años, tiene también sus ideales, inseguridades y temores que le han impulsado a leer, discutir y elaborar su discurso sobre estas cuestiones.

Un discurso imbuido del pensamiento de ciertos autores que en su momento me aconsejaron personas a las que yo reconozco un saber y una autoridad en temas pedagógicos. En este sentido, creo que es pertinente revelar las referencias teóricas que orientan mi práctica docente y mi manera de entenderla.

Como consecuencia de todo esto, a lo largo de todo el capítulo será notoria la influencia de autores franceses e hispanos frente a los anglosajones. También en esta

misma línea hay que entender las referencias a los clásicos de la pedagogía en la exposición de argumentos e interpretaciones.

Finalmente, y como no podía ser de otra manera, las alusiones a los artículos que los colegas de esta investigación han publicado a lo largo de este periodo jalonarán también este capítulo.

1. Sobre el ideal docente: del “Sapere Aude” a la gestión de las emociones

1.1 Educamos para un mundo mejor

Cuando interrogamos a los estudiantes de magisterio acerca de las razones que les han llevado a esta opción profesional, las respuestas giran, mayoritariamente, entorno a estas dos cuestiones: su “gusto” por los niños y su convicción de que la educación es la llave para humanizar a un sujeto y para lograr un mundo más justo y solidario.

Resulta curioso que en una época donde la caída de los ideales humanistas no parece tener fin y donde el escepticismo y el utilitarismo se extienden sin freno en la sociedad postmoderna, retorne la promesa de la Ilustración Francesa. Una promesa que bajo la formulación y defensa del discurso humanista entiende que el sujeto humano necesita dar un sentido y una razón a su existencia en la Tierra más allá de su destino eterno o de una supervivencia placentera.

Deudora de esta promesa y de ese movimiento ilustrado nació la escuela laica en el siglo XIX. Y realmente cabría preguntarse si más que un retorno del ideal humanista, no tendríamos que hablar de una permanencia del mismo incluso en los momentos de mayor oscuridad de su historia.

Como afirma François Dubet (2006) la escuela, desde su origen como institución laica, salió a disputar el control de las mentes con la iglesia y con una consigna bien clara: menos dioses y más ciudadanos. Para ser más exactos, no menos dioses sino otros: Progreso, República, Nación y la diosa entre las diosas, la Razón. “Sapere Aude”, el lema de la Ilustración, orientó durante mucho tiempo la labor educativa de la institución escolar.

Y es que el conocimiento que defiende el humanismo se basa en la razón. En una razón que nos irá acercando a una sabiduría cuyo fin es hacer del hombre un ser cada

vez más humano en todos los aspectos. No por miedo a ningún Dios que nos castiga o premia según nuestras acciones ni a ningún régimen totalitario que reprime cualquier disidencia. El ideal humanista que funda la escuela es laico, enciclopédico, prioriza la razón y es la semilla de una sociedad democrática.

Cuando los maestros noveles que han participado en el proyecto nos hablan de su convicción de que la educación hará de los niños mejores ciudadanos, más justos y solidarios, están diciéndonos que ellos también son herederos de parte de este ideal humanista.

Así nos lo dice una participante en un grupo de discusión:

Desde bien pequeñita he estado cuidando a los chiquititos, pero luego empiezas a ver algo más político: la educación como la base para el cambio y la revolución. Entré porque me gustan los niños, pero luego se sumó el pensamiento de que ellos son nuestro futuro y el deseo de cambiar cosas a través de la educación (participante sin identificar del Grupo de Discusión de Madrid)

Ann Lieberman, profesora e investigadora en la Universidad de Stanford y especialista en profesionalización y desarrollo docente, remarca el significado de ser maestro hoy en día: *Un trabajo extremadamente importante. Son los años más formativos de los niños: una etapa sumamente productiva en la que puedes facilitar un aprendizaje que tendrá un peso fundamental en los procesos posteriores de la persona* (p. 41)

Como estamos viendo, este discurso nos habla en futuro y del futuro. El ideal humanista, como cualquier utopía, no se queda en el ahora sino que mira al porvenir y tiene pretensión de mejorarlo sin límites.

En efecto, al decir del pedagogo francés Philippe Meirieu (2004): *la misión fundante de la Escuela es transmitir a las nuevas generaciones los medios para asegurar, a la vez, su futuro y el futuro del mundo* (p. 34)

También desde la filosofía, Hannah Arendt (1999) nos habla de la responsabilidad de la educación en el futuro del mundo: *La educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él (...) también mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo*

bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarnos de sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos para la tarea de renovar un mundo común (p. 300)

1.2 El poder transformador de la educación: un arma de doble filo

La enseñanza está “anclada” en un oficio, en la medida que a los individuos que la realizan se los forma y se les paga para actuar sobre otros, “sobre las almas de otros”. Quien enseña tendría como meta fundamental transformar a los otros. No es la única, pero es una de las actividades destinadas a la producción de personas. Hugo Di Taranto, maestro añejo pero vital, a la hora de definir su oficio afirma sin titubear: “nosotros [los educadores] somos modificadores de almas” Alliaud y Antelo (2009:90)

La vocación de la educación por la transformación del educando ha sido desde siempre su principio fundante. Ya los clásicos de la pedagogía nos habían advertido hace tiempo sobre esta cuestión.

Recordemos a Kant cuando dice: *Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es sino lo que la educación le hace ser.* (p. 112)

O también, al mismo Rousseau quien describe de esta manera la necesidad de la educación:

Débiles nacemos, y necesitamos de fuerzas; desprovistos nacemos de todo y necesitamos de asistencia; nacemos estúpidos, y necesitamos de inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, eso lo debemos a la educación (p. 659)

Han pasado más de 200 años desde que estos autores, considerados como los padres de la pedagogía, remarcaran la importancia e influencia de la educación, pero si analizamos el discurso de los maestros noveles con los que hemos realizado esta investigación, nos volvemos a encontrar con la idea de transformación del otro.

Y es que la inmensa mayoría de los maestros muestran un profundo interés y compromiso con los niños, con su desarrollo y con el impacto de su labor docente: *no*

pasar en vano por la infancia de un alumno es el sentimiento que puede tener un maestro que hace lo que realmente siente (Susana, Castilla-León).

La educación infantil y primaria conforman unos años fundamentales en la vida de un niño. Todo lo que se enseña en este periodo va a ser el pilar sobre el que sustenta la formación posterior... ..En este mundo hay mucho que hacer y todo lo que hagamos los niños lo agradecerán. Los niños son personas, y como personas tenemos que tratarlos. Su educación está en nuestras manos y según lo que hagamos serán o no felices (Ainara, País Vasco)

No sabes cómo me he sentido de llena estando ahí, ayudando y acompañando a los alumnos que he tenido en sus experiencias escolares. Sólo el hecho de pensar que he sido parte activa de su educación y hasta cierto punto de su futuro me resulta emocionante (Montse, País Vasco)

Todas estas afirmaciones nos muestran que la figura del maestro está unida a una promesa: la promesa de que el niño que entra en nuestra aula no será el mismo cuando salga. La escuela, entonces, está convocada a cambiar el destino, especialmente el de aquellos que menos posibilidades hubieran tenido si no hubieran asistido a la escuela.

Sin embargo, un exceso de expectativas, no ser conscientes de que nuestra acción será limitada, de que no todo es educable, es un arma de doble filo pues puede conducir al docente que se inicia a un sentimiento de fracaso y frustración que normalmente desemboca en desinterés y/o apatía hacia la profesión.

Alliaud y Antelo (2005), autores que ya he citado anteriormente, nos describen esta tensión entre la “grandeza” del discurso educativo y el exceso de responsabilidad cuando es asumida individualmente por cada maestro: *Asumir algo tan grande en soledad y hacerse cargo de saldar la incompetencia que ello genera (también en soledad) aplasta, achica, empequeñece (p. 41)*

En consecuencia, los que nos ocupamos de la formación de futuros docentes tendríamos que ser conscientes de la desproporción de algunos discursos educativos,

con tintes excesivamente mesiánicos, y de las consecuencias que pueden tener en algunos profesores noveles.

Esta desproporción es particularmente peligrosa hoy en día, pues como dicen los autores del citado artículo:

El mandato “educativo-civilizador”, originario de la profesión exaltaba la tarea de los maestros por su contribución a un nuevo orden social que se estaba conformando. Más allá de los resultados obtenidos, cuando se consolidaron los sistemas educativos nacionales, los maestros se encontraban “amparados” en la misión asignada por el Estado y eran reconocidos como los personajes “legítimos” para desarrollar la tarea de educar y difundir la cultura, la instrucción y los buenos modales entre las nuevas generaciones... Hoy en día las condiciones son diferentes... El maestro que ha hecho propio el mandato salvacionista originario de la profesión, actúa sólo en el presente, y hasta con competidores y cuestionadores, en un medio que le resulta en ocasiones hostil y en otras, por lo menos, incierto. (p. 44)

En nuestra investigación también hemos encontrado a quien el peso de esta enorme responsabilidad le hace dudar de su futuro como docente. Así, Ane (País Vasco) retrocede ante las posibles consecuencias de su actuación: *No sé si quiero coger esa responsabilidad sobre mí y luego decir: si le hubiera ayudado más... si llego a ver al cabo de los años a un alumno mío ir dando tumbos por la vida, seguro que me diría: ¡qué mal está! ¿Habrá sido mi culpa? No, no quiero eso.*

¿Cómo mantener entonces algo del ideal transformador del otro sin que esta “colosal” tarea aplaste al maestro que se inicia? Esta es la cuestión que se plantea. De un lado, si renunciamos al ideal nos acercáramos al abismo del escepticismo, el desinterés o la apatía. Dicha renuncia significaría, además, dejar caer la utopía de la educación, necesaria como dice Meirieu (2007). Pero, por otro lado, si magnificamos en exceso la tarea educativa corremos el peligro de poner toda la responsabilidad del lado de la educación y de su representante más directo, que no es sino el maestro. Las consecuencias podrían llegar a ser incluso peores. Nos vemos, pues, una vez más, forzados a navegar entre Escila y Caribdis.

Una posible solución viene, para Alliaud y Antelo, del lado de la libertad:

Libertad del tamaño, del peso y de la grandeza que no arrase con la posibilidad de intervenir, de actuar, de producir modificaciones en los otros, de enseñar. (p. 55)

A esta idea de libertad hay que añadir, a mi entender, dos cuestiones más: la de responsabilidad compartida y la de que no todo es educable.

En primer lugar, la responsabilidad en el acto educativo no puede quedar solo del lado del educador. Para que algo se modifique en el educando es necesaria la labor de un educador. Esto es innegable, nadie nació sabiendo, dice el dicho. Pero tan imprescindible como la acción del educador es el consentimiento del sujeto-niño al acto educativo. Sin el consentimiento de este serán vanos todos los afanes del aquel.

Hegel ya nos lo advertía hace casi dos siglos:

Como ser viviente, en verdad, el hombre puede ser sojuzgado; es decir, que su parte física, por lo tanto exterior, puede ser sujeta al poder de otros. Pero la voluntad no puede en sí y por sí, ser violentada.... ...Solo quien se quiere dejar violentar, puede de algún modo ser violentado (1987:§ 91)

Violentado, por supuesto, no en la dimensión física, sino en lo que significa someterse al Otro de lo social que va a ejercer sobre mí una violencia simbólica que me hará un ser más humano y más sabio.

Lo que nos plantea Hegel es que no es suficiente que el niño venga a la escuela, entre en el aula y oiga al maestro para que aprenda. El acto educativo exige otra condición por parte del sujeto: querer aprender.

Desde la pedagogía social, Violeta Núñez (2003) nos pone un ejemplo clarificador de todo esto: *Aprender a leer y a escribir es, sobre todo, un acto valiente..., una decisión a cargo del sujeto. Éste atraviesa un desierto de sin-sentido, hasta poder construir una nueva configuración del mundo (p. 24)*

Por supuesto que el maestro trabajará para obtener del niño ese consentimiento y en ese trabajo desplegará todo su saber. El saber epistemológico, el saber didáctico e

incluso el saber tratar a los niños (la famosa dimensión afectiva). Mas todo ello será estéril si el niño, por la razón que sea, no consiente y no hace suyo el deseo de aprender.

En torno a este asunto Philippe Meirieu introduce un término que nos puede ayudar a elucidar esta cuestión. Este autor, en su obra *La opción de educar* (2001) nos habla del principio de educabilidad. Según este principio todo educador que se precie debe de estar convencido, no solo de que el educando puede conseguir lo que se propone, sino que él, y solo él, es capaz de contribuir a ese logro. Pero este autor tiene muy en cuenta que el acto de aprender es una experiencia individual por mucho que la acción del maestro sea decisiva: *querer enseñar, es creer en la educabilidad del otro; querer aprender es creer en la confianza del otro hacia mí* (p. 42)

La responsabilidad del buen aporte¹⁵ educativo es, en consecuencia de todo lo expuesto hasta aquí, una responsabilidad compartida. Compartida que no repartida, como bien apunta Meirieu (o.c., 2001): *La responsabilidad no es, en la relación pedagógica, una "cantidad constante" que habría que repartir entre diferentes socios: la parte que yo tomo no se descuenta de la del otro; más bien al contrario, se suma a ella* (p.41)

Pero es que, además, la educación tiene que aceptar sus límites: aun dándose todas las condiciones anteriores, no todo en el sujeto es educable. Sobre esta cuestión el psicoanálisis aporta un punto de vista interesante y muy a tener en cuenta por la práctica educativa.

Freud (1937) ya señaló que había una serie de profesiones "imposibles":

Parece casi como si la de psicoanalista fuera la tercera de esas profesiones «imposibles» en las cuales se está de antemano seguro de que los resultados serán insatisfactorios. Las otras dos, conocidas desde hace mucho más tiempo, son la de la educación y la del gobierno (p. 3361)

Para el psicoanálisis el niño, cuando llega a la escuela, ya lo hace con unas

¹⁵ En el sentido de aportar: arribar a puerto

marcas indelebles que le van a acompañar el resto de su existencia. Unas marcas que definen el carácter y el modo de satisfacción de ese sujeto y a las que la educación escolar no debiera prestar mayor atención. Si el niño es tímido, si es muy movido, si le gusta mirar o si prefiere que le miren no son cuestiones de las que se tuviera que ocupar a la escuela, a no ser que supongan un conflicto para la convivencia escolar en cuyo caso habrá que regularlas. Por lo demás, la escuela debiera de procurar interesar al sujeto en lo que no está marcado, la cultura, por ejemplo.

Es del todo pertinente hacer hoy en día esta observación pues vivimos tiempos en los que se vende la idea de que existe la pedagogía del “todo es posible” y cuando se le exige a la escuela una “educación plena” de los niños.

En esta misma línea, Juana M^a Sancho y José Miguel Correa (2013), coordinadores del proyecto de investigación, señalan con acierto que:

Otro elemento de cambio se encuentra en el aumento de las exigencias a las que tiene que responder la escuela. No solo se ha extendido el tiempo de permanencia en el centro, sino que también se le pide que proporcione una formación básica que va desde la psicomotricidad hasta la alfabetización funcional, además de que eduque de forma integral al alumnado, sin olvidarse de las emociones o los comportamientos éticos (p. 21)

Así pues, avanzar por este camino, además de inútil, puede llegar a ser peligroso tanto para el sujeto, pues se borra su subjetividad, como para el agente de la educación que se ve condenado a una insatisfacción permanente ante una tarea que se demuestra inalcanzable e incluso para la propia escuela que desviándose de su propósito fundante, la transmisión de los saberes culturales, se ve convertida en una escuela vacía de contenidos y, en consecuencia, llena de protocolos de actuación, emociones a gestionar, empatías imposibles y, sobre todo, de competencias indescifrables.

Según el sociólogo francés François Dubet (2007) se está produciendo un deslizamiento en el discurso de los docentes en lo que respecta a su función:

El 70% de los maestros jóvenes dice que eligió el oficio por la posibilidad de trabajar con niños, el 49% da prioridad al desarrollo pleno de los niños, contra el 19% y el 6% que prefieren la transmisión de conocimientos y el gusto por el esfuerzo. Un 8% privilegia la formación del espíritu crítico y apenas el 16% de los jóvenes docentes otorga una prioridad absoluta al leer, escribir y hacer cuentas (p. 109)

También al analizar el discurso de muchos de los jóvenes maestros participantes en nuestra investigación, constatamos que están seducidos por esta visión psicologizada de la educación:

Yo no creo que hay que dejar totalmente de lado las fichas y los aprendizajes, pero me gustaría que en esta etapa se trabajara también cómo identificar y gestionar las emociones de los niños, cómo tratar cuestiones como la autorregulación, cómo llevar a cabo nuevos proyectos... y todo esto me parece mucho más interesante que aprender las letras con cinco años... (Iñigo, País Vasco)

O cuando Jenny (Barcelona) nos confiesa su ideal de docente:

Me gusta la docencia pero no enseñar conocimientos. Me gusta guiar. Me doy cuenta de que los niños me enseñan cosas. Se trata de comprenderlos, ver qué les pasa, lo que les motiva... acompañarlos en su camino.

A la luz de estos datos y de lo desarrollado en este apartado, es evidente que se mantiene la ilusión en los jóvenes maestros por trabajar con niños y sobre el poder transformador de la educación. Ahora bien, mientras los clásicos de la educación defendían que es a partir de los aprendizajes y del esfuerzo por los que el niño va a devenir más humano, el discurso de la postmodernidad propugna una educación integral del niño para la que no parece que sea necesario lo que es más específico de la tarea docente: todo aquello que está ligado a la transmisión de una herencia cultural que va pasando de generación en generación. En su defecto, se auspicia, entonces, una educación sin pasar por el orden simbólico de la cultura y donde las cuestiones afectivas y emocionales cobran una importancia radical.

2 La vocación de maestro: un tópico que resiste a desaparecer¹⁶.

Tradicionalmente se ha unido la profesión de maestro al significante vocación. A la persona que decidía emprender estos estudios se le suponía, como el valor a los militares, un impulso especial para ejercer la docencia.

Philippe Meirieu (2007) nos habla de la vocación como: *...un resto. Una dimensión oculta, a la vez muy personal y universal, que atañe a lo más profundo del proyecto de enseñar. Una especie de vibración particular de la que son portadores los maestros y que no se puede reducir a la lista de competencias necesarias para enseñar* (p. 13)

Por su parte Dubet (2007) afirma que la vocación de ser maestro fue, durante mucho tiempo, comparable a la de ser sacerdote: *Los profesores de primaria franceses estaban formados como una especie de sacerdotes civiles capaces de sacrificarse por su vocación y por la República* (p. 46).

Es precisamente con esta idea de vocación, en el sentido de encarnar unos principios y sacrificarse por ellos, con la que hace causa Jon. Para él la docencia es una forma de “militancia”, un compromiso personal *“de los que creemos en otro mundo”* y por el advenimiento de un sistema más justo y solidario donde *“crezcan otro tipo de personas”*.

De todos modos, para el propio Dubet existe hoy en día una nueva versión de la vocación. Una vocación “menos heroica y más protestante”: *Ya no se pregunta a los profesores si “creen” en Dios o en la Razón, sino si se sienten hechos para este oficio, si les gusta enseñar, si aguantan a los niños, si piensan que pueden realizarse con este oficio* (o.c., p. 53).

¹⁶ Para la redacción de este apartado he tomado como referencia el artículo que Sandra Martínez y yo publicamos en el nº 436 de Cuadernos de Pedagogía titulado “La elección de ser docente” (páginas 22-25)

Zambrano, filósofa e hija de maestros, también sostiene una vocación en este mismo sentido: *la vocación de maestro es la vocación, entre todas, la más indispensable, la más próxima al autor de la vida, pues es la que conduce a su realización plena*

Finalmente, Meirieu (2007) admite que *hoy en día hay un poco una banalización del oficio y ya no es tanto una vocación*. Y termina añadiendo: *esto malo y bueno a la vez. Es malo porque el oficio de enseñante necesita un ideal. Y es bueno porque hace tratar los problemas de forma pragmática* (p. 47)

En cualquier caso, en un sentido más o menos “misionero”, el significante “vocación” sigue ligado a la profesión. Quizás, en el contexto de España haya que tener en cuenta la influencia que muchas órdenes religiosas han tenido tradicionalmente en el ámbito educativo para que este significante permanezca en el tiempo.

Así, los jóvenes maestros que han participado en la investigación siguen hablando de esa “llamada especial¹⁷” como lo determinante a elegir la docencia.

Este es el caso de Laia (Barcelona): *Siempre me ha gustado. Con 4 años hacía de maestra con mis muñecos. Ayudaba a mis primos, a los niños de la calle. Ya tenía esta predisposición o vocación, era espontáneo, me salía de manera natural*.

O el de Jon (País Vasco) quien defiende lo ineludible de la vocación en quien quisiera ser maestro:

Yo creo que mucha gente se apunta a magisterio sin vocación y eso sí que es un fallo del sistema. Una compañera de clase, que yo aprecio mucho por otra parte, me ha confesado que ella lo tiene muy claro: un buen sueldo y a las cuatro y media libre. Y no es la única. Entonces ¿Qué modelo estás promoviendo? ¿Qué vas a conseguir así? Eso tiene luego consecuencias a nivel de educación y a nivel personal. Si del mundo educativo solo te interesa el sueldo, ¡vete a otro trabajo! Existen trabajos muy dignos, pero la enseñanza creo que exige algo más. Una preocupación o algo así hacia otras personas.

