

REFLEJOS DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL: HISTORIA DE VIDA DE UNA MAESTRA DE INFANTIL.

Maura Mier Caminero, Colegio de Educación Infantil y Primaria Jorge Manrique de Palencia,
maura_mier@hotmail.com

Carmen García Colmenares, Escuela Universitaria de Educación de Palencia, Departamento de
Psicología, Universidad de Valladolid, cgcolmen@psi.uva.es

Eduardo Fernández Rodríguez, Escuela Universitaria de Educación de Palencia, Departamento
de Pedagogía, Universidad de Valladolid, edufern@pdg.uva.es

Temática: **PROCESOS DE CONSTITUCIÓN DE IDENTIDADES DOCENTES**

1) INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo parte de la reconstrucción autobiográfica de la historia de vida de una maestra de educación infantil. Mediante un proceso de narración personal y de reflexión colaborativa, hemos ido rescatando aquellos aspectos más significativos de la formación, vida profesional y práctica educativa desde hace doce años.

Dar voz a las maestras supone el reconocimiento de quienes hasta ahora eran presencias mudas. La feminización de los primeros niveles, la jerarquización docente de los saberes y la falta de consideración social han sido una constante a lo largo del tiempo. (Acker, 1995; Kincheloe y Steinberg, 1999; Nias, 1996; Spencer, 2000).

Narrarse a sí misma implica dejar salir las vivencias y las experiencias que han configurado nuestra subjetividad a través de un proceso situado dentro de una realidad social (Lauretis, 1992). Reconstruir la propia experiencia por medio de la narración es la manera que los seres humanos tenemos para comprender nuestros posicionamientos cotidianos. Pero este narrar no se hace en solitario sino a través de un *self* distribuido, que Bruner (1991) denomina metafóricamente “enjambre de participaciones”. Las experiencias y recuerdos de las y los otros se incorporan a través de las comunidades de interpretación. En ese mismo sentido se

manifiesta Elliot (1990) cuando señala la importancia de ir hacia una reflexión cooperativa que rompa con las prácticas rutinarias, reproductoras de deformaciones basadas en la inercia.

El planteamiento de este trabajo supone atribuir al profesorado un papel activo para analizar y reflexionar sobre su propia práctica, adoptando una postura indagatoria y exploratoria acerca de situaciones problemáticas – susceptibles de cambio – con el fin de mejorar su tarea docente.

La voz de Maura, maestra de infantil y sujeto investigado, se enreda con las del resto de co-investigadores, en ambos casos, profesorado de pedagogía (Eduardo) y psicología (Carmen) responsables de la formación inicial en el Grado de Maestro/a de Infantil. Como señala Freire (2005), cargamos con muchas tramas cuando nos narramos.,

Las relaciones entre el profesorado y la docente se han planteado desde un modelo de negociación democrática a través del diálogo y el debate con la pretensión de facilitar procesos de reflexión crítica en la docente. Los tres interlocutores significativos de la investigación son concedores del proceso y sujetos reflexivos. Desde la pluralidad de voces fue surgiendo el dialogo interanimado a través de la comunicación cara a cara, una construcción híbrida que mezcla enunciados verbales, sistemas semánticos y axiológicos de creencias (Bajtin, 1981).

2) PROCESO DE INVESTIGACIÓN AUTOBIOGRÁFICA.

La existencia de un yo protagonista, junto con los procesos situados en los diferentes contextos sociales y la reflexión sobre los puntos de inflexión, constituyen los elementos básicos para la construir una historia de vida (Sautu, 2004). Reconstruir la trayectoria vital y profesional de forma co- tutorizada supone un ejercicio reflexivo, no exento de tensiones y resistencias, pero que permite conocer aspectos que no serían posibles con otros enfoques (Bruner, 1991; Goodson, 2004)

