



Movimento

ISSN: 0104-754X

stigger@adufrgs.ufrgs.br

Escola de Educação Física

Brasil

Sancho-Gil, Juana M.; Correa-Gorospe, José Miguel

APRENDER A ENSEÑAR: LA CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL PROFESOR EN
LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Movimento, vol. 22, núm. 2, abril-junio, 2016, pp. 471-484

Escola de Educação Física

Rio Grande do Sul, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115345745009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

APRENDER A ENSEÑAR: LA CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL PROFESOR EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

LEARNING TO TEACH: BUILDING TEACHER IDENTITY IN PRIMARY AND CHILDREN'S EDUCATION

APRENDER A ENSINAR: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA E INFANTIL

Juana M. Sancho-Gil*, José Miguel Correa-Gorospe**

Palabras clave

Desarrollo de personal.
Docentes.
Aprendizaje basado en problemas.
Educación primaria y secundaria.

Resumen: El estudio acerca de la construcción de la identidad del profesor en los últimos 20 años ha mostrado la importancia de la formación y de las primeras experiencias docentes para el proceso de aprender a ser profesor. Las evidencias recogidas mediante el análisis de 23 microetnografías y 13 grupos focales, en que han participado un total de 88 profesores, siete de ellos especialistas en Educación Física, nos ha permitido explorar los componentes macro, meso y microsistemas en que los profesores interactúan y dan sentido a su aprender a enseñar. La discusión y contextualización de las experiencias de los docentes en relación a: (a) el ingreso a la formación, (b) la experiencia de la formación inicial y permanente, (c) el concepto de conocimiento y aprendizaje y (d) cómo han aprendido a enseñar, pone de manifiesto la complejidad de ser docente en los días actuales y nos posibilita elaborar recomendaciones para la mejora de la formación y de la inserción en las escuelas.

Keywords

Personnel development.
Teachers.
Problem-based learning.
Primary and secondary education.

Abstract: Studies on the construction of teacher identity in the past 20 years showed the importance of professional development and early teaching experiences for the process of learning how to be a teacher. Evidence was collected by conducting 23 micro-ethnographies and 13 focus groups, in which a total of 88 teachers participated, seven of whom were specialists in Physical Education. It allowed us to explore the components of the 'macro', 'meso' and 'micro' systems in which teachers interact and ascribe meaning to their learning of how to become teachers, and to how they have been constructed as teachers. The complexity involved in learning to be a teacher today was shown by discussion and contextualization of teachers' experiences regarding: (a) starting their development; (b) experience with initial and continued training; (c) the notion of knowledge and learning; and (d) how they have been learning to teach, allowing us to make recommendations to improve teachers' training and their placement in schools.

Palavras-chave

Desenvolvimento de pessoal.
Docentes.
Aprendizagem baseada em problemas.
Ensino fundamental e médio.

Resumo: O estudo sobre a construção da identidade do professor nos últimos vinte anos destacou a importância da formação e das primeiras experiências docentes para o processo de aprender a ser professor. As evidências identificadas por meio da análise de 23 microetnografias e de 13 grupos focais, nos quais participaram um total de 88 professores, sete deles especialistas em Educação Física, nos permitiram explorar os componentes dos macro, meso e microsistemas em que os professores interagem e atribuem sentido ao seu aprender a ensinar e a como eles têm se constituído como professores. A discussão e a contextualização das experiências dos professores em relação a: (a) a entrada em formação, (b) a experiência da formação inicial e continuada, (c) o conceito de conhecimento e aprendizagem e (d) como eles têm aprendido a ensinar colocam em evidência a complexidade que implica ser docente hoje e nos possibilita elaborar recomendações para a melhoraria da formação e da inserção nas escolas.