¹⁷ Vocación proviene del verbo latino pasivo “vocare” que significaba “ser llamado”

Quizás, como apunta Antonio Bolívar (2013), esta resistencia a dejar de lado lo vocacional en la profesión docente tenga que ver también con el hastío que producen las innumerables reformas educativas en nuestro país:

Desengañados de que la mejora de la enseñanza provenga de cambios diseñados externamente, hemos vuelto a revalorizar las dimensiones de compromiso, vocación y profesionalidad del profesorado, poniendo en su lugar la dimensión emocional del oficio de enseñar. Al fin y al cabo, la buena enseñanza se juega en cómo cada día el profesor se apasiona con el saber que logra transmitir e imbuir a sus alumnos de dicha curiosidad (p. 67)

Con esta idea de retomar algo del compromiso social se alinean también Juana Sancho y Fernando Hernández (2013) quienes sugieren que el escenario de precariedad en el que se encuentra la escuela pública abre, paradójicamente, las puertas a recuperar y reforzar una ética profesional del docente:

En una etapa caracterizada por intentar convertir al docente en experto programador de unidades didácticas, en diseñador de actividades por competencias o en un fiel seguidor de los libros de texto, analógicos o digitales, se abre la posibilidad de rescatar el compromiso social como parte fundamental de lo que significa ser docente (p. 98-99)

3 La falta de autoridad: el gran temor del docente novato

La tarea de educar también genera incertidumbre, que emerge cuando ese ideal se rompe, cuando aparece el niño difícil, cuando “te tienes que poner autoritario”, cuando hay que enfrentarse a “niños consentidos” y a “familias que no ayudan”, cuando hace falta entrar en clase “con la escopeta cargada” y mostrar que “hay normas y que tú tienes que hacer que se cumplan” (Creus y Domingo, 2013:29)

El relato de los jóvenes maestros nos señala que frente a toda la idealización del trabajo docente que hemos analizado anteriormente emerge también un gran miedo: el miedo a no ser respetado, a que el grupo se descontrole, a que no se logre instaurar en clase el ambiente necesario para el binomio enseñanza-aprendizaje resulte fecundo.

Esta otra cara de la profesión, su lado más oscuro, desalienta y atribula a los novatos en la profesión. Ese “orden necesario”, ese “hacerse respetar”, les resulta “conditio sine qua non” para poder ejercer la docencia pero, a la vez, entra en contradicción con su ideal docente. Es la paradoja entre el educar para la autonomía pero ejerciendo disciplina y control sobre el educando.

Kant ya había señalado que en la educación entraban los cuidados, la disciplina y la formación. Pero mientras los cuidados y la formación son vistos en positivo por los docentes, los aspectos disciplinarios se convierten en una tarea que a muchos docentes, y en especial a los nuevos, les cuesta asumir. Ven la necesidad de establecer límites a las pulsiones de los niños; encuentran imprescindible mantener el respeto dentro el grupo; entienden ineludible que algo de la quietud y del silencio se instale en el aula, por lo menos en algunos momentos... pero da la impresión de que no quieren/no saben hacerse cargo de ello.

A mi entender, existen varias cuestiones que nos pueden ayudar a entender esta situación paradójica.

- En el imaginario de muchos maestro, y de una manera particular en el del maestro novel, existe la ilusión de convertirse en un maestro apreciado, querido y reconocido por los alumnos. Pero junto a esta ilusión surge también el miedo a perder esos afectos del alumnado en el momento en que haga uso de estrategias “represivas”. Y es este temor a perder el “amor” de los niños el que puede llegar a frenar al maestro a la hora de marcar los límites en el aula. Como hemos podido constatar en nuestra investigación, algunos participantes en los grupos de discusión se mostraron más favorables a fortalecer los lazos afectivos con el alumnado aunque fuera a costa de los resultados académicos (Padilla-Petry, 2013).
- Otra cuestión muy unida a la anterior es la infantilización creciente del adulto en la sociedad posmoderna. Mientras la postura adulta tradicional estaba caracterizada por “el hacerse cargo de”, hoy en día nadie quiere ser responsable de nada ni de nadie. La responsabilidad, en la actualidad, es sustituida por la culpa y esta siempre es de otro (de la familia, de la situación social, económica, cultural,...). En este contexto, el docente encuentra la coartada perfecta para dimitir de su misión educativa.

- Por otro lado y como señalan José Ignacio Rivas y Analía Elizabeth Leite (2013), este temor a perder el control del grupo, este énfasis que se pone en los aspectos disciplinarios en los relatos de los maestros noveles nos están señalando que para los maestros más jóvenes la cuestión del orden, más que una condición para desarrollar la función docente de una manera eficaz, se está convirtiendo en un fin en sí mismo.

A partir de todo lo expuesto hasta el momento, se confirma la conclusión a la que llegó Veenman (1984) tras un estudio sobre problemas percibidos por profesores principiantes en su primer año de docencia, donde señalaba que el mantenimiento de la disciplina de la clase era el mayor problema para ellos.

Los relatos de los maestros noveles con los que hemos realizado la investigación dan cuenta de todo esto. Así, Ainara (País Vasco) señala:

Ese comportamiento diferente de los niños conmigo cuando estoy sola con ellos condiciona también mi comportamiento con ellos. En las situaciones que no domino enseguida me sale el autoritarismo, los gritos y el castigo. Espero que a base de experiencia y de reflexión vaya cambiando en este aspecto y me vaya acercando a ese ideal docente.

También Montse incide en este mismo sentido, en el de la falta de experiencia, cuando vive la dificultad de reconducir una situación que le ha acabado superando:

En esos momentos me siento muy pequeña. Me faltan estrategias y las estrategias no se aprenden ni en el instituto, ni tampoco en la universidad; las estrategias se aprenden de las experiencias vividas y eso me falta a mí: experiencia.

¿Se trata, entonces, de experiencia? ¿De recetas y protocolos para no perder “los controles” (el de la clase y el mío propio)? ¿no estamos, de esta manera y como decían Rivas y Leite, convirtiendo el mantenimiento del orden en el objetivo prioritario de nuestra práctica docente?

Una salida interesante a esta cuestión la plantea Philippe Meirieu (2005). Para este autor hay un punto de partida que tiene que orientar nuestra docencia: *la disciplina que se enseña y la disciplina que hay que mantener son una única cuestión y cualquier intento de separarlas es en vano* (p. 81).

En efecto, una buena preparación del material con el que se va trabajar; una buena estructuración del tiempo y el espacio; un buen reparto de la tarea concreta de manera que cada alumno tenga un lugar en el aula, no garantizan al cien por cien la instauración de un ambiente de trabajo pero van a ayudar a que surja el deseo de aprender y no el de molestar y perturbar la clase.

En realidad, siempre hemos sabido que un niño entretenido es un niño que no molesta. Se trata, entonces, no de organizar la disciplina y los protocolos en caso de que esta se ponga en cuestión, sino de organizar, muy bien, el trabajo a realizar.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos podido constatar cómo los ideales que tradicionalmente han acompañado a los docentes perviven hoy en día. Los jóvenes maestros siguen imaginando una educación que ayude a construir un mundo mejor. E imaginan también que el niño que entra en su aula no será el mismo que la abandone unos meses después. Además, los nuevos maestros siguen pensando, en su gran mayoría, que para realizar esta importante tarea uno tiene que “ser llamado para ella” y debe de “sentir algo especial por los niños”. Es decir, debe de “tener vocación de maestro”.

Sin embargo, sí ha cambiado la manera de llevar a cabo la tarea educativa y, especialmente, la posición del agente de la educación. Frente al triángulo herbertiano¹⁸ donde la relación pedagógica maestro-alumno estaba mediatizada por los contenidos culturales, hoy en día, en el centro de esta relación unos colocan al alumno y sus emociones, otros las metodologías, otros los protocolos y el joven maestro no acaba de ver cuál es su ubicación en esta maraña.

En este caos posicional las cuestiones disciplinarias han cobrado una importancia fundamental para los novatos en la profesión. El temor al descontrol del grupo va, en la actualidad, más allá de un mero gaje del oficio de enseñar o del inevitable peaje que todo novato ha de pagar.

¹⁸ Johann Friedrich Herbart (1776-1841), otro de los padres de la pedagogía, dibujó un triángulo para explicar cómo entendía él la relación pedagógica. En la base de ese triángulo colocó en un vértice al agente de la educación y en el otro al sujeto de la educación. El tercer elemento, los contenidos culturales a transmitir, lo colocó arriba.

Ante este panorama, aun aceptando de que lo normal en educación es que algo no funcione y abandonando por falsa la idea de que en algún momento existió una arcadia escolar, una mirada hacia la historia de la educación ayudaría, quizás, a reorientar la práctica docente de los que se inician en este oficio.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2005). Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. *Revista Linhas*, 6, 1. 41-56.
- Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 13, nº1, pp. 89-100.
- Arendt, Hannah (1999). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, Antonio (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *REICE*, 11, 2, 60-86.
- Casals, Judith (2007). Entrevista a Philippe Meirieu. *Cuadernos de Pedagogía*, 373, 42-47.
- Creus, Amalia y Domingo, Laura (2013). Miradas sobre la infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 26-29.
- Dubet, François (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, François (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.
- Freud, Sigmound (1981, 1ª ed. 1937). Análisis terminable e interminable. *Obras Completas*, 3, 3339-3364.
- Hegel, Georg (1987, 1ª ed. 1832). *Filosofía del Derecho*. Buenos Aires: Claridad.
- Hernández, Fernández y Sancho, Juana Mª (2013). El futuro de la profesión docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 96-99.
- Kant, Immanuel (1991, 1ª ed. 1803). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Lieberman, Ann (2013). *Entrevista en Cuadernos de Pedagogía*, nº 436, 40-43.
- Meirieu, Philippe (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, Philippe (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, Philippe (2007). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Grao.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, Violeta (2003). El Vínculo educativo en Tizio, Hebe (coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

- Padilla-Petry, Paulo (2013). Las emociones en la profesión. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 62-65.
- Rivas, José Ignacio y Leite, Analía (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 34-37.
- Rousseau, Jean Jacques (1983, 1ª ed. 1762). *El Emilio o de la Educación*. Barcelona: Bruguera.
- Sancho, Juana Mª y Correa, José Miguel (2013). Aprender a ser maestras: perplejidades y paradojas. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 436, 18-21.
- Veenman, Simon (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 2, 143-178.
- Zambrano, María (2007). *Filosofía y Educación. Manuscritos*. Málaga: Ágora.

Capítulo 4

¿Cómo aprendes a ser maestra? Repensar el género en la Educación Infantil.

Estibaliz Aberasturi Apraiz y Jose Miguel Correa Gorospe

Universidad Del Pais Vasco (UPV-EHU)

Resumen

En este texto hemos abordado el tema de la construcción de la identidad docente, problematizándolo desde los estudios de género. A partir de la pregunta cómo aprendes a ser maestra ponemos la mirada en la dominante presencia femenina en la educación infantil y lo que ello supone tanto para mujeres como para hombres que están constituyéndose en su profesión. Una profesión muy relacionada con el cuidado y con el trabajo asociado principalmente a las mujeres. Este capítulo de libro presenta cómo llegamos a esta temática, analiza los datos extraídos de la investigación, la discusión a la que nos lleva y unas conclusiones.

Introducción.

Uno de los objetivos de esta investigación sobre la construcción de la identidad del docente ha sido dar la voz y narrar la experiencia de cómo se aprende a ser maestro/a en la educación infantil. En este texto exploramos la construcción de la identidad de los docentes principiantes y estudiantes de las titulaciones de maestra de educación infantil en relación a la cuestión del género. La idea de analizar la cuestión del género en un trabajo sobre la construcción de la identidad del profesorado de Educación Infantil surgió de la reflexión sobre las conversaciones con las maestras y maestros que han participado en la investigación. En este trabajo emerge la cuestión del género (masculinidad/feminidad) entre los docentes de esta etapa educativa cuando hablan de lo que hacen, de cómo son o de lo que se espera de ellos o ellas en el contexto escolar o social. Todo esto nos ha llevado a iniciar un proceso de reflexión y análisis centrado en repensar la temática del género en la educación infantil.

En un escenario tradicionalmente femenino como son las aulas de educación infantil, la presencia masculina sigue siendo minoritaria. ¿Pero está su presencia

aparentemente normalizada? Como afirma la socióloga Nirmal Puwar, detrás de cada espacio hay una norma somática, según la cual “ ciertos tipos de cuerpos son tácitamente designados como ocupantes naturales de determinadas posiciones (citada por Gonzalez, 2014). Los cuerpos que no encajan en dicha norma, “invasores” los llama ella, la mayor parte de las veces son expulsados o invisibilizados. Por las narrativas implícitas un cuerpo de hombre en la educación infantil está fuera de lugar. Para Pruit, (2014) los maestros en este nivel educativo están bajo sospecha o invisibilizados.

La Escuela (Bourdieu 1998) genera regímenes hegemónicos de masculinidad y feminidad. Según este autor estas desigualdades se mantienen a través de la aplicación de la violencia física y simbólica. Y aunque ha habido una ruptura entre género y sexo, apareciendo diferentes formas de hibridación y hay una reconfiguración de las relaciones de poder donde la dominancia es más fragmentada e impredecible, nuestro texto pretende explorar este terreno de interacción y de conflicto de géneros en la educación infantil, relacionándolo con el sentido general de la investigación que versa sobre cómo se aprende a ser docente en la Educación Infantil, es decir, sobre cómo los docentes de esta etapa educativa construyen su propia identidad. Aportamos para esta reelaboración una reflexión crítica que puede ayudarnos a desconectar las polaridades artificiales que regulan el género y explorar cómo las actitudes particulares, conductas y prácticas están siendo rearticuladas o reensambladas en caminos que no son inteligibles a través de las categorías tradicionales de identidad masculina/femenina.

Para orientar el análisis y la comprensión de los relatos y experiencias de los docentes principiantes en la educación infantil nos hicimos las siguientes preguntas:

- ¿Qué nos dicen los relatos de las maestras principiantes y futuras maestras de educación infantil que nos ayuden a comprender mejor sus experiencias relacionadas con el género ?
- ¿ En qué se diferencian y cómo se representan estos problemas y tensiones de género en las experiencias de los docentes de educación infantil?
- ¿Qué implicaciones pueden derivarse de estas experiencias para la formación de las futuras maestras de educación infantil?

El objeto de esta investigación, de la que estamos dando cuenta en este libro, era conocer cómo se constituían en los primeros años de trabajo las maestras y

maestros, para repensar, entre otras cosas, la formación universitaria que están recibiendo. Cuando en las entrevistas y grupos de discusión compartíamos la reflexión sobre los pocos hombres que trabajan en educación infantil, se llegaba, en muchos casos a afirmar, sin ninguna problematización, que con la incorporación del hombre a la educación infantil mejoraría o se enriquecería este ciclo de formación. Como si un modelo de hombre con valores patriarcales, no reflexivo y con un rol tradicional de lo que es ser hombre mejoraría la educación infantil; o una persona que se repiense y cuestione de manera profunda temáticas de género, diversidad, respeto, etc. ofrecería mejores garantías. En resumen, por un lado en un sistema educativo hegemoníamente heterosexual como el que tenemos, en un nivel educativo feminizado como la educación infantil, tenemos que tener en cuenta que más del 90% de los docentes de este nivel son mujeres (Ministerio de Educación, Ciencia y Deporta, 2013), los hombres no encajan, o son perversos o son heterosexualmente sospechosos; y por otro lado, para las mujeres ser maestra tiene relación con las expectativas sociales y culturales de ser mujer, abocadas a desarrollar esta profesión tan del cuidado y la atención centrándose exclusivamente en el cuidado físico y la atención personal de sus alumnos y alumnas, renunciando a otros retos profesionales como su compromiso político, la mejora de la educación y el aprendizaje o la innovación educativa.

2. Cuando la grabadora está en OFF

En una investigación narrativa como la que hemos desarrollado, la entrevista fue uno de los recursos utilizados para la recogida de datos. El debate entre los investigadores fue profunda, ya que no resulta fácil enfocar una entrevista narrativa. Siguiendo las directrices del rigor científico, tal y como nos recomiendan Connelly y Clandinin (1995; p.25)

En nuestro trabajo de investigación entrevistamos a 6 docentes nóveles de educación infantil, entre los que se encontraba un docente masculino. En las entrevistas que realizamos y posteriores encuentros de observación-participativa en el aula/centro, no detectamos ninguna referencia significativa en relación a las diferencias sexuales. Probablemente ni siquiera reparamos en ello. Sin embargo era

algo evidente incluso en la formación del futuro profesorado, especialmente en el grado de educación infantil donde la presencia de chicos resulta bastante anecdótica.

La recogida de datos en la investigación era más amplia; además de las entrevistas, trabajamos con grupos de discusión en Navarra, Madrid, Castilla Leon y Cataluña, donde participaron 16 docentes principiantes de educación infantil . En estas comunidades autónomas, reunimos a grupos de maestras de educación infantil para continuar indagando sobre la temática planteada, ¿cómo aprendéis a ser maestras?. En uno de los grupos con el que nos entrevistamos en Valladolid, vino un maestro y fue la conversación con él la que nos llevo a rescatar esta temática. ¿Cómo se nos podía haber pasado por alto? Probablemente porque lo naturalizado y aceptado, resulta muy complicado de problematizar. Pero no fue en la entrevista cuando rescatamos el tema; en grupo cada maestra y el maestro expusieron razones sobre la profesión que desempeñaban, más o menos esperadas. Recurrían a sus recuerdos biográficos, a su formación universitaria o a su inserción en la escuela, como referentes de lo que son. Sin embargo, al apagar la grabadora, comenzamos a hablar de manera más distendida. En nuestra despedida, pasamos por las aulas y vimos la foto de un grupo de niñas de infantil posando para la fotografía al estilo de pequeñas “modelo”; esta imagen, que únicamente anunciaba un festival de baile y por el que no nos hubiéramos detenido, permitió que el maestro nos explicará las dificultades que iba a tener por haber colgado esa imagen en la puerta de su aula y todas las explicaciones posteriores que iba a tener que dar a las familias. Fue entonces cuando apareció el tema de la “sospecha”, la sospecha bajo la que se encuentran inmersos muchos de los docentes masculinos de la educación infantil.

De la entrevista con el maestro Juan (37 años-grupo de discusión Valladolid-marzo 2012) rescatamos temas más generales o amplios, donde no encontramos ninguna diferencia frente a la conversación mantenida con sus compañeras:

Yo creo que lo que te enseña el trabajar en diferente localidades es a trabajar con diferentes familias, personas, estatus... no tiene nada que ver (como dice A.) un colegio en Valladolid que un colegio en... pero absolutamente nada que ver.

Y cuando terminé tuve la suerte de que me llamaron del colegio privado concertado. Y tuve la suerte de que la compañera que tenía en el departamento de orientación era una persona mayor con muchísima experiencia, y ella ha sido la que ha forjado el 90% de mi identidad de maestro. Ella ha sido la que ese ánimo que tenía totalmente hundido lo levanto y me hizo ver cómo.. me hizo creer en esa ilusión por ser maestro y por el trabajo que realizábamos. Y a partir de ahí, no sólo me creó una ilusión por el trabajo de maestro sino que decidí que quería también transmitir esa ilusión a otras personas.

Las presiones que este maestro siente por parte de los padres por ejemplo, no son alusiones que tengan relación con el sexo masculino. Más bien parece estar relacionado con el miedo y la dificultad de los padres de desprenderse del hijo o hija:

Durante los dos primeros meses un acoso y un derribo al profesor de tres años de infantil. Por el tema de; “cuídale, hazle esto, mírale lo otro, cámbiale...dale...” totalmente. Entonces yo creo que de alguna manera, nosotros nos tendríamos que preocupar por seguir formándonos en cómo trabajar con las familia (...).

Pero, cuando hacia el final de la entrevista del grupo, el maestro Juan hace referencia a la vulnerabilidad del maestro/a, menciona el tema de género. Juan comenta la presión que sienten como maestros/as, siempre observados y cuestionados, con la sombra de la amenaza de ser denunciados o el miedo de ser castigados por la sospecha de no hacer bien su trabajo con niños y niñas menores de edad, y la “fragilidad” de la infancia:

(...) somos muy vulnerables en ese aspecto ante las familias. Actualmente muchísimo. Y en educación infantil más... y ahora ya voy a hablar personalmente; los chicos ni te cuento.

¿Por qué?

Porque los chicos podemos ser acusados de vejaciones, tocamientos, etc.... a la mínima que un padre te quiera denunciar. ¡¡Sin más eh!!

Y termina hablando de aquello que realmente le preocupa y que parece que no encuentra con quién comentar:

Y yo lo he visto en el sentido de que una mujer puede dar un abrazo, puede dar un beso, puede subir, puede hacer una caricia. A un niño o a una niña que no hay problema, pero cuando lo hago yo, cuidado. Cómo, a quién y de qué manera lo hago. Porque soy un chico. También en la identidad del maestro, el maestro masculino de educación infantil está muy estigmatizada. Tenemos que tener muchísimo cuidado, donde pisamos, con las cosas que hagamos en la clase de infantil. Muchísimo. Entonces si... gracias a dios que yo no he tenido ninguna mala experiencia pero... al principio te cuesta que... yo soy una persona muy cariñosa y me encanta estar con los niños pero digo... si a una madre se le cruza y dice que lo que he hecho son tocamientos a la niña...ya tengo que defender algo que no ha sido. Solo por el hecho de defender algo que no ha existido... entonces, no se... estamos desprotegidos totalmente.