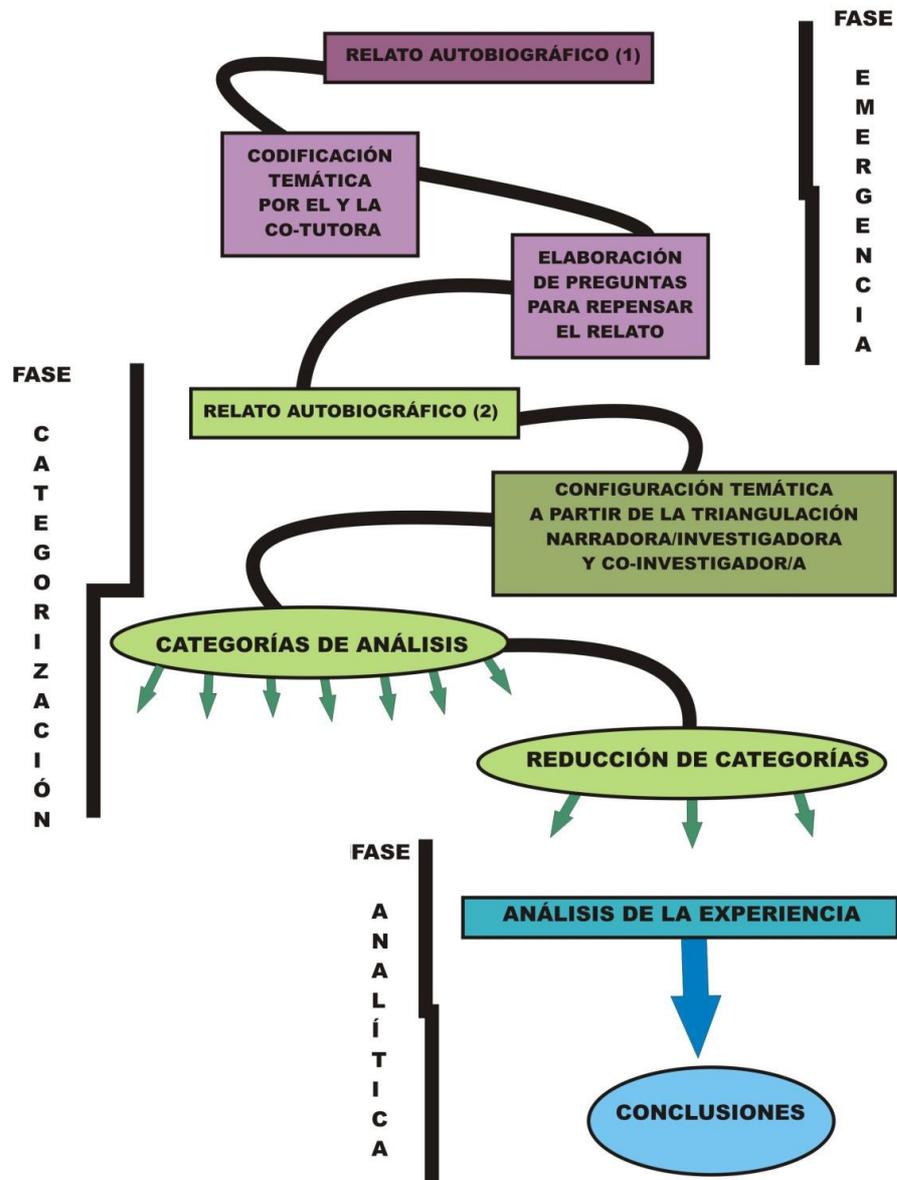
El proceso de investigación se configuró en tres fases. En la primera, denominada de emergencia, se parte de un primer relato de vida escrito libre y espontáneamente donde surgen los acontecimientos más relevantes de la historia personal y profesional. La interpretación de estos primeros datos da lugar a una serie de preguntas que llevan a nuevas reflexiones y hacen repensar el texto.

Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional
Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

La categorización determina la segunda fase, a través de una reflexión colectiva y colaborativa sobre el segundo relato, de idas y venidas en espiral sobre el mismo; con la incorporación de otros datos (trabajos de aula, informes, fotografías...) y mediante la triangulación y discusión del equipo investigador, se llega a profundizar en los datos. Posteriormente se concretan temas en función de aspectos comunes e incidentes críticos que se consideran determinantes en la trayectoria profesional, delimitando las primeras categorías de análisis. Tras un debate y proceso de reducción de datos, seleccionando aquellos que se relacionaban más directamente con la línea de investigación, se concretaron en tres categorías.

En la fase de análisis, partiendo de las categorías seleccionadas: inserción profesional, la construcción colaborativa del conocimiento y los imaginarios docentes, se reconstruyó la historia de vida de la maestra desde su experiencia profesional.



