

## **La construcción de la identidad del profesorado de educación infantil en la formación inicial y primeros años de la vida profesional.**

Proyecto IDENTIDOC. Ministerio de Innovación y Ciencia ( código del proyecto MICINN EDU 2010-20852-C02)

### **Grupo de investigación:**

Elkarrikertuz IKERKETA TALDEA. Sistema Universitario Vasco IT-563-13

Jose Miguel Correa, Estibaliz Aberasturi, Luispe Gutierrez, Lorea Fernández, Daniel Losada, Asun Martinez

Universidad del País Vasco

### **Descripción general**

Esta comunicación forma parte de un proyecto de investigación desarrollado en colaboración con el grupo Esbrina de la Universidad de Barcelona donde el principal objetivo es describir, analizar e interpretar las nociones, representaciones y experiencias de construcción de la identidad profesional del profesorado de educación infantil y primaria, especialmente aquellas que se vinculan al periodo de formación inicial y primeros años de trabajo docente. Nuestro análisis pretende, conectar lo personal con lo cultural y social, para generar formas de comprensión sobre cómo el profesorado novel o los estudiantes a profesores construyen su sentido de ser y las derivaciones para la práctica y la mejora de la educación que de ello se puedan sacar.

¿Por qué es tan importante el aprendizaje de los profesores noveles de cara a la construcción de su identidad? ¿Y por qué es tan importante las primeras experiencias de los maestros en formación en los centros escolares.? El aprendizaje de los profesores tanto inicial como permanente a lo largo de su vida profesional es muy importante no sólo porque vivimos en un mundo VICA (Volatil, Incierto Complejo y Ambiguo)( Sancho y Correa, 2013) donde necesitamos enfrentar nuestra tarea profesional actualizando los conocimientos permanentemente sino porque además, los profesores son muy importantes para la calidad de la educación (M. Cochran-Smith & Fries, 2005,) y porque el aprendizaje de los alumnos “depende principalmente de lo que los profesores conocen y de lo que pueden hacer” (Daling-Hammond.2000).

Consideramos que el aprendizaje es un proceso social, más que individual: influido por creencias e ideas previas como Lortie (1975) ha analizado en el caso de los profesores. Este aprendizaje es construido en la interacción con otros de forma constructiva y encontrando significado y reflexionando sobre sus experiencias ( Schon, 1983). El aprendizaje que ocurre en los momentos de incorporación a la docencia, como es el caso de los maestros noveles, es un momento “crucial” en el aprender a enseñar. Tienen que superar las limitaciones de la formación inicial que como profesores han recibido, enfrentarse a la práctica y seleccionar los conocimientos adquiridos. La investigación ha identificado importantes problemas profesionales a los que se enfrentan los maestros/as noveles para los que no tienen capacidad o estrategias con las que resolver aquello que se le presenta. Entre estos problemas están: la gestión del volumen de trabajo(del tiempo) y del grupo de estudiantes, la propia disciplina, los recursos metodológicos, las relaciones con los

## Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación

I Seminario internacional REUNI+D  
Barcelona, 11 de octubre, 2013

padres, etc... porque para enseñar, tal y como hemos comentado, no es suficiente con conocer la asignatura ( Berliner, 2000)

Este momento inicial profesionalmente es importante porque los conocimientos positivos o innovadores que muchos noveles poseen se pierden cuando se incorporan a los centros. Porque se tiende a repetir los modelos y la práctica neutraliza el impulso innovador de los noveles.

- Estos noveles se enfrentan a dificultades como no sólo tener que aprender a enseñar, también tener que enseñar Feiman (2001). Porque es el momento de la socialización profesional (Kennedy 1999), de llegar a formar parte de la comunidad de práctica. Porque se tiende a repetir lo que han aprendido durante años de escolarización ( Lortie, 1975) y en pocas ocasiones cuentan con la posibilidad de que alguien les acompañe en este inicio. El aprendizaje en este sentido, también tendría que ser compartido y social; en soledad el docente novel resulta mucho más frágil y transita por diferentes escenarios sin una reflexión significativa de lo que está ocurriendo. La investigación precisamente ha permitido que estos maestros/as noveles se detuvieran y comenzaran a pensar en ello.