Y termina por destapar una idea clave en la constitución de la identidad docente, que aprender a ser maestro es un proceso complejo en el que también influye aquello que no deseas o frente a lo que te proteges:

Y las malas experiencias te influyen. Y te hacen cambiar. A lo mejor un buen profesional acaba siendo un profesional, simplemente por si a caso, para que no me pase nada.

A partir de este grupo de discusión comenzamos a releer muchas de las conversaciones transcritas que teníamos y nos dimos cuenta de que en el grupo de discusión de maestras/os de educación infantil volvió a mencionarse el tema. Entonces se le pregunto directamente al único chico que participaba en el grupo de discusión: ¿y tú Mario, cómo vives lo de ser chico en educación infantil?:

La sensación que tengo es de estar observado lo que piensan es: "cuidado con este a ver..." "porque un chico en la educación infantil qué raro ¿no?".

Justo hablábamos antes de comenzar; porque yo en los años que llevo sólo he trabajado con un compañero. Y de hecho, a mi jefa hoy en día la animo a que coja a maestros... Yo veo una figura, muy importante en la educación y sobre todo en estas edades. Veo muy importante la figura masculina.

La figura masculina es muy importante para niños y niñas de esta edad.

Si yo creo que sí. Es normalizar la situación.

Pero a ti los padres de tu colegio cuestionan que un chico este ocupándose de sus hijos en estas edades...

Cuando yo buscaba trabajo por colegios, había colegios que no me querían coger. En privados y en concertados no me querían casi coger ni... " a un chico, un chico... no quiero ni el curriculum".

¿y qué motivos te daban?

No me daban ninguno. Solo me decían que no. Porque siempre ha sido una profesión de chicas ¿no? Pero luego cuando ya pasa un curso o estás un tiempo, pues ya cambian la percepción que tienen de ti. Porque los chicos, los niños, también les gusta que haya un chico... saludarme por el cole. Entonces ven que a lo mejor esa forma de ser de los chicos es mas lúdica mas así... ,los niños eso lo perciben. Pero cuesta, al principio te miran los padres, te observan un poco a ver por donde vas a salir.

Cuando se le pregunta a este maestro si él realmente está siendo el maestro que quería ser, y en este camino de constituirse qué tipo de limitaciones diría que ha tenido, vuelve a mencionar la condición de ser chico en una profesión actualmente femenina. Pero en este caso se centra en el contacto corporal, una cuestión que tiene relación directa con el papel del hombre en la escuela infantil pero que se refiere en este caso más a un modelo educativo donde la relación afectiva con el niño o niña está ausente relación afectiva/cariño con el niño o niña:

Yo soy un chico cariñoso con los niños. Les cojo, les beso, no sé qué... hay gente que me ha dicho "cuidado, que a ver si van a pensar...". Yo creo que a los niños hay que abrazarles, hay que darles besos, pero es que a los niños y a las personas.... A todo el mundo. A todos nos gusta que nos den un beso, que nos

digán que bien o que mal o ,.. pero hay gente que... yo el primer año cuando hice las practicas me dijeron "no cojas a los niños, porque si coges a uno los otros 24 quieren que les cojas". Digo "bueno, ya los iré cogiendo a lo largo del curso a todos".

Resulta especialmente curioso que en las escuelas o centros de formación se trabaje la multiculturalidad, la igualdad, el respeto a los demás y a la diferencia, etc. Y sin embargo eduquemos muchas veces con acciones contradictorias a aquello que se defiende. La enseñanza no sólo está en lo que se dice, también enseñamos desde aquello que no se dice; y lo cierto es que entre las maestras/os siguen enseñando mayoritariamente las mujeres, especialmente llamativo, en la educación infantil. Y existen muy pocas personas de culturas diferentes. De manera que, si sabemos que las maestras se configuran o aprenden a ser a partir de sus valores y experiencias, y si estas pertenecen a una misma sociedad, a una misma cultura, a un mismo sexo, ¿cómo esperamos evolucionar, mejorar, avanzar o cambiar?. No se trata por lo tanto únicamente de prestar atención a una situación que no deberíamos de considerar natural o normal, sino de entender que aceptar una educación infantil femenina permite que permanezca en nuestra cultura la profesión de educar en la infancia como una profesión del cuidado asignada a las mujeres. Nuestra posición ante este tema nos lleva a reclamar un panorama más diverso y rico para todos/as en el que tomamos como referencia las palabras de Rosi Braidotti (2004) para matizar lo que supone abrirnos a esta propuesta, "El punto consiste en superar la dialéctica de la dominación, no en convertir a los antiguos esclavos en nuevos amos. (...) Pero limitarse a insertar a las mujeres en el sistema sin cambiar las reglas del juego constituiría, en efecto, una mera reificación de las condiciones de desigualdad hoy existentes. (p.82)". Por lo tanto no se trata únicamente de permitir la entrada a los hombres, también supone revisar o cuando menos cuestionar "las reglas del juego" en la educación infantil.

3. Una profesión muy femenina...¿ y qué?

¿Y qué ocurre cuando una mujer no se siente a gusto frente a lo que se espera de ella? ¿puede no ser lo que socialmente se espera de ella?

Leyre, una persona muy comprometida socialmente para quien la docencia le ofrece un terreno de realización de esa voluntad de compromiso social. Tras pasar por diferentes experiencias en centros públicos y privados, nos narra sus dificultades de iniciación a la docencia. Recuerda los primeros momentos que tuvo que enfrentarse a su profesión y las dificultades que entrañaba. Recuerda con cierta amargura, el agobio de las primeras semanas, con aulas llenas de niños de dos años y su lucha por no conformarse con responder a las demandas que sobre ella hacían las madres, padres y abuelas. Insistía en su voluntad de innovar, de superar ciertas limitaciones que le reducían a un papel de cuidadora y le impedían realizar otro tipo de iniciativas docentes, más formativas y creativas desde su punto de vista. Nos relata en una de las entrevistas que mantuvimos con ella, una de sus primeras experiencias docentes. Donde narra la tensión, entre asumir un papel que le viene dado, reducido a responder exclusivamente a las demandas de una profesión centrada en la atención y cuidado de los más pequeños y su aspiración y deseo de no quedarse reducida a esas meras tareas de la atención corporal dándoles de comer y cambiándoles los pañales. No es simplemente un momento en el tiempo, sino una situación sostenida temporalmente ocurrida durante su estancia en el primer centro educativo en el que permaneció seis meses.

Leyre nos narra las dificultades iniciales que tuvo para gestionar el tiempo y las diferentes atenciones hacia una clase muy numerosa de niños de 0 a 2 años, que apenas le dejaba tiempo para poder hacer algo más allá de los cuidados básicos, entre ellos la higiene y el cambio de pañales. En esta situación de intensidad y de atención que debe prestar a tantos niños/as, dieciocho cuenta Leyre, comenta el malestar que le produjo la queja de una abuela reclamándole la atención de la higiene de su nieta, cuando se lo lleva a comer cambiado y lo trae para la sesión de la tarde, hora y media después con el pañal sucio y le demanda que para dentro de otra hora y media, momento de salida de los niños por la tarde, le tenga cambiado el pañal otra vez. Leyre nos recuerda la frase: “Por favor, antes de las cuatro y media le cambias el pañal, porque en casa no le he cambiado. Porque claro - dice Leyre- los primeros días que yo vine aquí, dieciocho niños, dieciocho pañales, y una persona sola. Los primeros dos días esa niña se fue a casa sin cambiar ...”. Esos momentos los vivió con contradicciones y presiones externas de las otras compañeras que le decían que debía

cambiarle, aunque no le diera tiempo para otras cosas que le motivaban y estaba interesada en hacer con los niños de su clase. Quería utilizar una maleta con juguetes y otros materiales para realizar actividades con los niños y niñas que ella tenía en el centro; ella no tenía suficiente seguridad como para negarse a las peticiones de sus compañeras y de la abuela. Comprendía lo que sus otras maestras le decían pero no sabía resolverlo:” ... las otras maestras del colegio le decían que tenía a dieciocho niños, y si a seis les tienes que cambiar el pañal y acompañarles al baño, no te puedes meter en eso de jugar divididos en grupos con los juegos que tenía seleccionados. Leyre reflexionaba en voz alta y nos decía: “todo mi trabajo no puede ser sólo limpiar los culos de los niños, también tienes que hacer otras actividades...” Porque soy así y me gusta estas dinámicas, igual muchas veces me cargo con más trabajo ... porque si eres una maestra de educación infantil que está con su niño en el colegio, tampoco es que seas exclusivamente su niñera...”

Siguiendo a Davies y Harre (1990) podemos decir que hay un posicionamiento interactivo en estos fragmentos de la conversación. Leyre se ve posicionada por la abuela que le exige que cambie el pañal. Pero a la vez se da un posicionamiento reflexivo de otra índole, cuando ella piensa y establece relaciones sobre lo que ocurre. Sobre lo que deja de hacer cuando le reducen su papel de profesora de educación infantil sólo a las tareas de cuidado básico de los niños/as, de manera que tiene que renunciar presionada también por sus otras compañeras a ese otro proyecto profesional más atractivo para ella. La vez esta narrativa que hemos extraído del informe de Leyre, nos permite comprender la propia dinámica constructora de la identidad. Cómo se negocia y se perfila tanto a nivel social como a nivel individual la identidad. Cómo se establece un diálogo situado, donde se contrasta lo que se quiere y se puede hacer, a la vez que se dialoga con las otras personas que son sus compañeros y otros miembros de la comunidad educativa, donde se comparte o no determinadas expectativas sobre lo que son sus obligaciones y deberes. Por otro lado la aceptación o no del posicionamiento, de los deberes y obligaciones que aparecen en el diálogo producen rechazo en la medida que la identidad imaginada de Leyre, su responsabilidad profesional o ese proyecto al cual ella se siente vinculada, le exige no solo ocuparse de la atención de los niños de su clase atendéndoles con cuidados básicos del bienestar físico de los niños como su limpieza y alimentación sino también

implicarse en otras actividades relacionadas con tareas de aprendizaje, en este caso a través del juego. Este aspecto es muy importante, porque supone una reivindicación de otra finalidad de la tarea de las docentes de las educadoras infantiles, orientadas al aprendizaje. Aquí reside una ruptura con el rol tradicional de las docentes de esta etapa. Una transformación de las expectativas que hay sobre ella, y pasar a otra manera de ser docente reivindicando otros compromisos que sobrepasan la atención y seguridad corporal de los niños. El caso de Leyre pone de manifiesto la construcción de la identidad de género, en concreto del pulso que ella mantiene en su lucha y resistencia contra el modelo aceptado y extendido de maestra de educación infantil.

Davies y Harré (1990) a través del concepto de identidad imaginada consideran que la gente puede ocupar diferentes posiciones dentro de su contexto sociocultural. Y esta perspectiva nos puede ayudar a liberarnos de muchas imposiciones y rutinas establecidas en nuestros quehaceres docentes, en la medida que nos permiten imaginarnos de otra manera. Imaginarnos actuando profesionalmente de forma diferente a cómo nos quieren ver.

4. "¿Cómo vas a estudiar educación infantil?, ¿para andar cambiando pañales...?"

En la investigación entrevistamos y recogimos evidencias también de 9 estudiantes en su último año de formación. Ni en las entrevistas, ni en los objetos (fotografías, objetos, dibujos...) que recogimos a partir de los cuales dialogamos percibimos ninguna diferencia entre los relatos narrativos de las chicas y de los chicos que participaron. Es por ello que decidimos entrevistarnos con algunos estudiantes del Grado de Educación Infantil (2013/2014).

Es cierto que en proporción somos muchos menos chicos en la formación del Grado en Educación Infantil que las chicas, pero nada más. Pero yo no he notado diferencia alguna, en las prácticas que hemos hecho ni en la formación que recibimos teórica, de la misma forma impartida a unas y a otros. Sin más, sin diferencia alguna. (Mikel)

Yo considero que en la formación, somos todos iguales. Durante las prácticas en el aula, en clase con los niños y niñas, me muestro tal cual soy. Cuando llegan las familias a recogerles, si muestras afecto, o le das un beso a alguno de los niños y niñas, sí que puede generar extrañeza. (Jon Ander)

El sentimiento general de los estudiantes tanto masculino como femenino es de igualdad en la formación y sin limitaciones. Al igual que nos ocurría en las entrevistas sobre identidad en la que les preguntábamos cómo aprendían a ser maestras/os y de que manera la formación inicial ayudaba a ello, la respuesta seguía siendo “nunca me había hecho esa pregunta ni me había parado a pensar en ello”.

Cuando les preguntábamos sobre la estigmatización social en relación a la profesión, sus respuestas no atendían a diferencias de género y eran similares a las posibles quejas de una chica.

Los amigos o personas más cercanas cuando les dije que quería estudiar para ser maestro se podían meter conmigo por comentarios y tópicos que podían afectar de igual manera a cualquier persona enseñante: has elegido esos estudios porque luego tendrás muchas vacaciones, para estar con los niños no hace falta una carrera universitaria, no hace falta nada para cuidar a un niño/a, etc. Comentarios asociados más a la profesión que a la identidad y el género. (Mikel)

Siempre recibes comentarios de amigos o conocidos que te cuestionan: ¿cómo vas a estudiar educación infantil, para andar cambiando pañales...? (Jon Ander)

Dado que las diferencias parecían no existir en la formación, la pregunta la centramos en qué opinaban sobre la temática y cómo se situaban teniendo en cuenta que en un año podían encontrarse trabajando en un aula y podía darse alguna situación no normalizada y cuestionadora de su situación como maestros.

Yo considero que socialmente el hecho de que poco a poco vayamos incorporándonos más maestros a las aulas de infantil es importante. Digo socialmente, porque no creo que nosotros ofrezcamos nada especial a los niños/niñas que no lo ofrezcan las mujeres. Pero sí es muy necesario para la sociedad; si los niños y niñas ven como normal la presencia masculina en el aula en un futuro considero que tendrán menos prejuicios que nosotros. (...) Socialmente considero que todavía mantenemos algunos pensamientos muy enquistados; no se trata tanto de que los niños/as únicamente observen este cambio, sino de que los adultos sean conscientes y acepten como normal y no amenazante, la participación del hombre en las aulas de educación infantil. Los

niños y niñas durante mi período de prácticas nunca me han hecho ningún desprecio por ser chico. Pero soy consciente de que algunos adultos sin embargo no lo veían con buenos ojos. (Mikel)

Los niños y niñas de aula de infantil necesitan muchas veces cariño y si se lo das siendo hombre o mujer, al niño/a le da igual, lo que le importa es que su necesidad quede cubierta. (...) Yo pienso que cada uno trata de hacer bien su trabajo y si las familias lo cuestionan, habría que preguntarles cómo se sentirían si yo dijese cómo tiene que hacer su trabajo. (Jon Ander)

Aunque en la formación reconocemos la presencia mayoritaria de mujeres, no parece que el tema de género desde la perspectiva cuestionadora del modelo educativo sea algo perceptible o reconocible. Sin embargo como formadores consideramos que no abordar estas temáticas invisibiliza el problema que sobre los hombres maestros y las mujeres maestras que no se identifican con el cuidado, tenemos. No sería justo decir que este problema no existe; una mujer puede no sentirse discriminada socialmente hasta que sobresale de la norma establecida para ella. Pero no sobresalimos todas en el mismo momento y por las mismas razones, por lo tanto no sería justo decir que no existen diferencias de género sólo porque nunca llego el momento de destacar y sentirnos cuestionadas por ello.

5. ¿Cómo aprendemos a ser maestra y maestro? Discusión.

Realizar una investigación narrativa donde recoger todos los matices y detalles de las acciones humanas, añade complejidad a la investigación. Con frecuencia, surgen temáticas de interés, que hacen peligrar el hilo conductor de las investigaciones provocando una dispersión nada aconsejable y poco práctica. Sin embargo, nuestra intención ha sido mostrar un mapa más real donde visibilizar las verdaderas cuestiones de una profesión compleja neutralizando el efecto de muchas prácticas irreflexivas sobre las cuestiones de género se hacen en la formación de profesores Este método de trabajo nos ha permitido trabajar con lo inesperado (en investigación educativa parece que todo ya está determinado, incluso las investigaciones) y detenernos en temas que a partir de los estudios de género hemos podido problematizar. De hecho, aunque llevamos unos 17 y 30 años como docentes e investigadores en la universidad, no nos

habíamos detenido a pensar lo que significaba formar parte de una profesión feminizada.

A partir de los textos narrativos sobre los que basamos la investigación emergieron temáticas que nos llevaron a preguntarnos: ¿qué conocimiento generamos a partir de esta investigación? ¿qué rescatamos de nuestro trabajo que ofrece luz, sobre lo ya dicho?. A decir verdad, el tema del género no es nuevo; la sospecha sobre los hombres en un contexto de infancia como es la escuela tampoco resulta demasiado novedoso, de hecho hacía no mucho habíamos estado debatiendo sobre la película “La caza” donde se condenaba a un maestro de educación infantil bajo sospecha. Sin embargo, problematizar el tema de la identidad a partir de los estudios de género sí que nos ofrecía una reflexión compleja sobre la educación infantil. El primer objetivo por lo tanto era definir cuáles iban a ser las cuestiones a tratar. En esta discusión nos centraremos en dos temas centrales que consideramos importantes:

- La escuela contribuye a la constitución de cuerpos dóciles y sometidos. ¿Qué ocurre entonces cuando esos cuerpos no quieren someterse? ¿Qué significa que esos cuerpos dóciles sea el de los docentes? A nuestro modo de ver, de nuestra investigación emergen dos problemas; por un lado nos encontramos con cuerpos “masculinos” que cuando pasan a formar parte de esta profesión femenina aprenden a ser a partir de estos modelos de sometimiento; “aquí las cosas siempre se han hecho así y tú seguirás haciéndolas”. Por otro lado, nos encontramos con mujeres que llegan a la educación infantil y cuestionan esta docilidad y resisten desde nuevos esquemas de feminidad. Consideramos que las disciplinas educativas han regulado estos cuerpos que desde la norma han asumido que la escuela establezca una relación de micro-dominación con sus estudiantes, en lugar de permitir que se cuestione y revise el modelo establecido. La identidad masculina se asume y se relaciona con cargos de poder y liderazgo. Y la identidad femenina con sumisión y sometimiento. La escuela, al no enfrentarse a preguntas complejas permite que continúe este imaginario cultural de identidades femeninas y masculinas. Desde la investigación sin embargo, tratamos de visibilizar estas prácticas ocultas para poder repensar el modelo social y educativo que ofrecemos desde la infancia.

Aprendemos a ser por lo tanto, a partir de la norma establecida, sin diálogo ni posibilidad de ser escuchados/as.

La disciplina de la escuela ha contribuido a fabricar cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles, como nos explica Foucault (1998). Cuerpos que han aceptado la norma sin cuestionársela, dándola por buena, limitándose a su ejecución sin enfrentamientos. Aceptar esta disciplina nos excluye de responsabilidades, pero nos incapacita en la percepción de pequeños detalles que nos constituyen haciéndonos aceptar la norma como la verdad que nos dicta cómo mirar los acontecimientos de la vida y cómo ser una misma mirada. En estos pequeños detalles entran precisamente todas las meticulosidades de la pedagogía escolar, de todas las formas de encauzamiento de la conducta. Una consideración política de estas pequeñas cosas para el control se abre paso a través de las disciplinas. Cuando, a modo de ejemplo, asumimos en la escuela infantil la bata (pequeño detalle) como forma reguladora de los cuerpos que enseñan, tenemos que aceptar que exigir a otros cuerpos que la utilicen los obliga a una docilidad. ¿No deberíamos considerar por lo tanto que el maestro-hombre al que se le obliga a vestirse con una bata de mujer estamos sometiéndolo?. ¿Podríamos pensar que estamos invitando al otro a asumirse como cuerpo “dócil”, sin posibilidad de ser escuchado, sin capacidad para posicionarse?. ¿Y si es una mujer la que no quiere formar parte de un cuerpo asexuado sin identidad?.

Michael Foucault nos advierte, “Mientras los juristas o los filósofos buscaban en el pacto un modelo primitivo para la construcción o la reconstrucción del cuerpo social, los militares, y con ellos los técnicos de la disciplina, elaboraban los procedimientos para la coerción individual y colectiva de los cuerpos” (1998: p. 174) ¿Vamos a ser cómplices de que perpetúe el modelo “militar” en la escuela, sin permitir que se cuestione desde la diversidad de nuevas miradas? ¿Vamos a seguir exigiendo que se adapten a nuestro modelo, sin posibilidad de pensarlo desde los que hacen educación? El poder ha utilizado el control de los cuerpos para enderezar, encauzar conductas. La escuela sin embargo tiene que dejar de lado este sometimiento y utilizar su poder no para vigilar y castigar desde la sospecha, sino para ampliar y enriquecer el contexto, deshaciéndose de elementos reguladores como pueden ser las batas; escuchando a esos cuerpos sin sometimiento.