En la reconstrucción de la historia de vida no pretendemos desmenuzar la vida de la docente (a modo de efecto microscopio), sino de desarrollar una autobiografía que se ajuste a un patrón en constante cambio, lo que Liz Stanley (1992) denomina efecto caleidoscópico. Este proceso supuso para el sujeto investigado poner en marcha mecanismos de recuerdos,

desempolvando vivencias; sentimientos, emociones, experiencias,..., en muchos casos olvidados y en la mayoría de las veces apenas reflexionados.

Esta mirada sosegada hacia el camino recorrido implica sincerarse con una misma para responder a quién soy, comporta la necesidad de analizar los contextos que han determinado llegar a ser lo que se es, en este momento. Supone dejarse interpelar por lo demás lo que en ocasiones lleva a reconocer errores que cuesta asumir, aunque sean o hayan sido el punto de partida para introducir cambios y mejoras en la práctica educativa (Maura).

La reflexión colaborativa con el acompañamiento e interpelación de los otros conlleva analizar y comprender aspectos de la propia vida desde diferentes perspectivas e interpretaciones.

3) ANÁLISIS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

A través de la reflexión compartida, llevada a cabo en el proceso de investigación, emergen los contextos profesionales en los que se ha desenvuelto la maestra investigada, así como diferentes personas que se han cruzado en su camino y han sido decisivas en su formación como docente. Destacamos aquellos aspectos significativos que han dejado huella, han provocando cambios en su práctica educativa y han ido configurando su identidad profesional

En la *“inserción profesional”* se hace un recorrido desde los años de estudiante hasta la obtención del primer destino donde permanece varios años. La primera reflexión hace referencia a la decisión de optar por la docencia que fue concebida siempre por Maura como vocacional, sin embargo, después de esta investigación se plantea la duda de que quizá, fue la única alternativa debido a las circunstancias personales y a la idea implícita de que como mujer podía realizar con éxito, reforzando la cultura del cuidado a los demás (Spencer, 2000).

En cuanto al tiempo de formación universitaria Maura destaca algunos miembros del profesorado que propiciaban la observación, la reflexión y la investigación, favorecían la formación de docentes autónomos. Este profesorado ha sido un referente continuo, un modelo a seguir y en concreto, una de ellos, impulsora y co-investigadora del presente trabajo.

En relación al periodo de prácticas manifiesta un especial recuerdo por una tutora de aula que posteriormente le sirve de referente en su práctica educativa y refuerza el modelo de docente

Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional
Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

reflexivo, investigador e innovador. En la actualidad como maestra con alumnado en prácticas esto suscita una serie de reflexiones: “¿qué modelo docente reproduzco cuando llega a mi aula alumnado en prácticas?, ¿manifiesto el que defiendo con el desarrollo de mis clases, el trabajo en equipo, mi grado de compromiso...?”

Cuando comienza a trabajar se enfrenta a uno de los destinos habituales del profesorado en los primeros años, las Escuelas Unitarias, posibilidad que desde la formación no se tenía en cuenta. Al tratarse de escuelas en pueblos con un número reducido de alumnado pero heterogéneo en cuanto a edad, recaen sobre la maestra todas las funciones organizativas, económicas y pedagógicas. Maura se encuentra con una realidad educativa desconocida para ella, donde el sentimiento de soledad es continuo; pero a la vez, con grandes aportaciones para su desarrollo profesional: refuerza la necesidad de una relación fluida, cordial y colaborativa con las familias; pone en práctica nuevas posibilidades de organización del aula y agrupamientos del alumnado, abandonando la estructura rígida de distribución por edades; comienza a poner en práctica otras metodologías como el trabajo por proyectos. La necesidad de una formación permanente y continuo reciclaje comienza a formar parte de su práctica diaria, así como la investigación e innovación.

Posteriormente, con destino en un colegio comarcal, es tutora de un grupo con alumnado homogéneo, vuelve a reproducir los patrones adquiridos a lo largo de la cultura escolar: el trabajo individual y la pedagogía por objetivos prevalecen, aunque la inquietud de llevar a cabo otras metodologías se manifiesta con la realización de pequeños proyectos.