* Universitat de Barcelona.
Barcelona, España.
E-mail: jmsancho@ub.edu

** Universidad del País Vasco.
San Sebastián, España.
E-mail: jm.correagorospe@ehu.es

Recebido em: 03-09-2015
Aprovado em: 11-12-2015

 Licence Creative Commons

1 INTRODUCCIÓN

En las sociedades contemporáneas, la constitución de la identidad, en este caso docente, ya no puede ser abordada desde la perspectiva de la modernidad (GIDDENS, 1995). Hoy, la noción más extendida sobre la identidad como algo único e inherente, que en parte nos viene dado y en parte es fruto de un proyecto voluntario y dirigido, se encuentra profundamente cuestionada.

Primero por la imposibilidad práctica de hablar de la identidad en singular. De dar a entender que cada individuo *posee* una sola identidad, cuando contamos con evidencias de que los seres humanos transitamos de forma diferente por distintos contextos cuando representamos papeles y adoptamos posicionamientos diferenciados (GIOIA, 1998). Porque como argumenta Andrew Milne (2006) (*apud* SHARPE; BEETHAM; FREITAS, 2010, p. xvii), hoy “transitamos y nos constituimos a través de la interacción entre los espacios físicos y los espacios virtuales”.

Segundo por las distintas formas que puede conllevar la constitución de una identidad como, en este caso, la docente. Porque como argumenta Stuart Hall (1996, p. 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.

En el campo de la educación, el tema de la constitución de la identidad docente se ha perfilado en los últimos veinte años como un campo emergente de investigación (BEIJARD; MEIJER; VERLOOP, 2004). Las razones del creciente interés por este tema y los focos de los distintos estudios se encuentran en: (a) El papel fundamental del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje (DAY; GU, 2012). (b) La necesidad de comprender su implicación en las prácticas innovadoras y su compromiso profesional (DAY; ELLIOT; KINGTON, 2005; DAY; SAMMONS; STOBART; KINGTON; GU, 2007; SANCHO, 2011). (c) La importancia de explorar el impacto de los cambios laborales derivados de las políticas económicas y educativas en la identidad profesional de los docentes (EASTHOPE; EASTHOPE, 2000; DENT; WHITEHEAD, 2002; CLANDININ *et al.*, 2006). (d) La urgencia de entender qué implica ser docente en un mundo globalizado donde las tecnologías digitales están teniendo un impacto considerable en el currículo, la pedagogía y el propio papel del profesorado (SANCHO; ALONSO, 2012).

Por otra parte, distintos autores han argumentado de forma repetida la importancia de la formación inicial y de las primeras experiencias profesionales en la constitución de la identidad profesional. Es decir, en la manera de aprender del profesorado y de sentirse y representarse como docentes (ESTEVE, 2009; HONG, 2010; GONZÁLEZ; FUENTES, 2011; FRIESEN; BESLEY, 2013). De ahí el interés de la investigación sobre cómo el profesorado de educación infantil y primaria constituye su identidad docente en su tránsito entre la formación inicial, a donde ya llega con sus propias ideas y creencias (RIVAS *et al.*, 2010) y sus primeros años de trabajo en la escuela.

En el proyecto de investigación coordinado, “La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de

trabajo (Identidoc)¹ nos planteamos como finalidad principal describir, analizar e interpretar las nociones, representaciones y experiencias relacionadas con la identidad profesional del profesorado de educación infantil y primaria, vinculadas al periodo de formación inicial y los primeros años de trabajo en la escuela. También buscábamos ofrecer orientaciones para las políticas y las prácticas de formación inicial y permanente, para el propio profesorado y las escuelas con el fin de contribuir al desarrollo de una profesión docente con capacidad para afrontar los retos y desafíos de la sociedad actual y futura.

En este artículo, a partir del conjunto de evidencias recogidas en el contexto de los dos estudios diferenciados que componen la investigación (el centrado en la educación infantil y el enfocado a la educación primaria), tras hacer una mención especial a los maestros especialistas en Educación Física, nos centramos las dimensiones que tienen más influencia en la forma de aprender a ser maestro. A saber: (a) La entrada en la formación. (b) La experiencia de la formación inicial y permanente. (c) La noción del conocimiento y aprendizaje. (d) Cómo han ido aprendiendo a enseñar.

2 MÉTODO

Esta investigación ha sido llevada a cabo desde una perspectiva narrativa que combina el conjunto de métodos y técnicas de recogida de información que permite explorar las dimensiones planteadas y avanzar en los objetivos del estudio. Desde un posicionamiento construcciónista (HOLSTEIN; GUBRIUM, 2008; GERGEN; GERGEN, 2011), la representación del problema de investigación y el análisis de los antecedentes del mismo nos han llevado a seleccionar cuatro técnicas básicas de recogida de información: la entrevista, la observación etnográfica, el grupo de discusión y el análisis de documentos y artefactos.

Tal como se reflejan las tablas 1 y 2, hemos llevado a cabo un total de 23 microetnografías con 14 maestros y maestras (9 de primaria y 5 de infantil) y 9 estudiantes de educación infantil y 13 grupos de discusión (9 con maestros de primaria y 4 con maestros de infantil). En total han sido 88 los docentes que han colaborado en la investigación. Siete de los participantes habían cursado la especialidad de maestros de Educación Física.

Curt Le Baron (2006) define la microetnografía como el estudio de pequeñas partes de la experiencia o de segmentos de la realidad diaria de una persona o un grupo. Esta modalidad comparte las características de las prácticas etnográficas de largo plazo, como el trabajo de campo, la observación, las entrevistas, el análisis de artefactos, pero se centra en un tema por un espacio más corto de tiempo. Esto no significa un menor rigor ni esfuerzo en el proceso de la recopilación de evidencias, el análisis de contenido y la interpretación. De hecho, en nuestra investigación ha significado el seguimiento de 23 docentes durante entre cuatro y seis meses, mediante distintas entrevistas en profundidad, observaciones en sus lugares de trabajo, recogida y análisis materiales, objetos (fotos, textos, entre otros) y programas de formación inicial.

Por otra parte, los grupos de discusión (GD) nos han permitido capitalizar la comunicación entre los investigadores y los colaboradores para generar información y promover la interacción entre los participantes (BARBOUR; KITZINGER, 1999). De ahí que se trate de un método particularmente útil para explorar el conocimiento y las experiencias de las personas y que

¹ Disponible en: <http://webs.esbrina.eu/identidoc/>. Acceso en: 22 de mayo de 2011.

lo hayamos usado no solo para indagar lo que pensaban, sino cómo lo pensaban y por qué pensaban de ese modo (KITZINGER, 1995).

3 LA MUESTRA

Tal como hemos avanzado, en las tablas 1 y 2 se caracteriza el conjunto de los participantes en la investigación.

Tabla 1 - Caracterización de los docentes de educación primaria e infantil y de los estudiantes de infantil foco de las microetnografías.

Nº	Tipo de Uni.	Tipo de escuela	Cargo	Ex. doc.	Estudios		
Maestros y maestras de educación primaria							
7M 2 H	7 Pública 2 Privada	2 Pública/ semiurbana	-6 tiempo completo (4 oposiciones, 1 sustituta,	1- 5 años	9 Diplomados en Magisterio (1 con la especialidad de Educación Física).		
		2 Concertada/ urbana	1 contrato concertada)		1 Estudiante de Pedagogía		
		3 Pública/urbana	-2 media jornada y tutores.		2 Licenciada en Pedagogía		
		1 Pública/semirrural	-1 10 horas		3 Másteres		
		1 Pública/rural	(concertada)		3 Estudiantes de doctorado		
Maestros y maestras de educación infantil							
4M 1 H	4 Pública 1 Privada	4 Públicas 1 Concertada	- 3 substitutas jornada completa,	2- 5 años	Diplomados en Magisterio		
			-1 substituta 1/3 de jornada. -1 jornada completa (contrato concertada/				
Estudiantes de la diplomatura de educación infantil							
Número	Universidad		Curso	Estudio			
9	Universidad del País Vasco. EHU/UPV		3º				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2 - Caracterización de los docentes de educación primaria e infantil que participaron en los grupos de discusión.

CA	Número	Años experiencia	Formación base
Maestros y maestras de educación primaria			
Cantabria			
Andalucía			49 Diplomatura en Magisterio (6 con la especialidad en Educación Física)
Castilla y León			
Galicia	49	1-5*	5 Licenciatura en Psicopedagogía.
Baleares			3 Especializados en inglés.
País Vasco			1 Licenciatura en Biología y CAP.
Madrid			1 Máster en Desarrollo Rural y Educación.
Cataluña			
Maestros y maestras de educación infantil			
Navarra Castilla y León	16	1-5	16 Diplomatura en Magisterio. 2 Licenciatura en Psicopedagogía.
Madrid Cataluña			3 Especializados en inglés. 2 Máster en Construcción

*En los grupos Madrid y Castilla y León respondieron a la invitación dos maestras con 6 y 16 años de experiencia docente respectivamente.

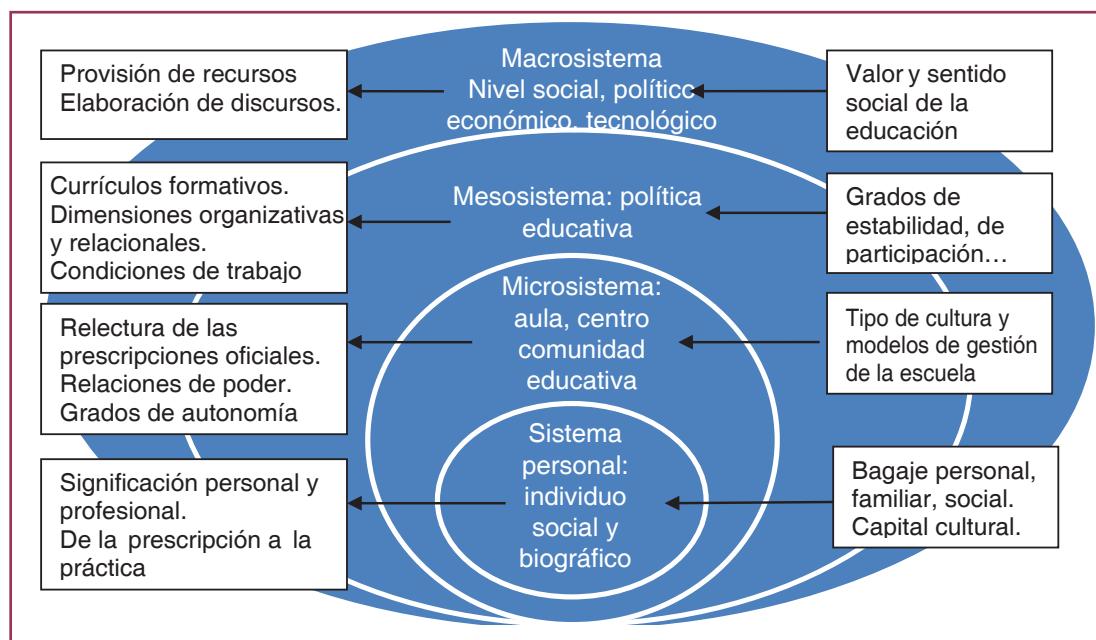
Fuente: Elaboración propia.

4 RESULTADOS

Toda la información recogida ha sido cuidadosamente analizada desde la perspectiva de la teoría fundamentada (KELLE, 2007; CHARMAZ, 2008) que nos ha permitido identificar un entramado de categorías compuesto por los temas recurrentes, las situaciones críticas, lo inusual y las problemáticas analizadas y señaladas en la bibliografía disponible sobre el problema de estudio.

Las evidencias recogidas, analizadas e interpretadas en nuestra investigación nos han permitido dimensionar los componentes de los macro, meso y microsistemas en los que los maestros interactúan y configuran el sentido de su aprender a ser docentes (figura 1). Unos sistemas en los que se encuentran inmersos todos los maestros, independiente de si su formación ha sido especializada, como la del Maestro-especialidad de educación física o generalista, como la del Maestro-especialidad de educación infantil o Maestro-especialidad de educación primaria.

Figura 1 - Sistemas implicados en el contexto de aprendizaje de la profesión docente.



Fuente: Elaboración propia.

Dentro de estos sistemas, en el sentido del aprender a ser docente, las cuatro dimensiones anteriormente señaladas y que discutimos a continuación aparecen como las más significativas: la entrada en la formación; la experiencia de la formación inicial y permanente; la noción de conocimiento y aprendizaje; cómo han ido aprendiendo a enseñar. Teniendo en cuenta que los procesos y situaciones considerados están teniendo lugar en un momento de crisis económica y social que ha llevado el empeoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes (LARRAIN; VIDIELLA, 2014).

Por otro lado hay que tener en cuenta que todos los maestros que han participado en esta investigación, como es prescriptivo en España desde principios de la década de 1970, cuentan con titulación universitaria. Pero hasta la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, se trataba de una diplomatura de tres años, mientras las licenciaturas eran

de cinco. La diplomatura de Maestro, daba paso a los siguientes títulos: Maestro-especialidad de educación infantil. Maestro-especialidad de educación primaria. Maestro-especialidad de lengua extranjera. Maestro-especialidad de educación física. Maestro-especialidad de educación musical. Maestro-especialidad de educación especial. Maestro-especialidad de audición y lenguaje.

En estos momentos, los estudios de magisterio son de grado (4 años de duración), al igual que el resto de las carreras universitarias, pero las especializaciones se han transformado en “menciones”. Ahora solo existen los grados de Maestro de Educación Infantil y de Primaria. Mientras, la Educación Física, las lenguas extranjeras, la educación visual, etc., tienen el estatus de “menciones”.

En todo caso se considera que una persona con el título de maestro, independientemente de su especialización, tiene que estar preparado, o dispuesto, a impartir todas las asignaturas del currículo, según las necesidades de las escuelas.

Sorprende, -y se lo comento- que una persona que hace sustituciones, que está en su primer año como maestra, se le asigne la función de tutora. Además siendo como es especialista de Educación Física. Jenny dice: *A mí no me importa*. Al tiempo que me comenta que ella también se lo ha preguntado, pero que las cosas son así y que a nadie parece importarle. Emerge aquí una primera señal de las condiciones de extrañeza y precariedad en las que Jenny está aprendiendo a ser maestra (Relato etnográfico Fernando-Jenny, Maestra-especialidad de educación física).

Como también se da el caso de cualquier maestros que trabaje en una escuela rural, independientemente de su especialidad, tenga que impartir todas la asignaturas del currículo tanto de educación infantil (3 – 6 años) como de primaria (6-12).

Tengo además una niña de 3 años y no tengo especialidad en infantil ni nada. Entonces yo con ella no sé, trabajas algunas cosas. A la hora de trabajar educación física separo una hora y hacemos un poco de psicomotricidad y se hace lo que buenamente se puede. A mí a veces me agobia el que tienes 8 niños de diferentes niveles y a mí lo que más me agobia de eso es el hecho de que tú si tienes que hacer una educación tan individualizada en esos momentos, mientras estás con uno ¿qué hace el resto? (Fernando. Maestro-especialidad de educación física_GD_Castilla-León).

En la educación infantil no existe el perfil específico de educación física, pero sí la figura de psicomotricista, con prácticas asociada a las aulas de psicomotricidad. Incluso es un elemento que caracteriza la identidad de muchos docentes de este nivel. En el caso de Iñigo, maestro de educación infantil en una escuela concertada del País Vasco, fue una de las primeras actividades de formación que inició cuando empezó a trabajar después de acabar los estudios universitarios.

Los maestros de esta etapa consideran el juego como un elemento fundamental de la educación física en este nivel educativo y al entender de las maestras se configura como un componente esencial de la innovación educativa. El cuerpo media la actividad, expresa la emoción, es instrumento y refleja el aprendizaje, forma parte de un territorio a explorar y a educar mediante un conjunto de disposiciones (mobiliarios, tecnologías, aulas, selección de actividades) y regulaciones (horarios, contextos de actividad,...). Para Leyre, por ejemplo, cuánto, dónde y cómo juegan los niños de este nivel educativo, marca la diferencia entre un

sistema tradicional de enseñanza y uno más innovador. “Si hiciésemos y jugásemos como lo hacen en Dinamarca,- nos dice-, recordando su experiencia de formación inicial en este país, “los padres no lo aceptarían” (Relato etnográfico de Joxemi-Leyre, maestra de infantil). Esta actitud social hacia la actividad lúdica que se reclama como dinamizadora de la acción educativa en este nivel, para las maestras de educación infantil participantes en la investigación, nos aleja de modelos innovadores y perpetúa las prácticas pedagógicas tradicionales.

Una limitación compartida en la formación inicial de los todos los docentes es la disciplinariedad de las experiencias de formación universitaria, donde se echa en falta enfoques multidisciplinares que ayuden a comprender de forma más adecuada el desarrollo infantil y por tanto también su educación física. La corporeidad es la gran protagonista de estas etapas educativas y echan en falta recursos para entender el cuerpo y sus lenguajes. Algo que requieren aproximaciones a multidisciplinares y complejas a las características de quienes serán sus alumnos en unas edades clave para el desarrollo personal y social.

4.1 La entrada en la formación

A los participantes en esta investigación, al igual el resto de sus compañeros, el único requisito que se les pidió para matricularse en los estudios de maestro de educación infantil y primaria fue la nota de corte de la selectividad, que varía cada año en función de la oferta y la demanda (oscilando en los últimos cursos entre el 5 –más en entidades privadas- y el 7,5 sobre 10).

La mayoría de nuestros colaboradores dicen haber optado por estos estudios porque “les gustan los niños”, porque “desde muy pequeños les gustaba enseñar” y hacer, sobre todo, “de maestras” y en menor medida “les gustaba educar”. Unas motivaciones, que según un estudio de la OECD (2005, p. 68), se suelen encontrar en una gran parte de los que se dedican a la docencia. A lo anterior también apuntan su visión de ser unos estudios con una salida profesional clara, aunque quizás por la situación de crisis que vivimos, casi nadie señaló la seguridad en el trabajo como motivo de su elección (20% en el estudio de la OECD). Tampoco se refirieron al tiempo libre, las vacaciones y el salario (10% y 2% en el estudio de la OECD). Es más, algunos señalaron que estos tres elementos resultan engañosos y contribuyen a crear una imagen distorsionada y negativa de una profesión que conlleva una gran carga cognitiva y emocional (SCHUTZ; ZEMBYLAS, 2009; PADILLA-PETRY, 2013).

Pero, en general, la elección no estuvo guiada por el conocimiento de lo que representa este trabajo, la responsabilidad que supone y el papel fundamental del maestro en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sino más por su propia experiencia (positiva o negativa) en la escuela (RIVAS *et al.*, 2010). De hecho algunos señalan a un maestro o maestra (a quien emular o a tener en mente para hacer todo lo contrario) como una inspiración importante en su decisión. La mayoría de las familias han favorecido o apoyado su decisión de estudiar Magisterio; aunque para algunas significase una rebaja de expectativas al considerar que podían tener otras y mejores aspiraciones (medicina, ingeniería,...).

La aportación de Laura, participante en el grupo de discusión de La Rioja, formada como maestra de infantil, pero trabajando en primaria, podría resumir el desconcierto en el que se sumen la mayoría de los estudiantes frente a la elección de los estudios universitarios. “No tenía nada claro, me acuerdo cuando rellené la hoja de la universidad puse: educación infantil,

trabajo social e ingeniería técnica agrícola. Y nada, me cogieron en infantil, me gustaban mucho los niños y no ves niños hasta tercero de carrera, pero cuando ya estás en las prácticas o te llenan o los aborreces y a mí me gusta esto”.

Como también pone de manifiesto que la identidad está enraizada en la experiencia personal de cada individuo y que como hemos señalado anteriormente, deviene en un sinfín de interacciones y situaciones contextuales.