En el siglo XXI, en educación, todavía seguimos permitiendo que la escuela sea una institución reguladora del poder. La dotamos de materiales y estrategias de enseñanza, que endurecen más aún la regulación; en la educación infantil de manera menos agresiva, pero se va intensificando a medida que los estudiantes avanzan en el nivel educativo, especialmente grave en la educación secundaria y el Bachiller. Las nuevas tecnologías, han sido un claro ejemplo de ello; hemos permitido que la sospecha sobre nuestro trabajo crezca, llegando a límites en los que niños/as y profesorado son vigilados por cámaras. La sospecha hacia el hombre en las aulas de educación infantil es reflejo de una sociedad que dotada de un tercer ojo (las cámaras), vigila al otro, sin criterio, con el único objeto de castigar. El miedo es la herramienta de dominación de nuestro siglo, el miedo a ser excluido del sistema si no aceptamos la norma, el miedo a asumir nuestra responsabilidad frente a los hechos, el miedo a ser castigados por ello.

Por lo tanto, consideramos que se aprende a ser maestro/a en la práctica, en la escuela; esta escuela actualmente pensamos que continúa ofreciendo una formación para cuerpos sometidos y dóciles. Pero no sólo entre los estudiantes, también entre el profesorado; un profesorado predominantemente femenino que perpetua el modelo femenino vinculado al cuidado y que excluye o cuestiona al modelo masculino. En éste sentido reclamamos lo que R. Braidotti denunciaba para las mujeres, que se cambien las reglas del juego a partir de la inclusión de personas (mujeres u hombres) que resisten y ofrecen otra mirada a la educación infantil.

- La sospecha: Los límites de un cuerpo desde el cual aprender a establecer una relación social con los otros que limita o permite. No todos los cuerpos tienen el mismo valor. Es decir, cuando decimos que es importante repensar la educación en la infancia problematizando desde los estudios de género, no estamos defendiendo un modelo educativo que ofrezca docentes de diferentes sexos. No pensamos que el hecho de que participen más hombres en la educación infantil garantizaría la diversidad. Tampoco pensamos que un modelo educativo de un hombre y una mujer sería el acertado, ya que volveríamos a caer en la norma, asumiendo que el modelo de familia heterosexuales es el apropiado, devaluando otros modelos. Cuando en la actualidad precisamente en las escuelas lo que vemos es, que los modelos de familia

son diversos. Lo que queremos decir es que en la escuela contamos con cuerpos que “importan” y a los otros, no les escuchamos, los invisibilizamos, no los tenemos en cuenta. Consideramos por lo tanto que asumirlos nos permitiría abrir otro diálogo y enriquecer el modelo de educación infantil que tenemos.

Deborah Britzman (2005) dice que “La cuestión no es qué política aplicar a qué sexualidad, sino cómo el funcionamiento desconocido de la sexualidad puede permitir que reconsideremos la educación.” Nos apropiamos de esta afirmación de Britzman para trasladarla a nuestra reflexión: la cuestión no es qué política aplicar para la entrada de los hombres en la educación infantil, sino cómo la incorporación de personas con diversas identidades puede permitir que reconsideremos la educación.

6. Conclusiones

Se está dando una reconfiguración del trabajo femenino, nuevas formas de feminidad, identificable a través de compromisos y resistencias a adoptar los roles tradicionales de atención y cuidado en la educación, contemplando nuevas perspectivas profesionales y resistiéndose a la exclusiva demanda funcional de su trabajo de cuidadora.

En muchos de los trabajos e investigaciones sobre la construcción de la identidad de los docentes (futuros, principiantes y expertos) no se cuestiona la multiplicidad ni el dinamismo de nociones como feminidad y masculinidad considerando la identidad como algo homogéneo, estático y universal. Lejos de estas posiciones emerge una visión mucho más compleja y plural de las identidades que se construyen, se crean y se recrean en el discurso (Butler, 2001) En nuestra investigación ha sido problematizado que los docentes noveles de la educación infantil construyen su identidad entendiendo la enseñanza, como un acto de cuidado y atención al bienestar corporal de los niños y niñas, alejado de otras preocupaciones educativas como su desarrollo intelectual y otras finalidades profesionales como el compromiso social y político.

Otro de los aspectos que refleja nuestra investigación a partir de la visibilidad de las narrativas es que la identidad masculina y femenina de los maestros y maestras noveles está constantemente siendo negociada, contrastada y construida y que

cuando me construyo como docente dentro de un marco cultural y socialmente dado contribuyo a que esa narrativa social perpetúe o cambie. En concreto en la educación infantil nos encontramos que ser maestra implica representar un rol femenino de cuidadora que no permite que nos pensemos de manera diferente. Este hecho choca con los valores sociales y culturales de cada persona y hace que construyamos una identidad docente impregnada y determinada por unos parámetros de una sociedad condicionada por una hegemonía masculina y dicotómica. Esta investigación nos permite darnos cuenta de la importancia de lo social en la configuración identitaria, y de hacernos conscientes de la no neutralidad de nuestras acciones cuando formamos a futuros maestros de educación infantil con practicas de género irreflexivas (Martin, 2006, Martino, 2008). Como dice O Donoghe (2008) la investigación que nosotros desarrollamos no solo debería de aportarnos mejor conocimiento del problema investigado, sino que debería de tener espacios para la creación de nuevo conocimiento que es individualmente y culturalmente transformador.

5. Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama. Madrid
- Britzman, D. P. (2005). Educación precoz. En Talburt, Susan, Steinberg, Shirley R. Pensando Queer. *Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Editorial GRAÒ.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Butler, J. (2001). *El Género en disputa: Feminismo y la subversión de la identidad*. Madrid: Paidós
- Connelly, M. y Clandinin, J. (2008). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En J. Larrosa y otros (Eds), *Déjame que te cuente*. (pp.11-59). Buenos Aires: Laertes.
- Davies, B. Y Harré, R. (1990). Positioning: the discursive Production of Selves. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 20 (1), 43-63
- Fischer Pfeiffer, A., Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M (1998). *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI

- Gonzalez Abrisketa, O.(2012). Género, deporte y protagonismo cultural en la plaza vasca. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 8(1).
- Haywood, C. and M. Mac an Ghail (2012). "'What's next for masculinity?' Reflexive directions for theory and research on masculinity and education." *Gender and Education* 24(6).
- Martin, P.Y. (2006). Practising gender at work. Further thoughts of reflexivity. *Gender, Work and Organization*, 13(3), 254–276.
- Martino, J.W. (2008). Male teachers as role models: Addressing issues of masculinity, pedagogy and the re-masculinization of schooling. *Curriculum Inquiry*, 38(2), 189–223.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (2013). *Las cifras de la educación en España. Curso 2010-2011 (Edición 2013)* Consultado el 21/09/2014 <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2013.html>
- O Donoghe, D. (2008). "That stayed with me until I was an adult" making Visible the Experience of Men who Teach. En Springgay, S., Irwin, R.L, Leggo, C. y Gouzouasis P. (eds). *Being wigh A/r/tography* (pp. 109-124). Rotterdam: Sense Publisher.
- Puwar, N. (2004). *Space Invaders: Race, Gender and Bodies Out of Place*. UK: Berg.
- Solá, M. y Urko, E. (2013) *Transfeminismos. Epistemes, fricciones y flujos*. Tafalla, Nafarroa: Editorial Txalaparta.

Capítulo 5

La mirada de los maestros noveles ante la formación inicial

Daniel Losada

Luispe Gutiérrez

Universidad del País Vasco

Resumen: Partiendo de la visión que tienen los maestros noveles sobre la formación inicial obtenida en la universidad, se reflexiona sobre el proceso de convertirse en maestro, desenmarañando los diferentes momentos y lugares donde ocurre. A continuación, se recogen las reivindicaciones más comunes del profesorado novel sobre los aspectos a cambiar en la formación inicial del futuro docente ante un mundo complejo como el actual. Por último, trazamos los ejes sobre los que, a nuestro entender, tendría que vertebrarse la formación inicial y permanente de los maestros de cara a asumir los retos que se plantean en la institución escolar en este nuevo tiempo.

1.- Introducción

La formación inicial no deja de ser el inicio de una formación permanente en la vida de cualquier profesor (Herraiz y Martínez Pérez, 2013) Esto supone que los que nos dedicamos al campo de la enseñanza construimos nuestra propia y diferenciada identidad docente ¡durante toda la vida!! La identidad docente es un proceso dinámico y permanente que intenta dar sentido y reinterpretar las creencias, experiencias y valores de uno mismo en relación a la educación (Flores & Day, 2006). Dentro de este proceso de construcción, la formación inicial tiene una importancia sustancial puesto que permite que transitemos por un camino de negociación y de cambio en relación a la labor docente.

La participación en una investigación sobre la forma en que construyen su identidad docente los maestros noveles nos facilita enormemente la labor de análisis de esta cuestión. Las diferentes evidencias recogidas en base a diversos estudios de caso y grupos de discusión nos permiten crear un hilo conductor sobre la mirada de los maestros principiantes ante la formación inicial y confrontarlo con nuestra propia experiencia profesional. La voz de los docentes noveles recogida y el análisis de los

diálogos y discursos subyacentes constituyen la base de la narración que se presenta a continuación. Como menciona Marcelo, *“si queremos asegurar el derecho de nuestros alumnos a aprender y si queremos que nuestras escuelas sigan siendo espacios donde se construye el conocimiento de las nuevas generaciones, es preciso prestar mucha mayor atención a la forma cómo los nuevos profesores se insertan en la cultura escolar.”* (2009, p. 20)

Es por ello que este relato comienza analizando la visión que tienen los maestros noveles sobre la formación inicial obtenida en la universidad. En un siguiente apartado se reflexiona sobre el proceso de convertirse en maestro, desenmarañando los diferentes momentos y lugares donde ocurre. A continuación, se recogen las reivindicaciones más comunes del profesorado novel sobre los aspectos a cambiar en la formación inicial del futuro docente ante un mundo complejo como el actual. Por último, trazamos los ejes sobre los que, a nuestro entender, tendría que vertebrarse la formación inicial y permanente de los maestros de cara a asumir los retos que se plantean en la institución escolar en este nuevo tiempo.

2.- La formación inicial de los docentes: ¿ condenada a ser fuente de desencanto?

En un artículo sobre la formación inicial de los docentes firmado por Santos (1993), se hace alusión a la metáfora del nadador propuesta por Busquet (1973). En dicha metáfora y utilizando una analogía con el curriculum de formación del profesorado en la universidad se hipotetizaba sobre lo que supondría hacer lo mismo con la formación de un nadador. Los primeros años estarían centrados en clases teóricas y magistrales basadas en lecturas y ejercicios de lápiz y papel relacionadas con temas tan diversos como la anatomía y la fisiología, la psicología del nadador, la historia, la sociología y la antropología de la natación, así como la química del agua y la organización de las piscinas. En los últimos años se realizarían prácticas tutorizadas donde la observación de distintos nadadores profesionales en piscinas y playas sería la clave. Tras lo cual, para la obtención del título habilitante que permitiera nadar, el alumnado realizaría una memoria o documento escrito sobre lo observado. Esta comparación finalizaba con la previsión de lo que sucedería si tras su graduación este alumnado se zambullera en aguas profundas. La respuesta era bastante obvia puesto que los estudiantes que se hubieran formado en este “currículum del nadador” no hubieran aprendido a nadar y por lo tanto se hubieran ahogado.

Evidentemente, salvando las distancias existentes entre aprender a ser nadador y aprender a enseñar, lo cierto es que difícilmente se puede formar a los futuros docentes con una visión reduccionista de lo que significa la educación. La formación de maestros debe contemplar que la enseñanza es una ciencia en la que técnica y arte se dan la mano para hacer frente a la complejidad de su desempeño. Según Marcelo (1995) esta formación debe contemplar el desarrollo de un conocimiento profesional basado en 4 componentes:

- Conocimiento Psicopedagógico: En el mismo se encuentra todo lo relacionado con las teorías, principios y estrategias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje como pueden ser teorías evolutivas y del desarrollo, paradigmas educativos, planificación y diseño curricular, historia y filosofía de la educación, aspectos legales sobre el sistema educativo...
- Conocimiento del Contenido: Recoge los contenidos relacionados con la materia que hay que enseñar en la etapa en la que se es docente. En este apartado se incluyen los conceptos, principios, procedimientos, valores y actitudes relacionados con una disciplina, así como la epistemología de la misma. La falta de profundidad en alguno de estos aspectos imposibilita o dificulta enormemente enseñar a otros.
- Conocimiento Didáctico del Contenido: Incluye herramientas para hacer comprensible el contenido disciplinar en base al nivel y a las habilidades de sus estudiantes. Para ello, este componente debe recoger toda la investigación relacionada con cada una de las didácticas específicas. Sólo así se dispondrá de conocimientos sobre qué enseñar y cómo llevarlo a cabo en cada una de las disciplinas.
- Conocimiento del Contexto: En este apartado se recoge todo lo relacionado con la dimensión ecológica del proceso de enseñanza-aprendizaje. El futuro maestro debe ser consciente que es necesario adaptar su labor docente en relación a la idiosincrasia de cada centro educativo, su cultura escolar, así como la diversidad del alumnado. En definitiva, debe analizar dónde se va a dar lugar el hecho didáctico y quienes van a formar parte.

Seguramente estos cuatro campos de conocimiento hayan sido tenido en cuenta a la hora de elaborar algunos de los planes de estudios relacionados con la formación inicial de maestros. En cualquier caso, da la impresión que siempre nos topamos con la misma piedra: la insalvable distancia entre la vertiente teórica que se imparte en las

escuelas de magisterio y facultades de educación y la vertiente práctica que se lleva a cabo en escuelas y aulas con una comunidad educativa real.

En la actualidad, se puede decir que a pesar de los cambios sustanciales realizados debido al proceso de Bolonia y al consiguiente Espacio Europeo de Educación Superior, la formación inicial de maestros en la universidad continua con la misma estructura basada en el aprendizaje de determinadas teorías psicopedagógicas, el entrenamiento en la aplicación de diversas técnicas didácticas y el conocimiento del marco legal que actualmente rige la educación. Bien es cierto que hay que reconocer que en comparación con la formación de otros profesionales, como puedan ser los de la salud, el plan de estudios de los maestros sí ha sufrido un cambio significativo en relación a la importancia que ostenta la teoría. Pero es que en la preparación para el ejercicio de la profesión médica, enfermería o farmacéutica las bases científicas y técnicas de determinadas disciplinas como la farmacología, la anatomía, la biología y la patología tienen un papel nuclear y preeminente, mientras que en el caso de magisterio estas se diluyen en la excesiva diversidad de las asignaturas y por la importancia del apartado práctico de las mismas.

Y sin embargo, pese a estos cambios significativos, los estudiantes de magisterio continúan teniendo muy presente la distancia entre la teoría y la práctica en su formación inicial universitaria. Sentencias como la que a continuación se recogen son muy fáciles de escuchar al alumnado universitario, a la vez que muy difíciles de digerir por cualquier formador de futuros maestros.

La formación de magisterio a mí me parece muy básica y muy efímera. Para nada tiene que ver con la realidad de un centro, cuando te haces cargo del aula y tienes que llevar las riendas de tu grupo. (Yolanda, Madrid)

Este discurso negativo se refuerza una y otra vez con la repetición por parte de los futuros docentes de una serie de calificaciones nada positivas. Sobre el plan de estudios de Magisterio las valoraciones más comunes son las de “obsoleto”, “inconexo con la realidad social”, “poco planificado” y “centrado en los contenidos conceptuales”, llegando incluso en algunos casos a negar cualquier relación con las necesidades educativas actuales dentro del aula.

Una de las quejas más comunes de este colectivo radica en la necesidad de una renovación del planteamiento de la formación inicial. Consideran que los postulados

académicos que rigen la universidad están alejados de la realidad escolar que conforman los centros educativos en los que van a trabajar. En definitiva, entienden que la formación inicial que han recibido no les ayuda suficientemente a comprender la realidad escolar de los centros de infantil y primaria, sus necesidades así como sus anhelos. Perciben que la idiosincrasia de la institución escolar no está desarrollada en las distintas asignaturas que cursan.

En la universidad nos preparan para un grupo estándar y cuando llegas al aula eso no existe. (Saioa, País Vasco)

Es por ello que dentro del inconsciente colectivo de los estudiantes universitarios de magisterio se está naturalizando la existencia de una distancia insalvable entre la universidad y la escuela. Muchos de los conocimientos teóricos de la universidad son considerados por los futuros profesionales de la educación como muy alejados de la práctica que se lleva a cabo dentro de las escuelas. Este hecho ha provocado en el maestro en formación la percepción de que existe una ruptura de facto entre el curriculum universitario y la realidad educativa.

Las expectativas de un gran número de futuros maestros ante la formación inicial se están alejando progresivamente de su verdadero objetivo, la adquisición de un conjunto de saberes, habilidades y aptitudes para hacer frente a los problemas educativos complejos actuales, acercándose peligrosamente a la mera obtención de un título habilitante para el desempeño profesional. Los continuos y profundos cambios que está viviendo la sociedad actual obligan a dar una respuesta eficaz a las necesidades sociales existentes basadas en un mundo globalizado, multicultural, con un mercado laboral más competitivo y con alta presencia de las tecnologías de la información y la comunicación.

Desde esta perspectiva parece necesario transmitir a los futuros maestros una visión holística de los centros educativos. Cualquier escuela es una institución situada en un entorno concreto que se rige por una cultura escolar que plantea sus objetivos a alcanzar, una estructura organizativa con estilos de liderazgo propio, formado por una serie de agentes educativos que interaccionan conformando un clima escolar y que utiliza diferente tecnología para llevar a cabo su tarea en la que se incluye su proyecto curricular diferenciado. Sobre esta cuestión, Marcelo y Vaillant proponen que *“Universidad y escuela deben conversar para que la formación inicial docente hable el*

lenguaje de la práctica, pero no una práctica anclada en la mera transmisión, sino una práctica profesional, comprometida con la idea de que todos somos trabajadores del conocimiento” (2009, p. 49). La escuela y las facultades de educación (o escuelas de magisterio) están condenadas a entenderse, entendiendo esta condena como la mejor salida para cada una de estas instituciones.

En relación a esta pretensión los maestros noveles nos dan un toque de atención sobre la formación inicial recibida. Su valoración es contundente puesto que ponen de manifiesto el excesivo enfoque disciplinar de algunas asignaturas en su planteamiento, dejando de lado la formación didáctica en ese campo y su implicación real en el día a día de la institución escolar. La importancia de los contenidos, incluyendo los conceptuales, no los ponen en duda a la hora de diseñar las asignaturas en la formación inicial. Pero, valoran negativamente su experiencia universitaria debido a que ha estado muy centrada en qué enseñar y poco en cómo enseñar. Subrayan la necesidad de aplicar nuevos modos de enseñanza en el día a día de las Facultades de Magisterio puesto que conciben la escuela como un lugar donde se debe aprender a aprender.

Reconocen que un profesional de la educación debe disponer de un saber experto y especializado proveniente del mundo académico para su práctica docente. Disponer de conocimientos avanzados sobre las teorías, los métodos y las buenas prácticas contrastadas es importante para ellos. Pero son conscientes de que las situaciones docentes a las que se van a enfrentar tienen algo de singular puesto que todas sus implicaciones no siempre están en los libros, y por lo tanto no pueden resolverse únicamente con el corpus teórico y sus estrategias didácticas recomendadas. Esto les obliga a hacer frente a la realidad escolar mediante la creatividad, y no tanto por la aplicación de patrones (recetas) preestablecidas.

Es verdad que algunos maestros noveles también reconocen que en el transcurso de la formación inicial han tenido buenos docentes que les han servido provechosamente en su desempeño profesional actual y han equilibrado la balanza entre lo positivo y lo negativo.

Pero bueno, al final se equilibra porque también había gente que se toma en serio su trabajo y que tiene ganas de que aprendas y de que salgas con una

formación. Y que te va avisando de que la formación sigue más allá de acabar el grado. (Ana, Madrid)

3.- Convertirse en maestro: Un camino, no una meta

Es posible que detrás de estas críticas a la universidad y a su manera de formar a los futuros maestros exista un planteamiento reduccionista sobre la manera que se aprende a ser docente. Desde el mundo académico existen críticas similares que apuntan hacia la misma dirección. El divorcio existente entre la teoría y la práctica debido a su organización burocratizada, la excesiva fragmentación del conocimiento en disciplinas y la escasa vinculación con la realidad de la escuela son reconocidas cuando se habla de formación inicial (Marcelo, 2009). Asimismo, siguiendo esta línea crítica, existen una serie de contradicciones y paradojas que suceden en las facultades de formación del profesorado (Santos, 2009, p. 64):

- Los métodos de enseñanza llevados a cabo dentro de las aulas universitarias son poco eficaces y poco estimulantes aunque el avance en el conocimiento psicopedagógico es notorio.
- El conocimiento teórico-conceptual y el saber propiamente dicho es primado frente a otras formas de conocimiento como son el saber hacer, el saber ser y el saber estar.
- La supremacía del aprendizaje memorístico es evidente aunque actualmente existen nuevas formas de generar conocimiento centradas en el aprendizaje basado en problemas y en el desarrollo de la creatividad, la innovación y el espíritu crítico.
- Las temáticas trabajadas en las aulas universitarias están alejadas de los problemas reales de las escuelas y de la educación.
- La evaluación sumativa y prioritariamente los exámenes son la base de la evaluación universitaria aunque la importancia de la evaluación continua y formativa desde las Ciencias de la Educación está fuera de toda duda.