La segunda categoría “*construcción colaborativa del conocimiento*” hace referencia a dos situaciones que coinciden en el tiempo, resaltando las experiencias vividas en un nuevo centro y un seminario de formación que hacen entrar a Maura en una dinámica de apoyo mutuo y concebir la actividad profesional como una responsabilidad compartida. El colegio en el que permanece siete años se caracteriza por el alto porcentaje de alumnado con características heterogéneas (necesidades educativas especiales, etnia gitana e inmigrantes), por tanto la atención a la diversidad y la educación inclusiva son uno de los aspectos más considerables a tener en cuenta en la práctica educativa del centro. Es un colegio dinámico, formado por una comunidad educativa que apuesta por el cambio para mejorar e innovar la enseñanza y donde la mayoría de sus miembros participa y se implica.

Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional
Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

Todas las actividades a nivel de centro y muchas de aula giran en torno a un tema consensuado (hilo conductor), se trabaja con una intencionalidad, buscando alcanzar metas comunes. Mediante la organización de grupos flexibles y dinámicas con alumnado desde infantil hasta sexto de primaria se experimentaron otras alternativas a la estructura rígida del aula, poniendo de manifiesto la posibilidad y el enriquecimiento de las interacciones entre alumnado de diferentes edades y capacidades. El apoyo de compañeros y compañeras facilita el comenzar a trabajar por proyectos, metodología que proporciona alternativa al libro de texto.

Los proyectos parten de las necesidades e intereses del alumnado, se llega a un consenso para elegir el tema y se buscan las estrategias para conocer lo que interesa. Los conocimientos se presentan de manera natural y contextualizada con un alto nivel de significatividad. La maestra no da las soluciones sino que crea las situaciones de aprendizaje para resolver un conflicto. La permanencia en este centro contribuye a que la integración intercultural y la construcción colaborativa del conocimiento sean dos pilares básicos que empiezan a formar parte de la identidad profesional.

Sin lugar a dudas los compañeros y compañeras que se encuentra a lo largo de la vida en muchas ocasiones funcionan como sostenimiento para el desarrollo profesional. Según Hargreaves (1996) lo idóneo sería encaminarnos hacia un modelo de cultura de colaboración, con el compromiso individual y colectivo de llevar a cabo un verdadero trabajo que favorezca los aprendizajes del alumnado y el profesorado con el fin de mejorar la enseñanza. Así lo experimentó Maura al formar parte de un seminario de formación durante seis años impartido por Myriam Nemirosky, claro referente del método constructivista en la enseñanza de la lectura y la escritura (Nemirosky, 2004). El intercambio de experiencias y los debates conjuntos con otras compañeras sobre situaciones surgidas en el aula permitió poder introducir mejoras en la práctica educativa.

Diferentes géneros textuales empezaron a formar parte de la vida del aula, facilitando la interacción del alumnado con los mismos se favorecía la interpretación y creación de textos, a la vez que las criaturas se apropiaban del sistema convencional de escritura. Las actividades y dinámicas propuestas se llevaron a cabo con diferentes modalidades organizativas (por parejas, en pequeño grupo, gran grupo), sin olvidar las interacciones con alumnado de otros niveles. La intervención docente partía de las producciones textuales del alumnado, desde una

valoración positiva del texto, se seleccionaba una de las variables textuales para intervenir con el fin de mejorar su calidad.

Por último en los *“imaginarios: cambios en la identidad docente”* se hace una reflexión sobre cómo las imágenes relacionadas con la docencia han ido cambiando. Las experiencias escolares y sociales vividas van afianzando una serie de ideas y pensamientos; imaginarios de cómo debe ser la escuela, el papel de los maestros y maestras, cómo aprenden las criaturas...; los diferentes lugares por donde pasamos, la diversidad de interacciones con alumnado, compañeros y compañeras. Nuestros imaginarios se van modificando lo que genera, a su vez, cambios en nuestra tarea docente y configuran nuestra identidad. Se podrían señalar las imágenes heredadas, las emergentes del trabajo diario en la escuela y las surgidas por los contextos personales, de trabajo y formación (Leite, 2011).

Las primeras ideas implícitas que forman parte de la identidad profesional en esta investigación otorgan a la maestra, sobre todo en educación infantil, un rol con funciones más de cuidado que educativas; se concibe al alumnado como sujeto pasivo, un recipiente a llenar de conocimientos a través de una enseñanza lineal y un aprendizaje secuencial y acumulativo. Posteriormente emergen nuevas imágenes concibiendo al docente como conocedor de todos los conocimientos y controlador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los libros de textos harán el resto mediante la enseñanza de una globalidad forzada con objetivos cerrados y definidos. En tercer lugar, en las imágenes reflexivas o surgidas, el docente se va a cuestionar la construcción del conocimiento más allá de la práctica rutinaria. Estas imágenes se reflejan en la manera de ser y estar en las aulas.