### *Perspectiva metodológica.*

La perspectiva metodológica que adoptamos en esta investigación es la narrativa. Como sugieren Flick (2004) Denzin y Lincoln (2005) o más concretamente Gubrium y Holstein (2008), cuando hablan de la investigación narrativa etnográfica, es conveniente, por un lado, la utilización de diferentes estrategias de recogida de datos múltiples, para dar respuesta a los problemas planteados en el estudio. Por otro lado se hace necesario también focalizar la atención en los contextos donde ocurren los acontecimientos, las condiciones y los recursos del proceso narrativo.

Siguiendo a Connelly y Clandinin(1988), MacLure ( 1993), Alsup (2006), Clandinin et al (2006) o Cohen (2010), tomamos nota de que la investigación sobre las narrativas de los profesores trata de identificar los procesos reflexivos y analíticos, los cuales arrojan luz sobre cómo se va construyendo la identidad profesional docente a través del discurso.

Entendemos, como nos dice Rivas (2010) que las narraciones que los sujetos construyen sobre experiencia (social, cultural, política, escolar) representan su comprensión del mundo y por tanto, el modo en que van construyendo el sentido a su estar en el mundo.

La investigación sobre la identidad nos muestra que los relatos guían la acción: "que la gente construye identidades (aunque múltiples y cambiantes) situándose dentro de un repertorio de historias trabadas: que la "experiencia" se constituye a través de narraciones; que la gente da sentido a lo que les ha ocurrido y está ocurriéndoles al intentar encajar o en cierta forma integrar lo que les ocurre dentro de uno o más relatos; y que la gente está guiada en ciertas maneras, y no otras, a partir de proyecciones, expectativas y recuerdos derivados del múltiple y, en última instancia, limitado repertorio de narraciones sociales, públicas y culturales disponibles." (Somers, 1994: 614).

La reflexión sobre las experiencias pasadas y el análisis de los contextos en los que éstas ocurren son estrategias fundamentales que los maestros y profesores utilizan para ubicarse en el "paisaje de conocimiento profesional" (Clandinin y Connelly, 1996). En las narrativas de los futuros maestros hemos tratado de identificar esos pasajes clave. Asimismo, interpretamos que en esos momentos clave –es decir, a lo largo de las narrativas personales y del discurso analítico- se está cuestionando y a la vez, moldeando la identidad profesional en un proceso dinámico e interactivo. Como dirían Bucholtz y Hall (2005: 588)"La identidad se debe ver como un producto emergente más que la fuente pre-existente de prácticas lingüísticas y semióticas y, por lo tanto, un fenómeno fundamentalmente social y cultural".

En nuestra investigación toman parte 9 estudiantes universitarios, futuros maestros y maestras de educación infantil. Y 5 maestras noveles de Educación Infantil. Una investigación que ha combinado una recogida de datos con maestras noveles y futuras maestras, como entrevista activa reflexiva, observaciones en las aulas, han realizado dibujos con

# Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación

I Seminario internacional REUNI+D  
Barcelona, 11 de octubre, 2013

lápices y pinturas sobre su proceso de escolarización o su etapa de formación universitaria, han trabajado y compartido relatos autobiográficos, hemos montado debates sobre incidentes críticos, se han realizado manifiestos sobre su propia identidad de estudiante de maestro y futuro docente de educación infantil que se han hecho en grupo, y murales digitales representado la transformación de su identidad a lo largo de los tres años de formación universitaria realizando los estudios de magisterio. Estas estrategias utilizadas en la recogida de datos han sido seleccionadas para acceder de manera fructífera a la experiencia y pensamiento de los sujetos investigados. La relevancia de los datos que a continuación presentamos fue evaluado por el equipo de esta investigación, valorando su resonancia (Conle, 1996) y coherencia con el marco explicativo de las comunidades de práctica de Wenger y Lave, la teoría del posicionamiento (Davies y Harre) o la construcción de las identidades docentes. Esta fase de la investigación nos ha supuesto interpretar y reconstruir experiencias significativas de los estudiantes de maestro, poniéndolas en relación con los discursos sociales y culturales. Sin olvidarnos al hacerlo de considerar que narrar es una forma de investigar (Clandinin y Connelly, 2000) por lo que no es simplemente una forma de representación, es también una búsqueda (Conle, 2000) pues es relatando experiencias como se emprende la búsqueda, y que en definitiva, es por este proceso como se va definiendo el propio sentido de la investigación (Contreras y Perez de Lara, 2010: 81).