A partir de estas críticas podemos profundizar un poco más sobre qué tipo de maestro queremos formar. Desde mi punto de vista, Bélair propone una buena clasificación de habilidades a desarrollar por parte del maestro en su formación (2005, pp. 97-98):

- Habilidades relacionadas con la práctica de aula: Desarrollar todo lo concerniente a la gestión de la clase, como los aspectos que tienen que ver con

la organización espacio-temporal, el diseño de actividades y la elección de recursos.

- Habilidades relacionadas con el alumnado: Adquirir la capacidad de observar, valorar e intervenir en relación a los estilos y dificultades de aprendizaje en base a la implicación activa del alumnado, la personalización e individualización de las tareas y la evaluación formativa.
- Habilidades relacionadas con las disciplinas: Apropiarse del conocimiento disciplinar y epistemológico necesario para hacer frente al curriculum escolar en vigor a partir de las experiencias y los conocimientos que disponen previamente los estudiantes de magisterio.
- Habilidades relacionadas con la sociedad actual: Desarrollar la capacidad de interactuar con otros agentes de la comunidad educativa y el entorno, incluyendo familias, compañeros y otros profesionales de la educación.
- Habilidades relacionadas con la idiosincrasia de cada maestro: Prepararse para la toma de decisiones en base al análisis crítico de su propia acción profesional.

No obstante, para conseguir estas habilidades y convertirse en un “buen” maestro cualquier profesional tiene como condición *sine qua non* transitar por un proceso largo que no se da en exclusiva dentro de la formación inicial. En palabras de Giddens (1991), el sujeto del mundo postmoderno actual desarrolla su identidad a partir de su propia experiencia, marcada por su historia personal y la geografía social donde se sitúa. Por lo tanto, es necesario recalcar que existen otras etapas clave en la configuración de la identidad docente con igual o mayor peso que condicionan su relación con el aprendizaje, su concepción de la educación y su labor profesional.

En este sentido, la revisión teórica realizada por Zechner & Gore (1990) evidencian que a parte de la experiencia en la formación inicial, existen factores previos y posteriores a la experiencia formal en la universidad que influyen esta socialización del docente. Estos autores recogen la importancia de las primeras experiencias como niño y como adulto, las experiencias como estudiante en cursos de formación del profesorado y los primeros años de experiencia profesional.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación van por esta línea puesto que subrayan que existe un desencanto generalizado por la formación inicial que ofrece la universidad en relación a la formación del maestro. El análisis de los discursos recogidos a los maestros noveles reconocen la importancia de otras fases como son la

escolarización previa a la universidad y a la toma de contacto con la realidad profesional, ya sea en prácticas o en los primeros años de desempeño profesional.

En cuanto a esa escolarización vivida es evidente que los estudiantes universitarios vienen con una serie de concepciones previas sobre la educación y una serie de competencias adquiridas que mediatizan su manera de interpretar la realidad escolar y su futuro profesional.

Yo antes de hablar de la formación inicial, tengo que rescatar lo que más me ha influenciado en la maestra que soy ahora, en lo que hago ahora. Mi etapa como alumna de 6 a los 18 años es lo que quizás más ha tenido peso en la construcción de mi identidad como docente. La manera que vives esta etapa como alumna te va a proporcionar luego actitud crítica, el cuestionarte... (Noelia, Barcelona)

En su base se encuentra la naturalización y apropiación de los modelos observados durante años de escolaridad que en muchas ocasiones reproducen tendencias primitivas y espontáneas sobre la educación. Este tipo de formación conforma la base de lo que Imbernón (2007) define como conocimiento pedagógico vulgar basado en tópicos, sentido común y tradiciones.

Por otro lado, el proceso de aprender a ser maestro se prolonga durante toda la carrera docente. La influencia que tiene la escuela como lugar de trabajo está fuera de toda duda. El profesor novel busca su identidad de su nuevo rol en un ambiente nuevo, cambiante, y en ocasiones hostil, hecho que puede llegar a producir estrés (Eirín, García Ruso, & Montero, 2009).

La inserción en el ámbito profesional del maestro novel constituye una etapa clave en la construcción de su identidad docente (Avalos, 2009). En este contexto, el docente adquiere un conocimiento pedagógico especializado estrechamente relacionado con la acción, legitimado por la práctica profesional en una institución escolar (Imbernón, 2007, p. 26). Las relaciones entre docentes y la propia ecología de la clase en la que se integra el maestro novel proporcionan un buen caldo de cultivo para la construcción de la identidad docente. Es el caso concreto de la importancia de los dilemas a los que se enfrentan en sus primeros años de docencia los maestros principiantes y que Veenman (1984) denominó "Shock de Realidad". Bajo este contexto se da un intenso aprendizaje motivado, en la mayoría de los casos, por el principio de supervivencia donde el valor de lo práctico se sobre-dimensiona y donde

dicho aprendizaje se basa, fundamentalmente, en el ensayo-error, ensayo-error, ensayo-acierto... más que en la reflexión sobre la práctica (Fandiño & Castaño, 2009).

En consonancia con todo lo anterior y en lo que se refiere a la formación inicial, los diversos periodos de prácticas (Practicum) que realizan los alumnos en centros escolares se han convertido en lo mejor valorado dentro de los planes de estudios. Su importancia no sólo es reconocida y alabada hasta la saciedad por los estudiantes de magisterio, sino que los maestros noveles consideran un elemento clave en el conocimiento de la profesión docente. Este hecho evidencia que el desarrollo de la identidad docente está firmemente mediatizada por la estancia en prácticas durante los estudios de magisterio.

Yo creo que a ser profesor se aprende en las prácticas. (Iñigo, País Vasco)

La estancia en una escuela real, con alumnado, profesorado y padres y madres permite al docente en formación tener una visión conectada con la realidad actual. Esta experiencia abre la posibilidad de conocer, y en algunos casos, aprender otros enfoques a la hora de gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Asimismo permite reflexionar sobre la práctica escolar.

Gracias a las prácticas pude conocer otra realidad: una educación más libre y una filosofía que daba más importancia a las vivencias de los niños. Vi disfrutar de verdad a los niños en la escuela. Pero a pesar de todo esto, las didácticas que habíamos aprendido en la universidad seguían sin verse por ningún sitio. (Ainara, País Vasco)

Por lo tanto, hay que concluir este apartado recordando que el desarrollo profesional de los maestros supone un aprendizaje continuo a través de diferentes contextos entre los que destacamos la propia escolarización, los estudios universitarios y los inicios en la docencia. La formación inicial de cualquier maestro es una fase importante en el largo y complejo proceso del desarrollo profesional. Pero nunca entendida como el puerto al que hay que arribar para ser maestro sino como una etapa más en la singladura en la que se convierte toda la vida profesional de un docente.

Magnificar la importancia de la formación inicial puede llevar a frustración y desencanto, mientras que entenderla como una parte, sin duda intensa y necesaria, de un ciclo que no se va a agotar puede ayudar a situarla en su verdadera dimensión.

4.- La demanda de una formación inicial ante un mundo complejo

Aunque ha quedado de manifiesto que en el desarrollo de la identidad docente no sólo la formación inicial es fundamental, como profesores de una escuela de magisterio es inevitable desarrollar esta cuestión. Si tuviéramos que sintetizar las reivindicaciones de los maestros noveles con una afirmación, seguramente elegiríamos la siguiente:

Es un trabajo tan humano que requiere contacto, no tanta teoría o sí, pero aplicada, que tenga sentido. (Amaia, País Vasco)

La demanda fundamental del profesorado novel se basa en una formación inicial que le permita entender el mundo actual, incluyendo diferentes visiones para abordar la realidad poliédrica en la que nos encontramos. Utilizando palabras de David Berliner (Sancho y Hernández, 2011) nos encontramos en un mundo “VICA”; volátil, incierto, complejo y ambiguo. Por lo tanto, la perpetuación de contenidos factuales y la apuesta reiterada por determinados recursos inamovibles no sirven para hacer frente a este tipo de condiciones y situaciones de la vida diaria. Estamos ante un mundo complejo basado en la volatilidad de la información, la incertidumbre ante el futuro, la complejidad de la educación y la ambigüedad de muchas situaciones de enseñanza-aprendizaje, permitiendo múltiples configuraciones, interpretaciones y significados (Sancho & Correa, 2013).

Otros autores como Bauman (2002) nos hablan de lo “líquido” como el elemento que caracteriza nuestra época frente a una anterior donde todo era más “sólido” y permanente y donde instituciones como la escuela tenían una estabilidad y consistencia que la postmodernidad ha puesto en cuestión.

En este mundo “VICA” y “líquido” en el que nos situamos parece ineludible un cambio también en la formación inicial de los maestros. Si bien hemos afirmado anteriormente que esta siempre tendrá sus limitaciones, sí que podemos y debemos plantearnos un modelo de formación que dé una respuesta más adecuada a los retos de la educación en el siglo XXI.

En este sentido parece necesario hacer girar la formación inicial hacia una perspectiva que entienda la teoría y la práctica como un continuo y que, sin duda, tenga en cuenta la implantación en la sociedad actual de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

De esta manera, se podrán acometer desde una mejor posición cuestiones que prevalecen en la escuela actual como son un alumnado cada vez más inquieto, unos padres cada vez más exigentes y unas instituciones educativas con una estructura organizativa muy compleja.

Para que este cambio sea factible es necesario que el rol del profesorado encargado de la formación inicial cambie. Aunque se trate de un ejemplo extremo, injusto como cualquier otro si lo generalizamos, el siguiente comentario de una maestra novel nos permite extraer una serie de indicios sobre esta cuestión.

Me da la impresión que al profesorado le falta renovar los contenidos, tener más contacto con la realidad (en muchas ocasiones hablan de cómo se imparte un tema en la escuela sin saber en realidad cómo es). También les falta dirigir las clases hacia la práctica y terminar de una vez con las clases magistrales, aunque esto les suponga un poco más de trabajo. La sensación que me ha quedado es que estos estudios no están bien planteados. Muchas asignaturas no tienen más objetivo que rellenar horas y créditos. Los materiales que se trabajan me parecen escasos. La mayor parte consiste en apuntes y fotocopias; no hay apenas nada que tengamos que construir o crear nosotros mismos. El tema es claro: comprar los apuntes, leerlos, aprenderlos de memoria y “arrojarlos” en el examen; tan solo unos pocos profesores promueven una mínima reflexión. (Ane, País Vasco)

En la base del comentario anterior subyace la necesidad de un nuevo planteamiento metodológico dentro de la formación inicial de docentes en la universidad. Según Altet (2005, pp. 37-38) a lo largo de la historia en el sistema educativo francés han existido 4 diferentes paradigmas sobre los modelos de formación inicial, que a la postre son extrapolables al contexto educativo español:

- El maestro *magister* o *mago*: Se remonta desde la antigüedad. Sus principales características son la omnisapiencia, su carisma y sus habilidades retóricas y por lo tanto no necesita de formación didáctica.

- El maestro *técnico*: Surgido de las escuelas normales. El eje fundamental de la formación del mismo radica en el aprendizaje vicario y la observación de modelos de buenas prácticas derivados de actuaciones de maestros experimentados.
- El maestro *ingeniero*: Este modelo de formación tiene como objetivo aplicar la teoría en la práctica en base a las aportaciones del conocimiento científico en el campo de la educación que son transmitidas por especialistas del diseño pedagógico y didáctico.
- El maestro reflexivo: El modelo de formación implícito promueve integrar el análisis de la práctica y la reflexión sobre la misma en base a las teorías existentes, permitiendo la construcción de las capacidades necesarias para la metacognición.

A nuestro juicio, este último paradigma es el idóneo para hacer frente al mundo VICA y líquido anteriormente mencionado. Las prácticas docentes universitarias deben fomentar el papel activo y reflexivo del alumnado a través de un cambio del rol del profesor universitario que pase de experto a facilitador del aprendizaje. El objetivo final debe ser dotar de instrumentos al maestro para ayudarlo a ser un profesional reflexivo con capacidad de analizar sus propia práctica, de resolver problemas y de proponer nuevas estrategias. Para ello, es necesario que el profesorado universitario articule propuestas didácticas que hagan visible lo invisible. Esto obliga a desterrar de los postulados de la enseñanza universitaria la dialéctica teoría-práctica. Hay que dejar a un lado esta secuencia lineal y rígida que siempre se inicia con un marco conceptual antes de cualquier experiencia profesional docente.

La apuesta por conseguir un maestro competente y reflexivo pasa por una formación inicial en la que la dialéctica práctica-teoría-práctica formen un continuo. Este planteamiento debiera ser cíclico e iniciarse a partir de la observación y de la experimentación en contextos escolares reales. De este modo, en un segundo paso el estudiante en formación puede comprender con mayor profundidad y efectividad diferentes aspectos del hecho didáctico a través de las distintas teorías psicopedagógicas actuales. Este proceso puede continuar con una vuelta a la práctica real que le permita utilizar lo aprendido y observar o experimentar otros aspectos fundamentales de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como comenta la siguiente profesora novel, algunos profesores universitarios se han dado cuenta de que lo importante está en este tipo de práctica reflexiva, mucho más allá del contenido estrictamente disciplinar.

En algunas asignaturas además de la teoría, trabajábamos casos prácticos íbamos a los centros escolares, observábamos y luego en el aula analizábamos los casos más significativos. En estas asignaturas aprendí mucho. (Montse, País Vasco)

Pero es verdad que en muchas ocasiones, la rigidez de la institución universitaria demostrada en sus postulados y en su configuración organizativa ha naturalizado la necesidad de una primacía de ciertas metodologías basadas en la clase magistral, la enseñanza meramente expositiva y el aprendizaje individual. Una apuesta por una metodología situada y compartida con otros que vincule constantemente la teoría y la práctica puede romper este escenario, obligando a los formadores de los futuros maestros a reconceptualizar su actividad hacia nuevos postulados. La resolución de problemas educativos, el estudio y la reflexión sobre casos reales dentro del aula y el diseño y desarrollo de proyectos interdisciplinares en equipos de trabajo colaborativo pueden proporcionar unos conocimientos teóricos, estrategias didácticas, recursos y materiales suficientes y significativos, que a la postre pueden ser aplicados o modificados fácilmente en base a futuras situaciones a las que se van a enfrentar el maestro a lo largo de su actividad profesional.

La transformación de ciertas metodologías universitarias en la formación inicial de los docentes supone fortalecer aquello que tradicionalmente se ha dejado de lado, el desarrollo de la capacidad de análisis, el fomento de la visión crítica, la dotación de herramientas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo ante la gran complejidad del hecho educativo. La reflexión sobre lo que sucede dentro de la escuela, dentro del aula, permite confrontar al futuro docente sobre que tipo de maestro quiere ser en definitiva. El trabajo con otros compañeros permite contrastar diferentes visiones educativas y así poder obtener una perspectiva personal más completa ante diferentes situaciones. Por lo tanto, estos nuevos modos de enseñar en la formación inicial desde la práctica reflexiva debieran tener una incidencia clara en el proceso continuado de construcción de la identidad de los futuros maestros.

5.- Desde la reflexión a la indagación y a las historias de vida docentes como ejes de la formación inicial y permanente de maestros.

Una aproximación a la literatura académica sugiere que la consolidación de un maestro reflexivo dentro de las aulas escolares no es algo novedoso. Aunque su abordaje en muchos casos es ambiguo y divergente, la mayoría de los programas de formación que incluyen la práctica reflexiva la consideran como un proceso deliberado de meditación sobre la acción y una valoración posterior sobre lo que hacemos en función a la coherencia con los objetivos pretendidos (Medina, Jarauta, & Imbernón, 2010).

Las primeras referencias sobre este concepto se encuentran en las aportaciones del famoso filósofo y psicopedagogo norteamericano John Dewey. Este impulsor de la pedagogía progresista propuso en la primera mitad del siglo pasado que el profesorado llevara a cabo la “acción reflexiva” frente a la “acción rutinaria” basada en el impulso, en la tradición y en la autoridad en su práctica docente (Dewey, 1933, 1989).

Desde su punto de vista, la “acción reflexiva” dota al profesorado de una forma de ser maestro que permite abordar los problemas inherentes al desempeño profesional mediante la apertura intelectual, la responsabilidad y la sinceridad. Los docentes tienen que ser conscientes que cualquier problema tiene múltiples soluciones (o puede ser que no tenga ninguna desde lo puramente educativo) y que su realidad educativa es sólo una alternativa entre una serie de opciones determinadas. Una manera eficaz a la hora de no convertirse en un autómata del currículum escolar radica en llevar a cabo una consideración activa y sistemática de toda creencia o práctica escolar en base a los fundamentos que la sustentan y a las consecuencias que pueden derivarse de las mismas.

Con posterioridad, Schon (1998, 2008) ha revitalizado y profundizado sobre esta cuestión. Su propuesta pone de manifiesto la necesidad de romper la supeditación de la práctica de aula en relación al corpus teórico y científico. Propone la profesionalización del docente mediante el desarrollo del conocimiento práctico para hacer frente a la complejidad del aula. Según este autor, la construcción del conocimiento práctico requiere reflexionar sobre la práctica profesional en base a un proceso que se lleva a cabo antes, durante y después de la acción.

Antes de la acción cualquier persona dispone de un conjunto de experiencias y reflexiones pasadas que condicionan su práctica, muchas veces de un modo inconsciente. Durante la acción la reflexión consciente e “in situ” permite experimentar, idear y probar nuevas acciones ante una situación problemática determinada. Después de la acción, el análisis sosegado de la práctica posibilita reconstruir con claridad lo sucedido y las decisiones tomadas.

Por otra parte queremos resaltar también lo que el paradigma de la indagación (Lieberman y Miller, 2003) puede aportar a la formación inicial y permanente de los maestros. Para estas autoras hay que ir más allá de la mera reflexión. Hay que compartir y debatir estas reflexiones con otros que nos ayuden a tomar distancia para ver con mayor claridad y poder, de esta manera, afinar en nuestras propuestas de mejora.

Dentro de este nuevo paradigma Cochran-Smith y Lyttle (2003) constatan que la indagación evoca una actitud que algunos docentes adoptan a lo largo de su vida profesional. Esta posición indagadora les lleva a trabajar con otros docentes acerca del conocimiento, la relación de este con la práctica y los objetivos de la escolarización. No se trata de un proyecto concreto que empieza en un momento y acaba en otro ya marcado por el mismo proyecto, ni con el desarrollo de una estrategia que se ha demostrado útil en educación, sino que adoptar una posición indagadora “significa que los docentes y aprendices de este oficio trabajan dentro de una comunidad para generar conocimiento local, prever su práctica y teorizar sobre ella, interpretando las conclusiones y las investigaciones de otros” (p. 70)

Al ser una posición, una actitud que se asume al ejercer la labor profesional, la indagación no entiende de conocimiento teórico y práctico, ni tampoco de docente experto y novato. El objetivo del desarrollo profesional consiste en promover esta actitud y saber hacer con ella.

En este mismo sentido, la actitud indagadora intenta romper con la fascinación que existe en la actualidad por lo “práctico”. En efecto, hoy lo funcional, entendido como la estrategia concreta a aplicar en el aula, es demandado por una gran parte de la comunidad educativa que se ve inmersa en el discurso actual de lo “útil”, lo “prêt à porter” en todos los campos sociales (Gutiérrez, Correa, Ibáñez y Aberasturi, 2009)

La indagación, en consecuencia, va a contracorriente y no es políticamente correcta ya que pretende abrir preguntas y procesos más que cerrar respuestas y proyectos. Se trata entonces de un cuestionamiento constantemente de la acción para intentar llegar a nuevos marcos críticos con el “hábitat” escolar y con todo lo que allí acontece. Si los docentes, trabajando en comunidades de indagación, se cuestionan su quehacer cotidiano en el aula pueden llegar a reinventar su labor profesional que de otra manera permanecería inalterada una vez alcanzada cierta pericia en la docencia.

Dentro de este mismo paradigma Richert, A. (2003) incide en la necesidad de “parar la acción” para poder pensar y dar sentido a la práctica. La misma autora diferencia entre experiencia y aprendizaje: “si bien la experiencia es un aspecto muy importante del aprendizaje, lo que realmente hace altamente significativo ese aprendizaje es el proceso de la reflexión sobre dicha experiencia” (p. 195).

En este contexto esta autora presenta las narraciones personales como una oportunidad para los docentes de verse a sí mismos dentro de las historias que cuentan, al mismo tiempo que reciben el feedback de sus colegas convertidos en audiencia. El hecho de escribir exige pararse, reflexionar, meditar sobre lo que se escribe, que no es otra cosa que lo que nos suscita la acción desarrollada en el aula. De esta manera, los docentes noveles se convierten en comunidad de aprendizaje “en la que los educadores hacen su trabajo y, al mismo tiempo, lo estudian en compañía de otros” (Lieberman y Miller, 1999; Lampert, 1999)

Nos encontramos entonces en una cultura que reconoce la experiencia docente como contexto de aprendizaje. Un aprendizaje que está situado, que es social y colaborativo pues los profesores-autores que escriben sus relatos asumen que tendrán por oyentes a sus colegas neófitos como ellos.