4) REFLEXIONES FINALES.

El optar por una investigación biográfica-narrativa permite hacer visibles aspectos que desde otros enfoques no serían posibles, facilita el análisis de la trayectoria personal y profesional desde dentro y favorece dar voz a las maestras para conocer realmente su práctica educativa; todos estos factores facilitan la exploración de las identidades.

La reconstrucción de historias de vida de las maestras constituyen nuevas ventanas a la hora de mirar las identidades (Leite, 2011), ayudan a situar las experiencias personales dentro de los contextos sociales y educativos; a analizar las ideas implícitas y las creencias adquiridas a

Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional
Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

través de la cultura escolar así como a reflexionar sobre la práctica educativa con el fin de promover cambios que mejoren la actividad docente. La utilización de las mismas devienen en documentos valiosos a la hora de facilitar la reflexión tanto en la formación inicial como permanente del profesorado, aportando información para enriquecer los procesos de formación.

Formar docentes autónomos en los aprendizajes debería ser una meta común en la formación inicial ya que es necesario, a lo largo del desarrollo profesional, una formación permanente más amplia que los cursos ofertados; en muchas ocasiones, los recibimos de manera acrítica y descontextualizada sin proyección en la práctica. (Maura).

El bagaje de conocimiento adquirido a lo largo de la formación inicial, importante y necesaria, en ocasiones no resulta suficiente en el momento de enfrentarnos a la diversidad de la realidad educativa.

A través de las prácticas comenzamos a entrar en contacto real con la escuela pero debemos plantearnos: ¿es el tiempo suficiente? ¿Enfocamos las prácticas desde una perspectiva que desarrolle la capacidad reflexiva y crítica del alumnado en formación? ¿Favorecemos un modelo docente investigador? (Eduardo y Carmen).

Es a través de la investigación colaborativa como se fortalece en las y los docentes la convicción de la necesidad de una investigación en y para la escuela, a la vez que sitúa a las maestras como profesionales expertas que pueden aportar prácticas enriquecedoras, como en el caso de Maura, que desde hace años viene colaborando con la formación inicial impartiendo talleres sobre el enfoque de proyectos en las aulas de infantil y primaria.

4) REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Acker, S. (1995). *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Bajtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by MM Bajtin*. (Ccomp), M. Holquist. Austin: University Texas Press.

Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional
Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

- Bruner, J (1991), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza editorial: Madrid.
- Elliot, J. (1990). *La investigación–acción en educación* Madrid, Morata.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretenda enseñar*. Madrid: Siglo XXI. 10 ed.
- Goodson, I. (2004). Historias de vida del profesorado. En I. Goodson (coord.). *Historias de vida del profesorado* (27-42). Barcelona: Octaedro Editorial.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata
- Kincheloe, J y Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Lauretis, T. de (1992).Semiótica y experiencia. *Alicia ya no. Feminismo, Semiótica, Cine* (251-294). Madrid: Cátedra.
- Leite, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis doctoral. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Nemirovsky, M. (2004) *Escribimos en el aula según en qué aula*. Artículo en la revista *Aula de Infantil Nº 18*. Pág: 5- 9. Graó
- Nias, J. (1996). *Thinking about feeling: The emotions in teaching*. Cambridge Journal of Education, 26(3), pp. 293–306.
- Sancho, J., Hernández,F., Larraín, V. y Montané, A.(2011). La entrevista como espacio de relaciones en una investigación planteada como acompañamiento. II Jornadas de Historias de Vida en Educación. Málaga, 9 y 10 de junio. Depósito digital: (http://procie.uma.es/jornadashve/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=29). Consultado: 3/09/2013).
- Sautu, R. (2004). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En Sautu, R. (comp.). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (21-61), Buenos Aires: Lumière.2ª ed.
- Spencer, D. A. (2000). La enseñanza como un trabajo femenino. En B. J. Bidlee, T. L. Good, y I. Goodson: *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar* (166-218). Barcelona: Paidós.

Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional
Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

Stanley, L. (1992). *The Auto/Biographical – the Theory and practice of feminist auto/biography*, Manchester: University Press.