## Aportaciones y resultados

A través del análisis de las narrativas de futuras maestras y maestras noveles hemos reconstruido diferentes momentos de la reconstrucción de la identidad profesional.

Hemos relacionado el proceso de formación universitaria con el aprendizaje de ser maestro, dejando en evidencia las limitaciones de ciertos modelos de formación en la universidad y en las aulas escolares donde las futuras maestras se enfrentan a sus primeras experiencias prácticas. En concreto la fragmentación en contenidos de la formación de los futuros profesores en las aulas universitarias y la falta de coordinación de los profesores de la formación inicial; además de la persistencia en las aulas donde realizan sus prácticas escolares, de ciertos modelos de formación basados en la observación y la falta de diálogo en la formación de los futuros profesores.

Hemos descrito a través de las voces de las maestras noveles de educación infantil las experiencias de inserción profesional y la importancia de ciertos factores en los procesos co-constructivos de la identidad docente. Hemos cuestionado la vocación docente presente en un modelo de construcción de identidad profesional fuerte, como llamada previa a la profesión, sostenida y motivada por las condiciones laborales favorables y conceptualizado esta como un proyecto de elección profesional en permanente proceso de reconstrucción. Hemos cuestionado el principio del reality shock de los maestros noveles cuando empiezan a trabajar e identificado, en las narrativas e incidentes críticos de las futuras maestras, la influencia de las políticas postfordistas de flexibilización laboral en la construcción de identidades docentes (débiles) en comunidades de práctica de compromiso limitado, como nómadas y forasteras. Desvelando las estrategias de adaptación y relación profesional a las que se enfrentan en los centros escolares con otros compañeros, padres, o la dirección.

Hemos identificado las resistencias y adaptaciones en los procesos de participación en las comunidades de práctica donde trabajan las maestras noveles. También hemos identificado la importancia de las compañeras de trabajo y la comunidad educativa en el proceso de construcción identitaria. Así como la influencia de las experiencias previas de socialización escolar.

A partir de esta investigación sobre cómo construyen la identidad los docentes de educación infantil podríamos decir que se construyen a partir de muchas cosas, no es una única razón la que determina su identidad. En este proceso su historia biográfica-educativa determina sus modos o razones de ser. Los valores personales de cada individuo, también están presentes como una de las claves que determina su identidad docente; unos valores aprendidos familiar y socialmente. La experiencia también resulta muy significativa en su manera de hacer; una experiencia educativa marcada por unos incidentes críticos que han determinado su itinerario. El contexto social e histórico que viven también, ha ayudado a su manera de ser como docente; es decir, la precariedad por ejemplo en el trabajo ha hecho que la profesión se entienda más como tránsito, en una realidad incierta, que como una profesión estable para toda la vida.

# Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación

I Seminario internacional REUNI+D  
Barcelona, 11 de octubre, 2013

Todo ello podríamos decir que ha cuestionado la formación inicial y permanente del profesorado, en la que otro tipo de preguntas o recursos son más importantes, más allá del conocimiento propio de una materia. Y en la que la experiencia conectada a la reflexión/indagación teórica se hace necesaria para un aprendizaje con sentido.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Esta investigación podría entenderse como dos investigaciones diferentes, con futuros maestros y con maestros noveles. Pero realmente se trata de un trabajo que tiene muchos puntos en común. Es un continuo en el aprendizaje de ser maestro. Con unas fuertes influencias de uno en otro. Con presencias y ausencias significativas. Avanzando en las contribuciones y recomendaciones que se pueden deducir, podríamos resaltar:

- Necesidad de revisar el modelo de formación inicial del profesorado, evaluando la orientación de las prácticas escolares y promoviendo procesos dialógicos y reflexivos sobre estas experiencias de iniciación a la docencia.
- Revisar el rol de los formadores de profesores, tanto en la universidad como en los centros escolares
- Diseñar estrategias de aprendizaje en la formación que considere la dimensión situada, distribuida y relacional del aprendizaje de los profesores
- Necesidad de programas específicos de apoyo a los maestros noveles en los procesos de inserción profesional
- Mayor implicación de los maestros noveles en actividades de formación permanente: creación de grupos de noveles para compartir las experiencias, problemas y buscar soluciones
- Revisar los procesos de aprendizaje del profesorado a lo largo de su vida profesional.
- Realizar un análisis riguroso de los efectos y revisión de la políticas de acceso a la docencia

Por otro lado, la investigación narrativa contribuye a desvelar las relaciones de poder en la experiencia de construcción identitaria de las maestras noveles (nómadas, errantes y deslocalizadas), visibilizando las tensiones que se encarnan en estos procesos de iniciación profesional. Estas maestras precarias, forasteras en comunidades de práctica que les inferioriza, sin tiempo ni espacio de construirse como maestra; privadas de la importancia de los ciclos que marcan los hitos profesionales y de figuras estables de compañeros de trabajo, que son apoyos firmes y referentes profesionales en muchas ocasiones.

Queda pendiente nuestro trabajo para dilucidar cómo re-imaginarnos otro modelo de formación inicial y permanente de profesores que atienda e incorpore el saber experiencial y relatado en esta investigación. Pero por otro lado, la aventura narrativa, nos ha embarcado en un tránsito reflexivo a la vez que transgresor, borrando las fronteras de quién investiga a quién es el investigado y hacerlo de forma dialógica cuestionando las formas positivistas de investigación tan arraigadas en nuestro entorno formativo de maestros. La exigencia de construcción de un relato mutuo, ha sido una invitación a disfrutar de los beneficios de la reflexión compartida sobre nuestra propia práctica docente e investigadora. Esta fusión reclamada por la perspectiva narrativa nos ha abierto a nuevas sensaciones, a la vez que supone un replanteamiento de las relaciones de poder en la práctica investigadora.

## Referencias

- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education:
- Cohen, J. L. 2010. "Getting Recognised: Teachers Negotiating Professional Identities as Learners through Talk." *Teaching and Teacher Education* 26: 473-481.
- Conle, C. 2000. "Narrative Inquiry: Research Tool and Medium for Professional Development." Context and Goals. In Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (Eds.), *Studying Teacher Education*.
- Contreras, J. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Perez de Lara (comps). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata. pp.21-86

## **Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación**

I Seminario internacional REUNI+D  
Barcelona, 11 de octubre, 2013

- Denzin, N. K., and Y. S. Lincoln. 2003. "Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research." In *Strategies of Qualitative Inquiry*, edited by N. K. Denzin and Y. S. Lincoln, 1–45. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. *European Journal of Teacher Education* 23 (1): 49–63.
- Feiman-Nemser, S. (2001). *From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and*
- Fisher, T., Higgins, C and Loveless, A. (2006). *Teachers learning with Digital Technologies: A review of research and Projects*. Futurelab Series.
- Gubrium, J., Holstein, J. (2008). *Narrative Ethnography*. En S. Hesse-Biber and P. Leavy ( ed.). *Handbook of Emergent Methods*. The Guilford Press. New York. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sancho, J.M y Correa J.M. ( 2013). *Aprender a ser maestra: perplejidades y paradojas*. Cuadernos de Pedagogía, 436, 18-21
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith
- Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. *The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). New Jersey: