

La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc)

Ministerio de Economía y Competitividad
EDU2010-20852-C02-01/ EDU2010-20852-C02-02

Síntesis y principales resultados y contribuciones

Investigadores

University of Barcelona

Juana M. Sancho Gil
Fernando Hernández-Hernández
Sandra Martínez Pérez
Paulo Padilla Petry
Alexandra Montané López
Fernando Herraiz García
Verónica Larraín Pflingsthorn

University of the Basque Country

José Miguel Correa Gorospe
Estibaliz Aberasturi Apraiz
Luispe Gutierrez Cuenca
Asun Martinez Arbelaiz
Lorea Fernández Olaskoaga
Daniel Losada Iglesias

Universitat Oberta de Catalunya

Amalia Susana Creus

Universitat de Vic

Laura Domingo Peñafiel

Universidad de Évora

Judit Vidiella Pagès

Collaborator: Bernardita Brain

Grupo de investigación **Elkarrikertuz I.**
Sistema Universitario Vasco IT-563-13

ESBRINA consolidated research group—
Subjectivities and contemporary
educational environments (2009SGR
0503).

REUNI+D—University Network for
Educational Research and Innovation.
MINECO. EDU2010-12194-E (EDUC
subprogram).

Interés y relevancia del tema

Los docentes de cualquier ciclo del sistema educativo que estén comenzando su vida profesional en estos momentos y previsiblemente tengan que trabajar durante los próximos treinta o cuarenta años, llegarán a contribuir a la educación de individuos que,

con el permiso de profetas y catastrofistas, vivirán parte de su vida en el siglo XXII. Esta frase, larga pero simple, produce un cierto vértigo y una buena dosis de reflexión a los educadores que recibimos nuestra formación básica en el siglo XX, estamos trabajando en el XXI, y tenemos la responsabilidad de preparar a quienes tendrán que construir un mañana que ya es hoy (Millán y Sancho, 1995). Aquí comienza el interés de nuestros grupos de investigación por explorar cómo los hombres y las mujeres que han salido en los últimos años de las facultades de formación del profesorado con las especialidades de educación infantil y primaria aprenden a ser docentes. Cómo se han ido constituyendo y posicionando como maestros y maestras durante la formación inicial y los primeros años de su vida profesional. Este primer elemento de interés configura una red compuesta por un conjunto de nodos que enumeraremos como sigue:

1. *La dificultad de introducir y consolidar cambios que signifiquen mejora en la educación.* El conocimiento acumulado en los últimos cincuenta años de reformas educativas nos ha permitido vislumbrar la aparente dificultad para cambiar las nociones y representaciones sobre: qué significa enseñar, aprender, evaluar y calificar, las concepciones sobre la infancia y la juventud, lo que caracteriza una buena práctica docente, etc. (Sarason, 1990). Esta dificultad se encuentra no solo en el profesorado de todos los segmentos del sistema educativo, sino en la mayor parte de los implicados en él: responsables de políticas educativas, formadores, administradores, familias... Tampoco está resultando fácil dar cuenta de los cambios tecnológicos, culturales y sociales que nos envuelven. De este modo se introducen en contextos escolares rígidos e inerciales –con horarios y currículos compartimentalizados y fragmentados, visiones factuales del conocimiento, evaluaciones tendentes a la mera memorización, etc.-, tecnologías digitales cada vez más versátiles y ubicuas (Sancho y Alonso, 2012).
2. *La insuficiencia de la formación inicial.* El profesorado –y cualquier persona que desempeñe un trabajo en la actualidad – ha de seguir aprendiendo y formándose a lo largo de su vida laboral. En los primeros momentos se tiende a recurrir a prácticas docentes interiorizadas en su larga experiencia como alumnos (Rivas y Leite, 2013) y, en menor medida, a las enseñanzas recibidas durante la formación en la universidad. Sin embargo, como reflexionaba hace unos años uno de los maestros que participaron en una investigación¹ sobre cómo el profesorado de enseñanza primaria y secundaria se había ido enfrentado a los cambios sociales, culturales, educativos a lo largo de su trayectoria laboral y cómo habían influido en su forma de ser docentes: *“Te queda claro y eres consciente de que la carrera lo que supone es eso, un título, pero que a partir de entonces es cuando tienes que empezar a aprender. Eso lo ves ahora con perspectiva, pero entonces a lo que primero recurres es a lo que te han enseñado a ti”* (Sancho, Martínez y García, 2011: 163).
3. *La importancia de las primeras experiencias laborales.* De la investigación que acabamos de mencionar emergió como un tema fundamental el valor de la acogida y la experiencia en las primeras escuelas a las que eran destinados los docentes. *“Yo siempre pienso eso, si yo hubiera llegado allí y me hubiera encontrado con, no voy a decir un ‘ambiente hostil’, pero sí un poco de frialdad, apatía, dejadez... pues me hubiera contagiado de eso, y hubiera pensado: -‘Ah, es que esto es así’”* (Sancho, Giambelluca e Ibáñez, 2011: 183).