Finalmente, y muy en consonancia con este último paradigma, no podemos dejar de lado la importancia que van tomando en la actualidad propuestas narrativas etnográficas como las historias de vida docente en la formación inicial y permanente de maestros. Lopes (2012) afirma que “en el campo de la educación de adultos y de la formación de formadores, las historias de vida desempeñan un papel de resistencia y de alternativa, a fin de evitar el uso instrumental de la relación entre formación y trabajo” (p. 27). Esta autora portuguesa une el uso de las historias de vida a la

construcción del conocimiento profesional y señala dicho uso como condición irrenunciable dentro de las perspectivas constructivistas y socio-constructivistas (p.30)

Autores como Bruner (1990) y Goodson (2004) también abogan por resaltar el potencial del hecho narrativo en los procesos de formación del profesorado. También desde un entorno más cercano, Hernández (2004) y Rivas Flores (2009) entre otros, se propone utilizar las historias de vida del profesorado como eje sobre el que vertebrar un formación más ecológica y cercana a la realidad del aula.

En coherencia con todo lo anterior, deberíamos de concluir mencionando que en la formación universitaria de los futuros maestros se deben crear espacios para la reflexión y la indagación colaborativa. Espacios donde los futuros maestros, partiendo de sus propias vivencias escolares y de otras narraciones docentes, tengan la oportunidad de dialogar sobre el modelo de docente con el que se identifican, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre la educación en general. Los programas de formación con un enfoque basado en la práctica reflexiva-indagatoria colaborativa podrían ayudar a potenciar en los estudiantes el conocimiento del contexto social y político de la profesión, fomentando de esta manera una actitud permanente de formación. Estamos convencidos que de esta manera, el futuro maestro del siglo XXI dispondrá de nuevas herramientas para poder ser capaz de analizar la realidad educativa a través de una nueva mirada.

6.- Referencias

- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *La formación del maestro: Estrategias y competencias* (pp. 33-54). Mexico, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 42-59.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Mexico D.F., Fondo de Cultura Económico
- Bélair, L. (2005). Enseñar la complejidad del oficio del maestro. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *La formación del maestro: Estrategias y competencias* (pp. 88-106). Mexico, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial.
- Busquet, J. (1973). ¿Pueden fabricarse profesores? In J. Busquet (Ed.), *La problemática de las reformas educativas*. Madrid: INCIE.
- Cochran-Smith, M. and Lytle, S.L. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller (eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro. Pp. 65-79.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Eirín, R., García Ruso, H. M., & Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 101-115.
- Fandiño , G., & Castaño, I. E. (2009). Haciéndose maestro: El primer año de trabajo de las maestras de educación infantil. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 117-128.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Context wich shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.

- Giddens, A. (1991). *Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Goodson, I. (coord.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona, Octaedro.
- Gutiérrez, L., Correa, J. M., Ibáñez, A. & Aberasturi, E. (2009) El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505.
- Hernández, F. (2004). Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. En Goodson, I. (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 248-262). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Herraiz, F., & Martínez Pérez, S. (2013). Formación inicial: entre la teoría y la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 46-49.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Lampert, M. (1999) [Knowing teaching from the inside out: Implications of inquiry in practice for teacher education](#). In Gary A. Griffin (Ed.), *On Teacher Education: 1999 Yearbook*. Chicago, Ill.: National Society For The Study Of Education.
- Lieberman, A.; Miller, L. (1999). *Teachers--transforming Their World and Their Work*. New York: Teachers College Press
- Lieberman, A.; Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Lopes, A. (2011) Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En F. Hernández, , J. I. Rivas, y J. M. Sancho, *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto*. Barcelona: <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Marcelo, C. (1995). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: EUB.
- (2009). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Madrid: Narcea.

- Medina, J. L., Jarauta, B., & Imbernón, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.
- Richert, A. (2003). La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto. En A. Lieberman, y L. Miller, *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 193-208). Barcelona: Octaedro.
- Rivas Flores, J. I. (2009). "Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa". En J. I. Rivas Flores & D. H. Pastor, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. (pp. 17-36). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Sancho, J. M., & Correa, J. M. (2013). Aprender a ser maestra: perplejidades y paradojas. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 18-21.
- Sancho, J. M., & Hernández, F. (2011). David Berliner: Educar en un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo. *Cuadernos de Pedagogía*, 410, 44-49.
- Santos, M. A. (1993). La formación inicial: El curriculum del nadador. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 50-54.
- Santos, M. A. (2009). La formación inicial de los profesionales de la enseñanza. In J. Paredes & A. De La Herrán (Eds.), *La práctica de la innovación educativa* (pp. 57-66). Madrid: Síntesis.
- Schön, D. A. (1998). *El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A. (2008). *La formación de profesionales reflexivos : hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Barcelona: Paidós.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.

Capítulo 6

El papel de los compañeros de trabajo en la construcción de la identidad profesional

Lorea Fernández Olaskoaga, Universidad del País Vasco

Asunción Martínez Arbelaiz, University Studies Abroad Consortium

Resumen.

En este capítulo describen las sensaciones, los sentimientos y las emociones de un grupo de maestros noveles, a la vez que indagamos en cómo son las relaciones de estos maestros con los colegas que encuentran en sus primeros días de clase. Entendemos por colegas todas aquellas personas, maestros o no, que ejercen la profesión docente o de gestión en el mismo centro o en centros asociados, pero con los que el maestro novel deberá interactuar y negociar para llegar a un objetivo común compartido que consiste en enseñar y educar a un grupo de niños dado. Tratamos de vislumbrar la impronta que estas relaciones con los colegas dejan en la identidad docente de este grupo de maestros. Para indagar sobre estas relaciones, recurrimos a la teoría de las Comunidades de Práctica (Wenger 1998; Lave y Wenger, 1991), puesto que ésta nos ofrece una lente con la cual escrudiar los procesos de acceso e integración en la comunidad educativa.

1. Introducción

Cuando un docente novel entra por primera vez en un centro escolar experimenta intensas emociones que se suceden a gran velocidad y cuyo principal detonante además de los propios niños, son sin duda los compañeros o colegas con los que se va a encontrar y con los que va a tener que interactuar en el día a día. Las relaciones que este docente novel establezca con sus compañeros serán decisivas para

desarrollar su identidad profesional, para solventar obstáculos y sobrellevar el llamado shock de realidad (Veenman, 1984; Esteve, 1993; Flores y Day, 2006).

Generalmente, cuando los maestros noveles tienen sus primeras experiencias como docentes, les invade un cúmulo de sensaciones que van desde la inquietud, la fascinación, la alegría, la incredulidad, la ilusión, la curiosidad, el nerviosismo y la timidez. Independiente de cómo se sientan, todos ellos, además llevan un bagaje de conocimientos, teóricos sobre todo, adquiridos en la formación inicial. Aunque este saber pedagógico esté ahí, es cierto que el impacto que les causa el primer día de escuela es tan grande que se sienten abrumados ante la nueva situación sin saber muy bien qué es lo que tienen que hacer: cómo organizar su tiempo, cómo establecer relaciones, cómo mostrarse ante los alumnos, cómo gestionar los materiales, etc. Es decir, la fragilidad que el maestro novel siente cuando se enfrenta por primera vez a un grupo de alumnos es tal, que suelen aparecer serias dudas sobre la propia práctica, tal y como comenta un maestro: “Hace mucho que no hago análisis sintáctico. ¿Sabré explicarlo bien? Necesito repasarlo ¡ya!” (Alcaide 2013: 93).

En este capítulo, además de describir las sensaciones, los sentimientos y las emociones de los maestros noveles, trataremos de indagar cómo son las relaciones de estos maestros con los colegas y la impronta que dejan en la identidad docente. Entendemos por colegas todas aquellas personas, maestros o no, que ejercen la profesión docente o de gestión en el mismo centro o en centros asociados, pero con los que el maestro novel deberá interactuar y negociar para llegar a un objetivo común compartido que consiste en enseñar y educar a un grupo de niños dado. Para indagar sobre estas relaciones, recurriremos a la teoría de las Comunidades de Práctica, puesto que ésta nos ofrece una lente con la cual escrudiñar los procesos de acceso e integración a la comunidad educativa.

2. Las Comunidades de Práctica y la Participación Periférica Legítima en educación

La teoría de las Comunidades de Práctica (CdeP) desarrollada por Lave y Wenger (1991) y Wenger (1998) ha servido para explicar diferentes procesos de incorporación o de alienación de individuos en diferentes comunidades, subrayando la vertiente eminentemente social del aprendizaje. Esta teoría explica las fuerzas sociales que hacen que determinados individuos aprendan y por lo tanto adopten y reproduzcan las

prácticas de un grupo, sin olvidar que la comunidad también se ve afectada por los nuevos miembros quienes, gradualmente irán introduciendo modificaciones en las prácticas de dicha CdeP. Se trata por lo tanto de un movimiento en las dos direcciones: los más experimentados o los veteranos en la comunidad de práctica instruyen a los noveles y éstos van introduciendo gradualmente nuevas formas de llevar a cabo la tarea en cuestión. En palabras de Wenger, en la interacción de nuevos y antiguos miembros de la CdeP se va renovando el repertorio compartido de recursos comunes, el cual suele consistir de “routines, words, tools, ways of doing things, stories, gestures, symbols, genres, actions, or concepts that the community has produced or adopted in the course of its existence, and which have become part of its practice.”¹⁹ (Wenger 1998: 83)

De esta forma, la participación implica asumir el repertorio compartido de recursos comunes. Los nuevos maestros pueden participar pero también pueden optar por no participar, lo cual tiene un impacto directo en la construcción de la identidad o en la percepción que cada uno tiene de sí mismo. Un determinado individuo puede desarrollar una identidad asociada a la marginalización o la participación plena en diferentes CdeP. Entre estos dos polos se encuentra la participación periférica legítima. Cuando un miembro de la CdeP ostenta este tipo de participación, porque el resto así lo entiende, puede participar en las prácticas de la comunidad pero de forma controlada para ir desarrollándose hasta conseguir llegar a ser un miembro pleno. Aunque este modelo de aprendizaje se ha aplicado a actividades más manuales que no incluyen instrucción explícita (sastres, parteras, aseguradores o a participantes de alcohólicos anónimos), contamos ya con un nutrido conjunto de estudios que ha aplicado esta teoría del aprendizaje a contextos académicos.

Entre los primeros estudios que han utilizado la teoría de las CdeP para entender procesos de integración o marginalización en educación, está Toohey (1996), quien mostró por medio de una investigación etnográfica longitudinal, cómo un grupo de niños emigrantes de una escuela en Canadá se apropiaba de las prácticas de la clase por medio de la participación periférica. Otros dos estudios utilizaron el marco teórico

¹⁹ “rutinas, palabras, herramientas, maneras de hacer las cosas, historias, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que se han convertido en parte de su práctica.” (Traducción de las autoras)

de la CdeP en el ámbito universitario; Morita (2004) observó cómo un grupo de estudiantes graduadas japonesas se integran en la comunidad académica, y el impacto que esto implica en el desarrollo de su identidad. Samimy, Kim, Lee y Kasai (2011) destacan la importancia de los profesores mentores en la socialización académica o su trayectoria desde la no participación a la participación plena. En este estudio longitudinal los alumnos contaron con la ayuda excepcional de la primera autora del estudio, su profesora mentora de universidad, la cual les ayudaba a buscar solución a los conflictos, tensiones y escollos propios de la escuela graduada de alumnos cuya lengua materna no era el inglés.

Así que observamos que la CdeP se ha identificado con una clase (Toohey 1996), con diferentes clases (Morita 2004) o con un campo académico dado (Samimy et al. 2011). Asimismo, Woodgate-Jones (2011) muestra que una escuela se puede identificar con una CdeP porque hay un “campo de interés compartido”, en el que los individuos se relacionan en actividades conjuntas e interacciones gracias a las cuales desarrollan un repertorio compartido que les ayuda a “establecer la práctica” (pp. 148-149). Esta autora también reconoce que hay CdePs, en este caso, escuelas, más eficaces que otras en la iniciación de alumnos que hacen su prácticum. De hecho, el presente capítulo trata de arrojar luz sobre qué aspectos de las interacciones y negociaciones de los maestros noveles con sus colegas les llevan a la participación plena o por el contrario a la alienación de los maestros que empiezan su trayectoria profesional.

3. El construccionismo social, las Comunidades de Práctica y la construcción de la identidad profesional

El construccionismo social (Gergen, 1985), como teoría postmoderna, nos aporta algunas claves para comprender la relación entre la construcción de la identidad profesional y las CdeP de los docentes noveles. De acuerdo con el construccionismo social, asumimos que construimos nuestra identidad docente a partir de la relación con los otros; por lo tanto, tenemos que aceptar también que estas relaciones se negocian según las creencias que tienen los otros dentro de un contexto social, cultural y político concreto. En este caso, podemos concretar que esos entornos definen el perfil de cada CdeP en la que esté el docente novel. Por lo tanto, las

relaciones que se establecen en cada una de ellas están definidas por el propio contexto de la comunidad. Este contexto se manifiesta en el repertorio compartido, el cual en el caso de la escuela se manifiesta en formas de actuar, valores, horarios, metodologías, proyectos, relaciones institucionales, etc. compartidas y definidas por la comunidad. Cuando un docente novel se acerca a una CdeP, este colectivo se convierte en un referente, ya que por medio de vivencias o experiencias compartidas con sus miembros, irá desarrollando su identidad profesional, y por lo tanto ampliando y negociando su conocimiento de la actividad docente. Según el construccionismo social, este conocimiento es cambiante, al igual que la identidad o subjetividad²⁰ con la que se asocia. Partimos, por lo tanto de un concepto de identidad inherentemente fluida, alejada de esencialismos, y que puede cambiar en cada acto discursivo.

En cada CdeP existe un repertorio compartido de creencias, valores, rutinas de actuación asumidas como legítimas que el docente novel debe conocer y después incorporarlas o rechazarlas y tratar de cambiarlas. A lo largo de este capítulo intentamos mostrar cómo los docentes noveles reaccionan ante dichas creencias y formas de actuación. No cabe duda alguna de que en un centro escolar, el profesorado con el que el recién llegado comparte su día a día se vuelve referente para su aprendizaje y desarrollo profesional, pero cómo se da este proceso es de vital importancia para los profesionales de la educación.

En un texto anterior (Martínez-Arbelaiz y Fernández Olaskoaga, 2014), aludimos a los conceptos de identificación y de desidentificación con los compañeros de centro. En efecto, los colegas de la escuela se pueden transformar en aliados, en modelos de la acción, o por el contrario en personas con las que el novel no se quiere identificar. Obviamente, cada centro tendrá su idiosincrasia y a su vez, al maestro novel le resultará más fácil trabajar con algunos compañeros que con otros. Con algunos de ellos le será más fácil adentrarse en el día a día escolar y le servirán de aliados clave para la participación en la vida del centro y para su estabilidad emocional. Está claro que los diferentes puntos de vista del profesorado no son una limitación para el

²⁰ Utilizamos los dos términos “identidad” y “subjetividad” indistintamente, adhiriéndonos a su vertiente discursiva, siguiendo los estudios de Bucholtz y Hall (2005), Gee (2000) y Weedon (1997), entre otros.

desarrollo profesional, sino todo lo contrario, a partir de la relación con los otros es cuando un profesor novel define los límites de su identidad profesional.

Como veremos a continuación, los miembros antiguos de la CdeP pueden ayudar al docente novel a superar las dificultades iniciales y a controlar las emociones que le embargan. Le ayudarán (o no) a enfrentarse con situaciones concretas para poder aprender a ser maestro; le ayudarán (o no) a trabajar con los compañeros y además se definirán las relaciones pedagógicas como uno de los aspectos más necesarios para entender su significado dentro de las comunidades escolares. Es decir, ayudarán (o no) al novel a identificar objetivos, maneras de hacer y de relacionarse con otros profesores y alumnos.

4. Cuatro maestros y maestras en busca de la identidad profesional

En este capítulo seguimos a cuatro maestros noveles que han compartido sus experiencias sobre el proceso de hacerse maestros con los investigadores de Elkarrikertuz. Analizamos las microetnografías que conforman estas experiencias con objeto de reflexionar sobre cómo estos maestros noveles de menos de dos años de experiencia se relacionan con diversos colegas en un largo y complejo proceso en el que van conformando su propia identidad docente. Según Sfard y Prusak (2005), la identidad se puede identificar con historias sobre personas o, dicho de otra forma, las identidades son narrativas y las mismas autoras también afirman que “[t]he most significant stories are often those that imply one’s memberships in, or exclusions from, various communities.”²¹ (p. 17).

Siguiendo esta línea de investigación y analizando las microetnografías mencionadas, en este capítulo trataremos de esbozar respuestas a las siguientes preguntas: ¿qué función tienen los colegas en el desarrollo de la identidad profesional de los maestros y maestras noveles?, ¿encontramos apoyo/ayuda, confrontación/oposición u otras relaciones intermedias en las narrativas de dichos maestros y maestras?

Las microetnografías que analizamos son reelaboraciones de entrevistas que mantuvieron tres investigadores del grupo Elkarrikertuz. Se redactaron incluyendo

²¹ “Las historias más significativas son a menudo aquellas que implican la pertenencia o la exclusión de varias comunidades.” (Traducción de las autoras)

notas de campo de la visita a la escuela en la que los profesores imparten su docencia o hacían prácticas. Estas microetnografías resultantes fueron compartidas con cada participante de forma que pudiera preguntar o cuestionar, así como contestar lo que se recogía en ellas. También se incluyeron imágenes, fotos o dibujos, aportadas por los propios participantes con los que quería reflejar su relación con la escuela, bien como alumnos bien como profesores.

A través del análisis de las microetnografías recogidas, vemos cómo los maestros jóvenes, los recién llegados, negocian su participación y membresía en sus comunidades de práctica. De forma gradual van haciéndose más competentes en sus prácticas de grupo; bien sea en su docencia, sus intervenciones en reuniones de claustro o incluso su relación con otros y otras colegas y miembros de la comunidad de prácticas.

5. ¿Qué dicen los maestros y maestras noveles sobre sus colegas?

Siguiendo a Sfard y Prusack (2005), resumiremos y elaboraremos lo que los maestros y las maestras noveles cuentan en sus microetnografías en lugar de reproducir exactamente lo que estos dijeron. Recordemos que las microetnografías fueron co-construidas con tres investigadores del grupo, reelaboradas y discutidas con los maestros y maestras, por si éstos no estuvieran de acuerdo con lo recogido en los textos. En algún caso el maestro o maestra dijo entender la situación o lo relatado de forma diferente al investigador, lo que también se incluyó en la presente investigación.

Uno de los espacios en los que los maestros y las maestras noveles tienen un contacto directo y obligatorio con sus colegas de centro son las reuniones de claustro. Dos de los cinco maestros comentan las dificultades que conllevan el participar y el abrir la boca delante de los colegas experimentados. Maialen nos relata un episodio en el que los maestros se quejaban de que los padres se estaban entrometiendo en la metodología utilizada en el centro. Nos explica que a ella le parecía que lo que ocurría en este centro era justo lo contrario, que los profesores eran afortunados en tener la implicación de padres y madres, algo difícil de que ocurra. En el caso de esta CdeP concreta, los maestros habían desarrollado un repertorio compartido en el que los padres y madres en lugar de ayudar, se entrometen en la actividad docente. Maialen rompe su silencio y explica su punto de vista ante el claustro, lo que provoca un

silencio absoluto por parte de sus colegas. Maialen también comparte el sentimiento de soledad, de “vergüenza”, incluso se pone roja en las reuniones de claustro, pero comenta que intenta decir lo que piensa. Sin embargo, al no haber respuesta por parte de los y las colegas, termina decepcionándose. Por el contrario, la misma maestra también nos cuenta que en una escuela por la que ha rotado recientemente, ha coincidido con ocho profesores jóvenes, como ella y que en ese entorno, se sentía más cómoda para participar en la CdeP formada por más miembros como ella. Se atrevía a hablar alto y claro en las reuniones de claustro.

Otro espacio donde se conjugan las diferentes ideas es el aula. Josune nos cuenta que discrepa con la idea compartida y legitimada en su CdeP de que a un niño que llora no hace falta cogerlo en brazos. De hecho, las colegas experimentadas le piden que haga algo con lo que no está de acuerdo, dejar al niño que llora en el suelo. La maestra nos cuenta que decide seguir su propio criterio en lugar de adoptar el repertorio compartido de la CdeP, el cual está en desacuerdo con lo que Josune quiere hacer.

Por otro lado, Maialen relata un episodio en el que en lugar de marginarse o separarse de la CdeP, como hace Josune, decide seguir el consejo de una maestra experimentada. En este caso, se trata de que el alumnado haga una ficha de escritura. Maialen nos relata su primer día en un centro nuevo y una colega le propone usar una ficha, la cual describe como de “*copiado barato*”. Maialen confiesa sentirse frustrada porque la sugerencia no ha tenido éxito en el aula: unos niños la han acabado rápido y se han aburrido mientras que otros no podían con ella. Todo ello le ha hecho sentirse una mala maestra, pero se da cuenta de que el repertorio compartido, en este caso las fichas que en este centro se usan con profusión, va a ser un elemento de distanciamiento y marginalización en esta CdeP. Pero no todo es frustración debido a consejos fallidos en el recorrido de Maialen. También reconoce que algún compañero actúa como su “ángel de la guarda”. Ante el raudal de sensaciones y emociones que experimenta el primer día que accede a un centro nuevo, el tener una persona que te tranquiliza y simplemente escucha y te dice que te des tiempo, resulta de gran ayuda para esta maestra.

6. Iñigo y su comparación

Otro maestro novel, Iñigo, nos informa de que en la escuela en la que está se tiene que coordinar con otras tres tutoras. Con una se lleva muy bien y no hay problemas para la coordinación pero afirma que con las otras dos le es más difícil llegar a un acuerdo. La razón, según Iñigo, es que llevan muchos años en la escuela, tienen sus ideas muy claras (obviamente, son diferentes de las de Iñigo) y no están dispuestas a cambiar.

La microetnografía de Iñigo nos apunta a un tema nuevo, puesto que vemos que la relación con los y las colegas no es solo de intimidación, de emulación o de apoyo emocional, sino que también puede ser de competitividad y comparación. No es casualidad además, que éste sea un maestro que viene del ámbito empresarial. En cualquier caso, Iñigo adopta una actitud de observación en la CdeP pero parece muy seguro de cuáles son las formas en las que debe realizar su docencia. Nos cuenta que en su escuela hay dos gemelos pero están en aulas diferentes, uno de ellos está en la clase de Iñigo y otro en la clase de una de estas profesoras con las que tiene dificultades de coordinación. Es solo cuando imagina que los padres comparan por la curiosa situación de que los gemelos están en clases separadas, cuando piensa que quizá los resultados académicos son mejores en las otras clases. De hecho, en su microetnografía nos confiesa sentimientos de inferioridad cuando ve que en el aula de al lado se trabaja un tema fuera del programa que tú “ni te has planteado”, pero que casi todos los niños y niñas saben leer pero en tu clase solo tres o cuatro.

Iñigo nos recuerda que los profesores y profesoras se comparan entre sí, y si no lo hacen, los progenitores seguramente lo van a hacer. Y estas comparaciones pueden llevar al maestro o maestra novel a sentirse insegura de lo que está haciendo o por el contrario, como es el caso de Josune, a sentirse más reafirmada en sus propias convicciones, por distintas que sean de las de la CdeP en la que ejerce su docencia.

7. Conclusiones

Las dificultades, especialmente las emocionales, que se experimentan en los primeros años de docencia es un tema clásico en la literatura sobre maestros y maestras noveles, subrayando la dificultad de “navegar” en las fases iniciales de la carrera docente, a menudo denominado “tiempo de supervivencia” (Day, 1999; Huberman, 1989, Morrison, 2013).

Cuando un o una docente novel entra en un centro escolar y todo lo que le rodea es nuevo, la primera fase consiste en la observación y normalmente es al profesorado más experimentado al que más se observa. Esto sería el aprendizaje del que nos habla Wenger desde la participación periférica legítima, en el que la observación ayuda a la integración en la comunidad. Los experimentados conocen las estrategias de enseñanza y, como han vivido muchas situaciones conflictivas tanto en las reuniones de claustro como en el aula, pueden aportar muchas pistas en los primeros momentos de duda profesional al docente novel. Sin embargo, como Woodgate-Jones (2011) acertadamente observa, los experimentados también pueden aprender de los noveles, pero otros estudios ponen en tela de juicio esta posibilidad (Ulvik y Langørgen, 2012).

Los maestros y maestras noveles poseen ciertas características que son importantes tener en cuenta en la CdeP de la escuela. Vienen con aires frescos, con mucha motivación y con ganas de repensar y revisar el repertorio compartido de la CdeP. Pero las alteraciones o cuestionamientos de la práctica y repertorios compartidos no siempre son acogidos con los brazos abiertos por los colegas del centro. Como hemos observado, los noveles dicen que no se sienten escuchados (como en el caso de Amaia), que discrepan con lo que oyen en las reuniones (como Maialen) o simplemente que intentan actuar de forma diferente a título personal, sin intentar comunicar o cambiar nada de lo que hacen las maestras experimentadas (como Josune).

Sin embargo, no debemos caer en la simplificación de creer a priori que los noveles son los innovadores y los experimentados son los que mantienen el repertorio compartido inmutable. Como nos indica Hargreaves (2005), para que las innovaciones sean sostenibles y arraiguen, es necesaria la mezcla de profesores de diferentes edades, el mentorazgo y la memoria (el aprendizaje colectivo consciente desde la sabiduría y la experiencia), ingredientes que él denomina nemotécnicamente “las tres emes”.

Igualmente, desde la teoría de las CdeP, Wenger (1998: 157) nos recuerda que no sólo son los noveles los que innovan, sino que a menudo los experimentados son

los que “[t]hey might thus welcome the new potentials afforded by new generations who are less hostage to the past”.²²

Hemos visto que los colegas que el maestro novel encuentra en sus primeros días en la escuela tienen un gran protagonismo en las microetnografías aquí recogidas. Con este limitado número de maestros y maestras, hemos podido comprobar que los colegas pueden ser “ángeles de la guarda”, pero también pueden inducir a prácticas con las que el novel no se siente satisfecho, como la anécdota que nos refiere la misma Maialen al tratar de hacer una ficha con el alumnado. Asimismo, son fuente de oposición o de confrontación, las cuales, a largo plazo pueden ser generadoras de cambio en la CdeP. Finalmente, entre estos dos polos de convergencia o divergencia, encontramos un maestro que se compara abierta y explícitamente con los maestros experimentados y eso es fuente de inseguridad, pero a la vez es un reto para superarse y replantearse su propia praxis.

Probablemente todos los maestros entrevistados parten de la comparación, pero no lo expresan y sienten así. La confrontación o la oposición tienen que surgir de la comparación, de tratar de llevar a cabo la actividad docente de forma diferente. Pero el apoyo o la ayuda tienen que ver con que el maestro nuevo “se sienta” respaldado en sus decisiones y acciones por la CdeP. En este capítulo hemos mezclado deliberadamente aspectos cognitivos con aspectos emocionales de las microetnografías de los docentes y hemos comprobado que resulta difícil separarlos, puesto que la función de los expertos o docentes experimentados abarca los dos terrenos de forma inextricable: el de la acción y la palabra/pensamiento (dar consejo sobre qué hacer en una determinada situación, compartir materiales, explicar funcionamientos de la escuela, etc.) y el emocional (dar apoyo y comprensión). Este momento clave en las relaciones con los compañeros y compañeras implica la simpatía o el disentimiento del docente novel con sus compañeros de profesión (Fernández, Martínez Arbelaz, Jiménez de Aberasturi, 2013) y en algunas ocasiones llega a ser un marco de experimentación fundamental para el aprendizaje.

Al fin y al cabo, en el juego de aprender a ser docente y en el desarrollo de la identidad docente las relaciones marcan el camino de las conversaciones e

²² “Pueden dar la bienvenida a los nuevos potenciales facilitados por las nuevas generaciones quienes están menos atadas al pasado.” (Traducción de las autoras)

interacciones que se generan entre los compañeros y compañeras. Estas interacciones se pueden entender de muchas maneras, pero estamos seguras que si posibilitan diálogos para poder confrontar los aprendizajes realizados en la universidad con las experiencias de aprendizaje que les ofrecen las vivencias en los centros, entonces el aprendizaje será significativo. Se deben ofrecer espacios en los que dialogar con los compañeros sobre la propia práctica docente y así ir generando nuevas estrategias para resolver los conflictos que surgen a lo largo de la trayectoria docente. El periodo de novel al final se pasa, y hay que seguir buscando estímulos dialógicos para no estancarse como docente, que es algo a lo que temen también los maestros y maestras noveles cuando observan a los y las colegas con los que comparten claustro. Estamos hablando de posicionarse constantemente sobre lo que tiene que ser el proceso educativo, de o-posicionarse y volverse a re-posicionar.

Referencias

- Alcaide Arnedillo, J. D. (2013). Pasado de mi presente. *Cuadernos de pedagogía*, 436: 93.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4): 585-614.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Londres: Falmer Press.
- Esteve, J. M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220: 58-63.
- Fernández Olaskoaga, L. Martínez Arbelaiz, A. y E. Jiménez de Aberasturi, (2013). La docencia, una experiencia compartida. *Cuadernos de Pedagogía*, 436: 58-61.
- Flores, M. A. y Day, C. (2006). Context that shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teaching Education*, 22: 219-232.
- Gee, J. P. (2000-2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of research in education*, 25: 99-125.
- Gergen, K. J. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*, 40(3): 266-275.

- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21: 967-983.
- Huberman, M. (1989). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4): 347-362.
- Kanno, Y. y Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4): 241-249.
- Martínez-Arbelaiz, A. y Fernández Olaskoaga, L. (en prensa). Lankideak, colegas, compañeros de viaje: su papel en la construcción de la identidad docente. En García Parejo (Ed.) *El estudio del discurso en comunidades educativas. Aproximaciones etnográficas*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly*, 38(4): 573-603.
- Morrison, C. (20013). Teacher identity in the Early Career Phase: Trajectories that explain and influence Development. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4): 91-107.
- Samimy, K., Kim, S., Lee, J-A. y Kasai, M. (2011). A participative Inquiry in a TESOL program: Development of Three NNES Graduate students' legitimate peripheral Participation to Fuller Participation. *The Modern Language Journal*, 95(4): 558-574.
- Sfard, A. y Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4): 14-22
- Toohy, K. (1996). Learning English as a second language in kindergarten: A community of practice perspective. *Canadian Modern Language Review*, 52: 549-576.
- Ulvit, M. y Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(1): 43-57.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teacher. *Review of Educational Research*, 54(2): 143-178.
- Weedon, C. (1997). Teaching Post-structuralist Feminist Theory in Education: Student resistances. *Gender and Education*, 9(3): 261-269.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*.
Cambridge: Cambridge University Press.

Woodgate-Jones, A. (2012). The student teacher and the school community of practice: an exploration of the contribution of the legitimate peripheral participation. *Educational Review*, 64(2): 145-160.

Capítulo 7

Proceso del trabajo fin de grado basado en la identidad

José Miguel Correa y Estibaliz Aberasturi Apraiz

Universidad del País Vasco

Resumen:

El capítulo de libro que aquí presentamos presenta el proceso planteado en el Trabajo Fin de Grado (TFG23) de la titulación de Educación Infantil en la E.U. de Magisterio de Donostia-San Sebastián. Esta propuesta deriva de la investigación que hemos realizado y a partir de la cual consideramos importante abordar la constitución de la identidad docente como un tema central de la formación de la futura maestra²⁴. Además de visibilizar el valor de crear puentes entre la investigación y el trabajo como docente que se materializa en una propuesta concreta de formación universitaria.

Introducción

En el artículo reciente titulado “Investigación y formación, un proceso de acompañamiento”, escrito por dos colaboradores de la investigación una de ellas autora de este texto (Hernández y Jimenez de Aberasturi, 2013), se plantea una primera noción de acompañamiento referenciando a John Elliot para quien la investigación educativa es la que educa tanto a quien la hace como a quienes participan en ella. Y que educar tiene que ver con educar(nos) en el proceso de la investigación. También en este artículo se recogen las aportaciones de Passeggi quien añade la dimensión de cambio deseable para la persona en formación, incorporando las nociones de cuidado y respeto mutuo garantizando unas condiciones ideales del retorno sobre si mismo, para que el trabajo de biografización ejerza la acción de reversibilidad sobre el pensamiento de quien narra, transformando representaciones anteriores de si mismo y del mundo de la vida en formación (Passeggi; 2011). De esta manera siguiendo a Souza (2011) destacaríamos en el acompañamiento el caminar con o compartir experiencias a través de mediaciones no directivas, que contribuyen desde la reflexión y las resonancias a generar experiencias de conocimiento sobre si, sobre las otras y el mundo cotidiano donde se está inmerso. Compartimos el sentido del acompañamiento en la formación basada en relatos (autobiográficos) que nos aporta una serie de características que han de ser consideradas en nuestros trabajos fin de

²³ TFG: abreviatura de Trabajo Fin de Grado

²⁴ A lo largo de todo el texto hemos optado por utilizar el género femenino para referirnos también al plural. Es una posición que defendemos haciendo referencia a que en la educación infantil un número muy elevado de estudiantes y trabajadoras son mujeres.

grado: el valor de narrarse, en compañía, el papel del intercambio basado en el cuidado del otro y la formación desde la experiencia.

1.1. Contexto de la investigación:

Una de las decisiones importantes del grupo de innovación e investigación educativa Elkarrikertuz del que somos miembros (<http://www.ehu.es/es/web/elkarrikertuz/home>) fue el propósito de trabajar juntas los Trabajos Fin de Grado. El punto de partida de esta estrategia metodológica lo marca el proyecto de investigación (EDU2010-20852-C02-02 (2010-2014)) que hemos venido desarrollando estos últimos cuatro años.

De la investigación a una propuesta concreta de trabajo para los alumnos y alumnas implicados en el trabajo fin de grado, no hemos llegado solas, aunque seamos dos los autores que describimos el proceso de este trabajo. En esta aventura nos hemos embarcado cuatro de los docentes que hemos participado en la investigación y nos gustaría como inicio mencionar al resto: Luispe Gutiérrez Cuenca y Lorea Fernández Olaskoaga. Se trata de colocar esta práctica formativa desde el inicio como proceso grupal, ya que no podría entenderse de otra manera. Todos los pasos dados han estado compartidos entre docentes y estudiantes, y esta ha sido una de las características de la propuesta. Este proyecto ha sido una oportunidad de reflexionar sobre la formación que impartimos, de evaluarnos a nosotros mismos como docentes pero sobre todo una ocasión para reflexionar sobre nuestro trabajo, escuchar a las estudiantes y darles la voz además de ofrecer un marco de colaboración para reflexionar sobre su identidad y el proceso de su constitución.

Un aspecto importante de este proceso que estamos narrando es que nos embarcamos en la dirección de este proyecto cuando ya habíamos avanzado bastante el desarrollo de la investigación sobre la construcción de la identidad del profesorado de educación infantil. Habíamos diseñado un proceso de investigación basado en la elaboración de relatos identitarios, conjuntando no sólo la observación en las aulas (de las maestras noveles y estudiantes) sino también la entrevista dialógica, la recogida de recuerdos e incidentes críticos mediante narraciones escritas y dibujos autobiográficos. En este sentido los Trabajos Fin de Grado suponían un paso posterior al análisis de las evidencias encontradas y del conocimiento generado en esta investigación, donde se afrontaba un proceso de transferencia al ámbito de la formación de las futuras maestras de educación infantil. De ahí que la estructuración de estos TFG (Trabajos Fin de Grado) estuviesen diseñados con una lógica similar al proceso de investigación que hemos desarrollado. Suponía un intento de transferir a la formación los resultados tanto conceptuales, como metodológicos derivados del proceso sistemático de indagación.

De acuerdo con Pinar (2004) defendemos que existen modelos y prácticas de investigación más comprometidas socialmente que otras; a través de nuestro enfoque hemos pretendido guiar y acompañar al alumnado, en el proceso de reflexión identitaria. Conscientes que lo que acontece, en este tránsito emocional de reflexionar

sobre una misma y establecer relaciones con su itinerario académico y destino profesional supone un reto que exige descubrirse por una misma. En este sentido nos alineamos con Sancho y Martínez (2014) cuando plantean la necesidad de investigar los procesos constructivos de la identidad a través de una relación que supere el distanciamiento tradicional entre el que investiga y es investigado y se replantee desde una posición de encuentro. Donde se reconozca en el otro su capacidad de actuación y su protagonismo y donde se construya una auténtica relación de escucha que permita la elaboración de un relato mutuo.

Acompañamiento y trabajo colaborativo

Otra característica destacada de este trabajo que hemos desarrollado ha sido el aspecto colaborativo. Conscientes de que el aprendizaje compartido a pesar, de que el alumnado implicado con nosotras en los TFGs no pertenecía las mismas titulaciones o menor , nuestro deseo fue compartir la experiencia entre profesores y alumnas. De manera que pudiésemos intercambiar la información de manera fluida y responder a las demandas de este nuevo requisito académico como es el TFG. Por ello podemos caracterizar esta experiencia como de trabajo individual pero con una fuerte interrelación de grupo. Una de las herramientas que hicieron posible la interacción entre las alumnas y los profesores fue la red social Elkarrikertuz (elkarrikertuz.ning.com) donde creamos un grupo de trabajo donde fuimos colgando las diferentes tareas y donde el alumnado pudo desarrollar su portfolio en el espacio personal que ofrece la plataforma, localizar y comunicarse con el profesorado, consultar las actividades propuestas y los calendarios previstos, descargarse los textos de lectura o participar en foros organizados para el desarrollo de algunas actividades. Otro aspecto importante es la conexión que establecimos entre el Practicum y el Trabajo Fin de Grado. Desde la propia organización del centro se trata de que los tutores de practicas de último curso cuenten en el grupo con las estudiantes a las que se les dirige el TFG, de manera que puedan establecerse puentes entre la formación y la experiencia práctica de aprendizaje. Lo que nos permite mayor presencia académica con el alumnado y la posibilidad de supervisar con mayor profundidad su trabajo. Además de intentar integrar los procesos de aprendizaje de una y otra actividad académica, motivándoles y evitando dispersiones.

De la investigación a una propuesta de trabajo docente.

La pregunta que nos ha acompañado a lo largo de toda la investigación ha sido, ¿qué conocimiento estamos generando a partir de la investigación que estamos haciendo?. Los capítulos de este libro recogen lo que hemos aprendido y lo que consideramos novedoso en relación a cómo se constituye la futura maestra de educación infantil en su primeros años como docente. Todo lo que deriva de nuestro trabajo se ha traducido en difundir lo indagado para compartirlo, a través de

publicaciones en revistas, libro o congresos, simposio, etc. Pero, para nosotras además, esta investigación como venimos diciendo ha supuesto una revisión de aquello que estamos haciendo. Todos los que hemos participado somos docentes, además de investigadores, en la formación del profesorado. Impartimos docencia en la formación de futuras maestras, visitamos escuelas y mantenemos una estrecha relación con la educación infantil. De manera que este trabajo nos ha colocado a nosotras mismas en el punto de mira, provocando que la pregunta que les hacíamos a las investigadas, se nos presentará a nosotras mismas: ¿cómo nos hemos constituido como docentes universitarias en la formación del profesorado?. Por un lado, en el tiempo que ha durado el trabajo hemos podido compartir nuestras inquietudes, limitaciones, sombras y luces de un trabajo en constante movimiento; más aún en los tiempos de cambio y crisis que estamos viviendo. Entre las cuestiones que han emergido estas son algunas de las que han hecho que revisemos el trabajo que hacemos: ¿cómo nos colocamos como docentes? ¿qué formación ofrecemos? ¿de qué manera lo hacemos? ¿con que fin u objetivo?. A partir de este debate llegamos hasta las asignaturas que impartíamos y encontramos que cada una de nosotras trasladábamos las preguntas que nos hacíamos, ¿por qué soy docente y cómo me he ido constituyendo?, a las materias que impartíamos. Luispe en primer curso de carrera, llevaba algunos años preguntando a sus estudiantes de primer curso ¿por qué habéis decidido/elegido ser maestras?; entre las respuestas se encontraba que repetidamente aparecían respuestas poco repensadas como “porque me gustan los niños”, aceptadas como mantras sociales que hacen que perdure la idea de que ser maestra se nace. Casualmente en un 90% de los casos siendo estas mujeres; como si las mujeres estuviéramos destinadas a ser cuidadoras, como si fuera parte de nosotras y no de un aprendizaje social. En estos casos él les devolvía reflexiones a modo de pregunta: ¿y los niños que no se portan bien, molestan en clase, también os gustan?.

Lorea, en la asignatura de Didáctica y Organización Escolar también conectaba la identidad (valores y creencias) de cada estudiante con la maestra que quería llegar a ser; le resultaba complicado abordar la didáctica o la organización escolar sin tener en cuenta a la persona y su historia; ¿podía entenderse la enseñanza de manera impersonal y objetiva? ¿acaso los sujetos que la ejercen no son subjetivos?. En el caso nuestro (Jose Miguel y Estibaliz), que estamos vinculados a asignaturas más centradas en tecnologías y educación artística, el tema de la identidad se centraba más en la materia; principalmente realizando una revisión de la historia vivida (autobiografía) y cómo se habían configurado frente a una materia con concepciones previas muy definidas.

De manera que, revisando lo que veníamos haciendo, consideramos que podría ser interesante abordar la temática a modo de cierre de la formación recibida, ya que en el proceso de formación (primer, segundo y tercer curso) habían tenido la oportunidad de acercarse a cuestiones relacionadas con la identidad docente. De esta forma decidimos solicitar al equipo directivo de la Escuela Universitaria que considerara la posibilidad de introducir como línea de trabajo LA IDENTIDAD. Y así fue como fue aceptado e introducido dentro de la guía.

Contenido del Trabajo de Fin de Grado de la E.U. de Magisterio de Donostia, EHU/UPV:

El Trabajo podrá ser de diferentes tipos, entre las que se encuentra investigaciones asociadas a la titulación y donde se enmarcará el trabajo que proponemos.

Diseño y planificación:

En esta segunda fase, el/la alumno/a deberá elegir un tema definido dentro de alguna de las líneas orientativas que se proponen, en las que se incluyen diferentes aspectos de la actividad docente y educativa. Esas cinco líneas son las siguientes:

1. Agentes educativos
2. Identidad docente
3. Actividades de enseñanza-aprendizaje
4. Herramientas educativas
5. Proyectos de innovación

Dentro de la guía que se le ofrece al estudiante, esta será la breve explicación que recibirá para este segundo punto y que cada tutor más adelante decidirá cómo abordarla.