¹ Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes
Ministerio de Ciencia e Innovación. BS02003-02232.

4. *Un creciente interés internacional.* En los últimos años ha aumentado el volumen de investigaciones sobre las situaciones, procesos, experiencias y posicionamientos vinculados a cómo el profesorado construye y negocia su identidad, a cómo aprende a ser docente (Maclure, 1993; Clandinin y Connelly, 1995; Gee, 2001; Sachs, 2001; Sfard y Prusak, 2005; Flores y Day, 2006).

Este conjunto de factores y el análisis de los cambios sociales, culturales, científicos, económicos y tecnológicos que están transformando de manera profunda las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, nos planteó la necesidad de describir, analizar e interpretar las nociones, representaciones y experiencias relacionadas con la identidad profesional del profesorado de educación infantil y primaria. De manera especial nos parecían relevantes aquellas que se vinculan al periodo de su formación inicial y a los primeros años de trabajo en la escuela.

Además de aumentar nuestra comprensión sobre el tema, con esta investigación también nos planteamos ofrecer orientaciones para las políticas educativas, para las prácticas de formación inicial y permanente del profesorado, para el propio profesorado y para las escuelas de infantil y primaria. Todo ello para contribuir al desarrollo de una profesión docente con capacidad para afrontar los retos y desafíos de la sociedad actual y futura.

Para los investigadores del proyecto en el País Vasco, que nos dedicamos sobre todo a formar a futuras maestras, participar en una investigación que nos permitía indagar sobre cómo se aprende a ser maestra, ha sido especialmente relevante. No solo para nosotros mismos como formadores e investigadores, sino para la propia institución de la que formamos parte. Sobre todo porque percibíamos que la formación inicial estaba primordialmente basada en una concepción de la enseñanza y el aprendizaje transmisiva, memorística y no cuestionadora, que ayudaba poco e incluso obstaculizaba el desarrollo del futuro docente.

Los objetivos de la investigación

Como hemos avanzado, la finalidad principal de este proyecto es describir, analizar e interpretar las nociones, representaciones y experiencias relacionadas con la identidad profesional del profesorado de educación infantil y primaria, en especial aquellas que se vinculan al periodo de su formación inicial y a los primeros años de trabajo en la escuela. Mientras los objetivos específicos se concretan de la siguiente manera:

1. Contribuir al desarrollo de conocimiento basado en la investigación sobre los complejos procesos de construcción de la identidad profesional del profesorado de enseñanza infantil y primaria durante la formación inicial y los primeros años de trabajo en la escuela.
2. Describir, analizar e interpretar la interdependencia de los discursos, las representaciones, las experiencias y las prácticas de formación inicial del profesorado de enseñanza infantil y primaria en el proceso de construcción su identidad profesional:
3. Describir, analizar e interpretar la interconexión de los discursos, las representaciones, las experiencias y las relaciones en la escuela infantil y primaria con el proceso de construcción de la identidad profesional del profesorado durante los cinco primeros años de trabajo en la escuela.

4. Llevar a cabo un análisis comparativo de las similitudes, diferencias, superposiciones, complementariedades e interferencias de los procesos de construcción de la identidad profesional del profesorado de educación infantil y primaria.
5. Llevar a cabo, desde el comienzo de proyecto, una difusión sistemática del proceso y los resultados de la investigación, utilizando todos los medios disponibles e involucrando a todos los implicados –desde el propio profesorado a la comunidad científica internacional, pasando por los formadores de profesorado y responsables de las políticas de formación-.
6. Aportar resultados que puedan informar y contribuir a la toma de decisiones, basadas en evidencias de la investigación, para: (a) los responsables de las políticas y las practicas relacionadas con la formación inicial y permanente del profesorado; (b) las escuelas que acogen al profesorado novel; y (c) el propio profesorado novel en un periodo crucial de su vida profesional.

Metodología

El despliegue metodológico de la perspectiva narrativa combina, en nuestro caso, un conjunto de métodos y técnicas de recogida de información que hemos considerado como el más adecuado para explorar las dimensiones planteadas y avanzar en los objetivos del estudio. Desde un posicionamiento construccionista (Holstein y Gubrium, 2008; Gergen y Gergen, 2011) la representación del problema de investigación y el análisis de los antecedentes del mismo, a partir del conocimiento disponible sobre el tema, nos han llevado a seleccionar tres técnicas básicas de recogida de información: la entrevista, la observación etnográfica y el grupo de discusión. La tabla 1 muestra una síntesis del proceso metodológico seguido por cada uno de los grupos.

Grupo de Barcelona

- 9 relatos biográficos elaborados a partir de microetnografías (observaciones en los lugares de trabajo, entrevistas, análisis de documentos y artefactos, etc.) de 9 maestros y maestra, 7 mujeres y 2 hombres, de educación primaria de la Comunidad Autónoma de Cataluña, con una experiencia laboral de entre uno y cinco años en centros públicos y concertados.
- 9 grupos de discusión en otras tantas Comunidades Autónomas (Cataluña, País Vasco, Madrid, Galicia, Castilla-León, Andalucía, Cantabria, La Rioja y Baleares) en los que han participado 49 docentes de las mismas características.

Grupo del País Vasco

- 13 relatos biográficos elaborados a partir de microetnografías (observaciones en lugares de trabajo, entrevistas, dibujos, murales colectivos, análisis de documentos y artefactos, etc.) de 5 maestros y maestras de educación infantil, con una experiencia laboral de entre uno y cinco años en centros públicos y concertados; y 8 alumnos y alumnas de la titulación de Maestra de Educación Infantil, de la Universidad del País Vasco.
- 4 grupos de discusión en otras tantas Comunidades Autónomas donde han participado 16 maestros y maestras de las mismas características.

Tabla 1. Síntesis del proceso metodológico.

Principales resultados: Identidades profesionales en búsqueda de sentido

Todos los docentes de enseñanza infantil y primaria 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. En el transcurso de sus entre uno y cinco años de experiencia laboral, en un mundo que está cambiando a gran velocidad, han ido afrontando situaciones desafiantes, negociando con sus sueños, dudas y certezas y descubriendo que ellos mismos y la educación están siempre por hacer. Los participantes en este estudio han tenido la oportunidad de poner palabras y dar sentido a la pregunta: ¿cómo aprendes a ser maestra? Según ellos, nadie antes se la había sugerido y menos acompañado en la exploración de este interrogante tan lleno de complejidad. En este proceso se han ido dando cuenta de la importancia que tienen las preguntas que sean capaces de seguirse formulando y las respuestas que se vayan dando. En los siguientes apartados sintetizamos las dimensiones más relevantes de su *devenir* como maestros.

Sueño infantil (vocación) vs. Descubrimiento y compromiso

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, sobre todo el de infantil y primaria *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 este modo, la constitución de una identidad docente responsable y comprometida no siempre comienza con el deseo, a veces más maternal que profesional, de dedicarse a la enseñar. Un punto de partida muchas veces basado en una idea romantizada de la infancia y de la escuela que puede poner a los docentes en posiciones de extrema fragilidad cognitiva y emocional, dificultándoles el propio aprendizaje. 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. Porque es un lugar donde se trabaja con gente, no con máquinas. Los participantes en nuestro estudio dotan de un sentido y una significación especial a la posibilidad que les ofrece su trabajo de *relacionarse con otros*, en particular con el alumnado. Su deseo de dedicarse a la gente no parte de un sentido de *vocación religiosa*, sino 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. Éste es un tema recurrente que suscita un sinnúmero de preguntas y reflexiones. Mucho más cuando se trabaja con alumnado con necesidades educativas especiales o con clases heterogéneas, que todas lo son. 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. Este posicionamiento pedagógico requiere un saber/aprender a hacer (explícito o implícito) y un constante aprender a ser.

Ir desde y más allá del contexto y las experiencias del alumnado

Otra faceta de su identidad profesional que les preocupa y ocupa es poder ir más allá de las circunstancias del alumnado, intentando trascender lo que saben y lo que son. En este punto parten de sus propias vivencias como estudiantes. Del profesorado, los programas de estudio y los contextos de enseñanza que les permitieron aprender y descubrir cosas de sí mismos, de los demás y del mundo que les rodeaba, o que les impidieron y frenaron su aprendizaje. Aquí se refieren a la importancia de cuestionar los estereotipos, de ir más allá de los prejuicios de clase, sexo, etnia, religión, etc. También ponen de manifiesto las carencias de su formación que les dificulta entender y dar respuesta a las condiciones y configuraciones de sus estudiantes. En este aspecto, y en profunda conexión con la siguiente dimensión, manifiestan la necesidad de una formación -formal o informal- continuada, que les permita mejorar su bagaje profesional.

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. En general lo viven como una carencia, como una necesidad no satisfecha que les dificulta convertirse en el tipo de docentes que les gustaría llegar a ser. No todas las personas se enfrentan a las situaciones profesionales que les revelan la las carencias de su formación de la misma manera. Hay quienes buscan un grupo para seguir aprendiendo y otros que se frustran y desconciertan. También hay casos de mentorías *castradoras*. A veces los programas de acogida de docentes noveles en los centros lo que intentan es que las personas nuevas se *adapten* a su proyecto educativo sin preguntarse, cuestionarse o ver si se puede mejorar, ni ofrecerles la posibilidad de realizar aportaciones o desarrollar sus propias inquietudes.

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). Con personas que han aprobado hasta tres veces las oposiciones y aun así no tienen trabajo. Con maestros contratados para media jornada que tienen que asumir la responsabilidad de ser tutores de un curso. 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. El profesorado vive rodeado de gente, de sus alumnos, compañeros, familias,...pero dispone de pocos momentos para el intercambio y para la colaboración. 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 insuficiencia de formación cultural

Parte del profesorado participante en este estudio siente que no está al día de muchas cosas y algunos se preguntan qué tienen que hacer. El gran problema hoy es que el universo cultural es tan amplio y nuestra capacidad para aprender tan limitada que resulta difícil, sino imposible, estar al tanto de las producciones culturales contemporáneas. Pero ¿cómo vamos a educar para el mundo actual si nosotros no estamos educados? ¿Enseñando lo que pone en el libro de texto o en los materiales disponibles en la web? Estas preguntas tampoco tienen respuestas simples, pero quizás nos tendrían que hacer pensar, sobre todo a los formadores y a los responsables de las políticas educativas, en nuestro propio bagaje cultural y en cómo promover nuestro propio desarrollo cultural y el del profesorado. En cualquier caso, esta preocupación marca una quiebra con la imagen del maestro *transmisor de conocimientos* y apunta a una reconsideración de la idea de docente que *sabe* y que *enseña lo que hay que saber*. A la vez que introduce la importancia de reconocer que no lo sabe todo y que tiene que seguir aprendiendo.

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.

Conclusiones²

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. En general, las experiencias más gratificantes, pero también las más dolorosas, las sitúan en la relación con los estudiantes. Porque la profesión docente, por su dimensión de cuidado y responsabilidad sobre otros, está dotada de una gran carga emocional que puede ser una fuente de energía para seguir adelante, pero también todo lo contrario.

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. El profesorado novel, que ha *tenido la suerte* de encontrar un empleo y se ha comprometido con él, ha de dedicar muchas horas de trabajo y esfuerzo intelectual y emocional a su profesión y a su formación continuada. A lo que habría que añadir que, en general, no se sienten reconocidos ni respaldados por la sociedad.

Finalmente realizar esta investigación nos ha permitido vislumbrar que la constitución de su identidad docente en el mundo que les ha tocado vivir, pasará, como en otras épocas, 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).

Discusiones como las generadas recientemente por la aparición de un artículo en el diario El País, con el elocuente título: *Maestros suspensos en primaria*³, contribuyen a mantener la creencia de que para enseñar solo basta saber la asignatura (Hernández y Sancho, 1993), o más bien un conjunto de definiciones. Así parecen entenderlo los responsables (políticos y

2 El monográfico: Aprender a ser maestra, hoy. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, publicado en 2013, trata muchos de los aspectos recogidos en éste y otros apartados de este documento.

formadores) de los currículos formativos del profesorado, en este caso de enseñanza primaria, que adjudican un elevado espacio a las materias clásicas: matemáticas, lengua, ciencias experimentales, etc. Asignaturas que vienen acompañadas del término “didáctica de” o “su didáctica”, pero que en la experiencia de los participantes en esta investigación se convierten en enseñanza, siguiendo los métodos tradicionales, de estas asignaturas.

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.

Recomendaciones

La distancia que separa los resultados y aportaciones de la investigación educativa y las políticas y las prácticas que concretan la finalidad y el sentido de la educación ha sido repetidamente señalada y debatida. La educación escolar, en este caso de los niños y niñas de entre 3 y 12 años que tienen el derecho y la obligación (los de entre 6 y 12) de asistir a la escuela, tiene lugar en un entramado formado por la legislación educativa y las prácticas docentes. Como hemos tenido ocasión de comprobar, en España en los últimos cuarenta años, la legislación educativa no parece fundamentada en el conocimiento basado en la investigación, sino en las visiones del mundo de quienes detentan el poder gubernamental. Por otra parte, en las prácticas docentes suele subyacer más la inercia y *lo que siempre se ha hecho* que el conocimiento disponible sobre las características de los centros y los tipos de enseñanza que fomentan el aprendizaje de todo el alumnado y sobre lo que hoy sabemos de cómo los individuos aprenden (o no) a lo largo y lo ancho de la vida.

Todo lo anterior para argumentar la cautela con la que realizamos las recomendaciones para la educación. Pero también para remarcar la importancia de hacerlas y situarlas en los tres nodos del sistema educativo que tienen una influencia directa en los procesos y resultados finales de la educación infantil y primaria-

Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional
Barcelona, 21 - 22 de noviembre, 2013

El primer nodo lo configuran *el Ministerio y las diferentes Consejerías* que detentan el poder 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.
- 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.
- Reconsidera las políticas educativas desprofesionalizantes. Los permanentes cambios legislativos y las contradicciones que encierran aumentan la inseguridad del profesorado novel. Les resulta difícil entender lo que pueden o no puede hacer y no osan autorizarse a poner en práctica sus propias ideas.

El segundo nodo lo configuran *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, como de los centros escolares. De introducir visiones actualizadas sobre el conocimiento y el aprendizaje y las influencias de los cambios sociales, 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.

En el tercer nodo están los *centros que acogen al profesorado novel*. Con ellos también queremos compartir las siguientes inquietudes:

- 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 eviten el 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, a través de la articulación de relaciones y sistemas de intercambio y coordinación efectivos. A través de la creación de comunidades de práctica que pueden intercambiar y compartir no solo inquietudes profesionales, sino también sociales, culturales y personales.

Finalmente explicitar que el esfuerzo de esta investigación ha estado dirigido a contribuir a que se reconozca el valor de la profesión docente para intervenir en un mundo complejo, volátil, incierto y ambiguo (Sancho y Hernández, 2011).

Referencias

- Clandinin, D. Jean y Connelly, F. Michael (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Flores, M. Assunção y Day, Christopher (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Gee, J. Paul (2001). Identity as an analytical lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gergen, K. J. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós Ibérica. (2004).
- Holstein, J.A. y Gubrium, J. F. (Eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. Nueva York & Londres: Guilford.
- Hernández, Fernando y Sancho, Juana M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Maclure, Maggie (1993). Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Millán, Luis M. y Sancho, Juana M. (Coord.) (1996). *Hoy ya es mañana. Tecnología y educación: un diálogo necesario*. Morón: Cooperación-Educativa.
- Rivas, José Ignacio y Leite, Analía (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 34-37.
- Sachs, J. (2001). Learning to be a teacher: Teacher education and the development of professional identity. *ISATT conference*, 21-25 de septiembre. Faro, Portugal.
- Sancho, Juana M.; Giambelluca, Vaneza; Ibáñez, Peru (2011). Mirando atrás para seguir adelante. En J. M. Sancho (Coord.), Op. Cit. (pp. 180-196).
- Sancho, Juana M. y Alonso, Cristina (Coord.) (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Sancho, Juana M. & Correa, José M. (2013). Ann Lieberman. "El docente ha de ser también maestro de maestros". *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 40-44.
- Sancho, Juana M. y Hernández, Fernando (2011). Educar en un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo. Entrevista a David Berliner. *Cuadernos de Pedagogía*, 410, 44 - 49.
- Sancho, Juana M.; Martínez, Sandra y García, Julio A. (2011). El individualista cooperativo y comprometido. En J. M. Sancho (Coord.), Op. Cit. (pp. 161-179).
- Sarason, Seymour B. (1990). *The predictable failure of educational reform: can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass. (Traducido al castellano por la editorial Octaedro).

Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional
Barcelona, 21 - 22 de noviembre, 2013

Sfard, Ann y Prusak, Ann (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.