En esta línea, el punto de partida será el propio alumno/a de la EUMD (Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia). Para ser docente es fundamental la importancia que tiene la experiencia laboral, pero en este tema a desarrollar nos basaremos principalmente en la formación y, especialmente, trataremos de la influencia que ha tenido la formación del alumno o la alumna en el proceso de llegar a ser docente. En la creación de dicha identidad, cobran especial importancia las bases teóricas y las experiencias del Practicum. Para profundizar en su identidad, proponemos la elaboración de una “historia de vida”, es decir, que a través de la historia de otro profesor o profesora observado/a como referente, se sumerja en la indagación de su propia identidad docente.

Cabe destacar, entre el material que se facilita a los alumnos, la pregunta que guiará el trabajo, que se formula de esta manera: ¿Cómo me he constituido como maestra y de qué manera me ha ayudado la formación universitaria?

Los pasos del Trabajo Fin de Grado.

Decidimos desde el momento en el que ofertamos esta línea de trabajo, que los pasos los daríamos juntos. De manera que la propuesta y desarrollo del trabajo comenzó entre nosotros los docentes. El título y descripción del trabajo fue el mismo: LA IDENTIDAD DOCENTE Y LAS HISTORIAS DE VIDA. En las reuniones que tuvimos fuimos decidiendo las fases del trabajo y las posibles lecturas de artículos y libros, y el visionado de una película. Para el trabajo colaborativo abrimos un espacio común en una plataforma web de trabajo que compartimos desde el grupo de investigación, y diseñamos un plan de trabajo que con la evolución del trabajo iría transformándose.



GRAL (Grado Amaierako Lana en euskera/ TFG, Trabajo Fin de Grado en castellano). Plataforma de trabajo: www.elkarrikertuz.ning.com

Para el comienzo del curso el estudiante ya tiene asignado su tutor y tema. Oficialmente, tras el período de Prácticas (abril/mayo) los estudiantes tendrán un mes de plazo aproximadamente para realizar el trabajo. A la alumna desde el equipo directivo se le hace una presentación en la que se le explica a grandes rasgos en qué consiste el trabajo y se recomienda que se ponga en contacto con los tutores.

Los pasos de este trabajo comenzaron con las IV Jornadas de Historias de vida en educación celebradas en San Sebastián dentro de los Cursos de Verano de la UPV/EHU. Dieciocho estudiantes asistieron al curso; la conferencia de Fernando Hernández planteo la pregunta ¿Qué son las Historias de Vida?, que coloco a todos los asistentes en el inicio del debate y la reflexión. Las Jornadas se desarrollaron a partir de esta conferencia, que nos llevo a espacios de debate a partir de las comunicaciones que se presentaron. El trabajo de fin de grado se ponía en marcha acercándonos a la temática a partir de las jornadas.

Primera parte:

Propusimos una primera reunión a la que asistimos los 4 tutores y los estudiantes. En este primer encuentro les explicamos el porqué de este planteamiento, la posición desde la que hablábamos y los motivos que en este texto ya hemos descrito y dan sentido al proceso.

La propuesta del TFG la articulamos en 3 partes. La primera de ellas consistía en:

- 1) Visionado de la película El profesor Lazhar (Philippe Falardeau, 2011).
- 2) Liderar por parejas un foro comentando una escena de la película que les hubiera llamado la atención. Cine-foro.
- 3) Lectura del texto La enseñanza como autobiografía (Nieto, S., 2005, pp.49-64)
- 4) Elaboración de una autobiografía personal, de una extensión aproximada de 10 hojas. Respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Por qué he decidido ser profesora? ¿Cómo estoy aprendiendo a ser maestra? ¿En qué me han ayudado los estudios universitarios de magisterio, los trabajos transversales y el Practicum? . Para la elaboración de la narración autobiográfica además se les pidió que estuviera acompañada de la selección y comentario de 5 imágenes con sentido autobiográfico; la descripción de dos momentos críticos en la vida académica: uno bueno y otro malo; y la elaboración de un trayecto emocional.



Primera reunión y presentación del método a seguir.

Segunda parte:

La segunda parte consistía en la elaboración de una micro historia de vida de un profesor de educación infantil con el que se hubiesen relacionado durante el periodo de Practicum III. La elaboración de la micro historia de vida debería también de estar centrada en dos aspectos: los motivos por los que esa profesora decidió ser maestra de educación infantil y cómo ha ido aprendiendo a ser maestra a lo largo de su vida profesional. Además debían de leer dos textos: Las historias de vida en la investigación en Ciencias Sociales (Hernández, 2011) y Un ejemplo de Historia de Vida (Sancho, 2004). Como última actividad en esta parte se propuso la lectura de un libro. El alumno debía de elegir entre Espidagador@s de la cultura visual (Hernández, 2007), Mal de Escuela (Pennac, 2008) o Carta a un joven profesor (Mirieu, 2006). Alumnas y profesores nos juntamos en una sesión a debatir las resonancias que las lecturas realizadas nos habían producido.

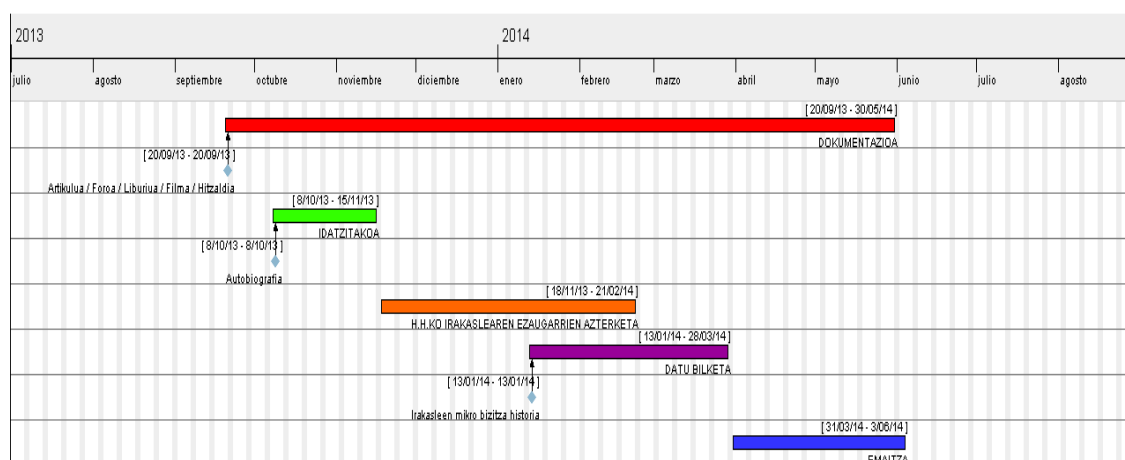
Tercera parte:

La tercera parte de la elaboración del Trabajo Fin de Grado consistía en la redacción del informe final y la presentación del TFG delante del tribunal evaluador, que contaba con la presencia del director del trabajo.

Partiendo de las similitudes, superposiciones y diferencias encontradas en la comparación del relato autobiográfico y la micro historia de vida realizada con el profesor, abordaban la elaboración de un texto que tratase de contextualizar y representar los resultados del proceso personal de indagación a la vez que los contextualizase socialmente. Se trata de un diálogo entre la propia autobiografía, la micro historia de vida del profesor de educación infantil y la bibliografía consultada, para construir un texto representativo y con significado. Esta fue una de las partes más delicadas del proceso. Qué seleccionar y qué contar de la vida de cada uno, cómo establecer las conexiones, qué deducir.

La organización del tiempo

Las fases del trabajo se dividen desde septiembre hasta junio, cuando se hace la defensa del trabajo. En este sentido, los pasos propuestos para la elaboración del texto final tenía que ser progresiva y cada estudiante debía construir su itinerario. De manera que, les pedimos que en el trabajo visibilizaran la línea del tiempo, por un lado para facilitar la lectura del trabajo y por otro para que ellas mismas fueran conscientes de la evolución del proceso indagatorio, ya que muchas veces no ponen en valor los procesos vividos y no tienen costumbre de establecer conexiones entre la indagación y búsqueda teórica, y la experiencia educativa. Mostramos dos ejemplos posibles de la organización del tiempo en el TFG.



Fragmento del trabajo de la alumna Alazne Furundarena (2014)

		EKINTZAK														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	DATA															
2013	IRAILA/septiembre															
	URRIA/octubre															
	AZAROA/noviembre															
	ABENDUA/diciembre															
2014	URTARRILA/enero															
	OTSAILA/febrero															
	MARTXOA/marzo															
	APIRILA/abril															
	MAIATZA/mayo															
	EKAINA/junio															

Fragmento del trabajo de la alumna Verónica López (2014)

Las conclusiones y cierre del trabajo.

Embarcarnos en un proyecto de investigación narrativo nos ofrece la posibilidad de narrarnos, de buscar en cada fase los significados, de tomar conciencia de cómo hemos ido construyéndonos como docentes. Comprender qué actividades formativas nos han influido, qué experiencias escolares y cómo nos han marcado. Junto al proceso deconstructivo está la invitación creativa a imaginarnos qué tipo de profesor quiero ser. Hay por tanto un doble motivo que inspira el acompañamiento, no sólo la alineación de la investigación narrativa dentro del giro de las ciencias sociales, sino también un posicionamiento docente que interpreta la innovación y las relaciones pedagógicas dentro de un modelo de relación que más que imponer significados facilite su emergencia, dando luz y alimentando fuegos.

La reflexión realizada por nuestras alumnas ha supuesto un primer paso para tratar de clarificar las dudas y las sombras profesionales que se ciernen sobre estos futuros profesionales, maestras de educación infantil. Una revisión que parte del análisis del conocimiento sedimental y que se orienta hacia la imaginación de un futuro profesional donde tienen cabida los deseos y aspiraciones laborales, los compromisos y las propias utopías docentes.

La intimidad que se abre en las reflexiones autobiográficas, favorece la emergencia de una relación formativa. Que hay que abordar con respeto, con escucha, con tacto.

Esta primera experiencia supuso para muchos de nosotros una aventura, que más que otra actividad académica nacida de la deriva del Plan Bolonia, la afrontamos como una experiencia de investigación con el alumnado y como propia. Creemos que los TFGs suponen un avance en cuanto a formación en el ámbito de la investigación de los futuros maestros y maestras.

El trabajo en grupo ha permitido esa reflexión compartida sobre qué y cómo orientar a los estudiantes y dar coherencia a nuestras ambiciones de hacer de la enseñanza una tarea cooperativa.

La red social ha permitido organizar y relacionarnos con fluidez, a un conjunto de alumnos/as de diferentes grupos y horarios que no se conocían entre si.

Muy importante la posibilidad de hacer un portfolio donde incorporar las reflexiones, compartir el trabajo con otras compañeras o recopilar sistemáticamente las evidencias del trabajo.

Un acierto la posibilidad de tutorizar los TFGs a las mismas alumnas de las prácticas. Permite integrar en la reflexión del prácticum esta tarea tan fundamental en el cierre del ciclo formativo del aprendizaje de ser maestra. Permite orientar la realización de las tareas, tienes mayor conocimiento del estudiante al relacionarte en diferentes contextos y permite una mayor presencia académica mejorando las posibilidades de una evaluación formativa.

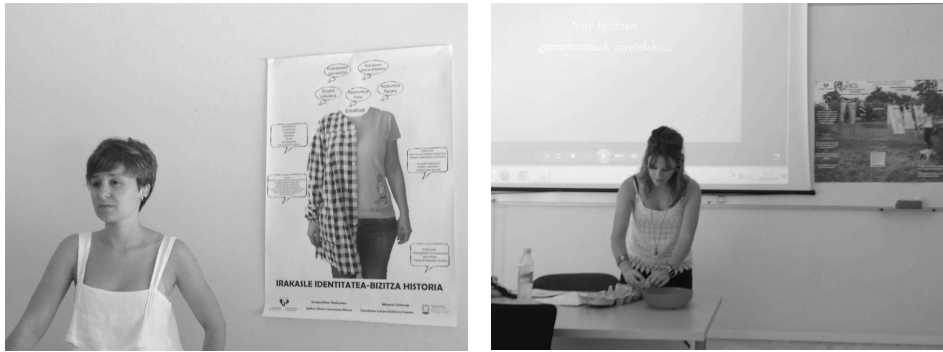
El acompañamiento es un reto docente e investigador para profesores y alumnas. Superar las distancias e interpretar las relaciones pedagógicas como un encuentro, donde hay que poner de las dos partes.

6. Presentación y defensa del trabajo:

En esta presentación y defensa final, también se pedía un poster. Dentro de las actividades previstas por el grupo de trabajo estuvo la orientación del diseño del poster y un ensayo en grupo de la presentación, donde se orientaba sobre cómo mejorar las presentaciones.



Ensayo de la defensa del TFG en grupo



Defensa final del TF; Mireia Lamiano e Irati Arrieta

El ensayo previo a la defensa fue un ejercicio muy valioso para la posterior defensa. Los estudiantes tuvieron tiempo de aclarar dudas, corregir y mejorar sus presentaciones. Pero fundamentalmente, les permitió una mejor puesta escena el día de la defensa del TFG.

En relación a la estructura del póster, mantuvimos el esquema propuesto por el centro, pero impulsamos el desarrollo de un poster donde lo visual permitiera amplificar algunos de los significados; en la imagen de la izquierda vemos a Mireia en primer plano y la imagen de su cuerpo al fondo dividida entre la identidad docente representada con media bata escolar, y la identidad personal representada con camiseta y pantalón. A su lado la imagen donde Irati utiliza diferentes objetos en su presentación, acompañada por el póster a mano derecha y una presentación en power-point con video+audio.

La ética en el Trabajo realizado.

En una propuesta donde indagar en torno a la identidad, la ética debe considerarse como un aspecto importante. Por un lado en los relatos autobiográficos que recogemos, ya que estos nos sirven para extraer temáticas pero en ningún caso son evaluables. Los autores de estos relatos ponen en juego su implicación y confianza. Se propone salvaguardar la identidad de las personas que aparecen en los relatos. Son trabajos que implican manejar contenidos relacionados con la intimidad y motivaciones personales de los autores, que explícitamente queda comprometido con lo que se cuenta y con lo que se recibe. Creencias y experiencias matizan la calidad del encuentro entre subjetividades, que a la vez fortalecen las relaciones del encuentro.

Limitaciones y difusión del trabajo.

Abordar nuestra posición en esta investigación, directamente vinculada a nuestra actividad como docentes en la formación de futuras maestras de educación infantil, es desvelar nuestras motivaciones, temores y limitaciones con las que nos hemos enfrentado en estos relatos narrativos elaborados por nuestras alumnas. Es pues retratar nuestra propia fragilidad docente e investigadora (Correa, 2014). Los relatos elaborados con los participantes de esta investigación nos asoman a la vida

profesional de las universitarias que deciden, en función de las opciones que tienen, estudiar la titulación de educación infantil. Pero nos asoman a nosotros mismos, en la medida que somos formadores de maestras.

Por otro lado hemos tenido que superar cierto distanciamiento con las investigadas a través del diálogo para que su voz se pueda escuchar y no quede en segundo plano, convirtiéndose en investigadoras. Ya que el acompañamiento en la investigación narrativa es fundamental, y se trata de investigar juntos y eso exige crear una dinámica de colaboración que nos lleve a la propuesta bilateral de un texto final constituyente del informe narrativo. Esto despierta muchos fantasmas en el investigador por las propias dificultades de llegar a conseguir desarrollar la propia metodología participativa, y de acertar con las claves para conseguirla.

Tomar parte en esta investigación ha supuesto para las maestras en formación, desarrollar una serie de tareas tales como hacer una entrevista, escribir recuerdos autobiográficos, escribir dibujarse con papel y lápiz, en diferentes contextos de enseñanza aprendizaje (escuela primaria, universidad, centro de realización de prácticas de al titulación), debatir incidentes críticos o reflexionar por escrito sobre si se ven en el futuro como maestras de educación infantil. Creo que las diferentes actividades tanto la entrevista, la autobiografía o la observación nos han permitido acercarnos a las futuras maestras viendo qué elementos están configurando su identidad docente, buscando una oportunidad más certera de conocer sus intenciones, sus recuerdos, su narrativa.

Conclusiones

La investigación narrativa nos ha ofrecido oportunidades reflexivas en este caso a profesores y a alumnas para repensar y cuestionar nuestros roles y lo que de ellos se espera y a la vez construir otra mirada “investigadora” sobre la realidad que nos circunda. Esta experiencia de investigación está estrechamente relacionada con un planteamiento de la formación de futuras docentes de educación infantil, basada en la indagación narrativa que hemos venido desarrollando durante estos últimos años. Sistemáticamente hemos ido debatiendo y analizando en grupo el modelo de formación de maestras que hemos estado utilizando y proponiendo alternativas metodológicas tendentes a superar el modelo tradicional de formación de profesoras, acercándonos a un modelo narrativo de formación. La investigación de la identidad de las futuras maestras de educación infantil no ha sido un tema casual en nuestro desarrollo profesional sino elegido como una parte fundamental del aprendizaje de ser maestra. Por lo tanto no cabe hablar de una artificialidad metodológica provocada por la implicación en un proyecto de investigación, sino de una continuidad progresiva con la pedagogía narrativa y las diferentes tareas y exigencias investigadoras coincidentes con el modelo de enseñanza narrativa (Conle, 2003) y maestra reflexiva que queremos formar (Gutierrez et al, 2009).

La experiencia pedagógica del encuentro con el otro en esta investigación compartida se nos ha ido revisando las experiencias del pasado, escribiendo sobre nuestros recuerdos autobiográficos para identificar nuestras preferencias y aquello

que nos marcó como aprendices, en la escucha y el intercambio de historias, relatos y vivencias, que nos acerca al otro y que nos ayuda a buscar el sentido de nuestras propias reflexiones.

La presencia en los diferentes contextos y situaciones donde se forman las futuras maestras nos ha permitido conectar diferentes contextos vitales en la experiencia de la vida profesional, abrirnos a conocer y prestar atención a otros momentos formativos. La aportación de este modelo de formación ha sido doble: buscar el protagonismo de todos los participantes y salir del aula universitaria y abrirnos a estos contextos y momentos formativos externos a la universidad, para comprenderlos y trascenderlos. Aunando una actitud indagatoria sobre qué ocurre en las aulas de las escuelas infantiles y los espacios de formación universitaria. Esta presencia, nos han permitido ver, oír y dialogar sobre su manera de actuar en la práctica del aula y sus creencias e interpretaciones sobre lo que constituye ser docente.

Gracias al diálogo y la reflexividad y a una recogida de datos que ha brindado la oportunidad de aportar contenidos reflexivos conectados con sus propias creencias, interpretaciones y experiencias dentro y fuera de la institución escolar, vinculando la construcción de su sentido del ser con las propias experiencias docentes (Hernández, 2010).

Referencias bibliográficas.

- Conle, C. (2003). An Anatomy of Narrative Curricula, *Educational Researcher*, 32(3), 3 – 15.
- Correa, J.M. (2014). La vulnerabilidad del investigador narrativo. La investigación de la construcción de la identidad con maestras de educación infantil. *Praxis educativa*. 18. 53-63
- Correa, J.M. y Aberasturi, E. (Coords.) (2014) *Las Historias de Vida*, monográfico. Nº24. Tendencias Pedagógicas.
- Falardeau, P. (2011). *El profesor Lazhar*. Canadá.
- Goodson, I. (2004). *Profesorado e historias de vida*. Barcelona: Octaedro.
- Gutiérrez L.P.; Correa J.M.; Aberasturi, E.; Ibáñez, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto.

- En Hernández, F., Sancho, J.M., Rivas, J.I. (Edit) *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Universidad de Barcelona. (pp. 13-22).
<http://hdl.handle.net/2445/15323> 13-22
- Hernandez, F. y Jimenez De Aberasturi, E.(2013). Investigación y formación un proceso de acompañamiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 436. 68-71.
- Kreusburg Molina, R. (2011) Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida. En Hernández, F., Sancho, J.M., Rivas, J.I. (2011) *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. (pp. 34-40)
<http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Nieto, S. (2005). *La enseñanza como autobiografía*. Barcelona: Octaedro.
- Passegi, M. (2006). A formação do formador na abordagem autobiografica. A experiencia dos memoriais de formação, eb –Elizeu Clementino de Souza Y Maria Helena Menna Barreto (orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: Edicpucrs. (pp; 213-218)
- Passegi, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. En *Revista de Educación y Pedagogía* vol 23(61)pp25-40
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Pinar, W (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum.
- Sancho, J.M. y Martínez, S. (2014). La importancia de las relaciones investigador-investigado: el caso de las narrativas de vida profesional. *Tendencias Pedagógicas nº 24* (pp. 225-240).
- Sancho, J. M.; Giambelluca, V.; Ibáñez, P. (2011). Mirando atrás para seguir adelante. en J. M. Sancho (coord.). *Con voz propia. Los cambios sociales y culturales desde la experiencia de los docentes*, Barcelona, Octadro. (pp. 180-196).
- Souza, E. (2011). Acompañamiento, mediación Biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación –formación, en *Revista Educación y Pedagogía* 23 (61). 41-56
- Universidad del País Vasco. Trabajo fin de Grado. Escuela de Magisterio de San Sebastián <http://www.ehu.es/es/web/irakasleen-ue-donostia/gradu-amaierako-lana>.