4.2 La experiencia de la formación inicial y permanente

Los colaboradores en nuestra investigación reconocen la importancia de la formación inicial y permanente. Y desde sus experiencias y expectativas –satisfechas o no, la necesidad de seguir aprendiendo y la dificultad de encontrar lugares para su desarrollo profesional. También señalan la mayoría de los desafíos que hoy afronta su formación y la influencia que tiene en su manera de devenir docente. Sus reflexiones y observaciones conectan con las realizadas o recogidas por distintos especialistas (BERLINER, 2000, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2002; JOHNSTON-PARSONS, 2012) sobre el sentido y la calidad de la formación, su a menudo inadecuación y el irresuelto debate del equilibrio entre la teoría y la práctica.

De ahí la importancia y el papel de la formación inicial en la constitución de la identidad docente (GARDNER, 1995; LOPES; TORMENTA, 2010). Y que nuestros colaboradores prestasen a ella una atención especial. Una etapa que pocos destacan como positiva. Y quienes lo hacen la vinculan a la relación con los compañeros y a determinados docentes que les rompieron esquemas “un profesor que me tiró los pilares”; les mostraron otras formas de relación pedagógica: “aquella afectividad y aquella capacidad para escucharte”; les permitieron experimentar metodologías más activas y participativas y les ofrecieron visiones más complejas de la educación y de su propio trabajo “me hicieron ver lo que había detrás de lo que yo hacía, más allá del currículo”. También reconocen la importancia de las estancias en otras universidades posibilitadas por el programa Erasmus o la cooperación internacional, que les permitieron construir otra mirada sobre la educación y les acercaron a otras realidades y problemas educativos, sociales, económicos y culturales.

Pero, en general, su experiencia de formación inicial se corresponde con un modelo universitario continuista del bachillerato, caracterizado por la fragmentación de los contenidos disciplinares en diferentes asignaturas y la falta de coordinación entre el profesorado. Unos contenidos y una forma de impartirlos que no les proporcionan una preparación para responder a las necesidades del alumnado actual. Que no les ayuda a enfrentarse con su trabajo: “En la universidad nos preparan para un grupo estándar y cuando llegas al aula eso no existe.” (Saioa, maestra de primaria, GD del PV).

Lo que conlleva que muchas de sus reflexiones y experiencias se centren tanto en la sensación de que les ha proporcionado unos conocimientos fácilmente olvidables. “A mí en verdad la formación universitaria, no voy a contestar muy rápido, pero [me ha servido] muy poco, por lo que yo recuerdo ahora muy poco2.” (Carmen, maestra de primaria, GD de Andalucía). Como en la distancia entre la teoría y la práctica.

Ahora que he empezado a trabajar soy consciente de qué es lo que me ha servido y qué no. Yo siempre he dicho que está bien saber, que se necesita una base teórica, y el primer año de carrera así lo entendí. Pero luego en algunas asignaturas había

muy poquita conexión con la práctica, muy poca aplicación a la realidad del aula donde trabajo. (Relato etnográfico de Luispe-Mikel, maestro de infantil).

El prácticum es uno de los componentes de la formación mejor valorados, en la medida que ofrece las primeras experiencias docentes y el contacto *real* con la escuela. Pero no siempre constituye un periodo productivo y creativo de aprendizaje profesional en el que se puedan sentir más protagonistas y con más capacidad de acción. El prácticum también conecta con un modelo de aprendizaje trasmisivo y poco centrado en el estudiante y en la relación pedagógica. A veces, incluso ni les ha permitido llegar a la práctica, ni vislumbrar las dimensiones de la gestión del aula y la organización de la escuela. “Las prácticas las viví como si fuese un alumno... Sentado en el pupitre [...] y hacer lo que diga la profesora, pero lo que es practicar, yo no practiqué nada, ni en los 15 días ni en lo demás. Observación, nada de prácticas” (Eugenio, maestro de primaria, GD de Galicia).

Estas experiencias de formación inicial, que apuntalan la configuración de identidades docentes reproductivas, conformistas, adaptadas y mantenedoras de las estructuras, los mecanismos y las relaciones de poder, han llevado a una buena parte del profesorado estudiado a continuar su formación (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2014) y a buscar en las escuelas en las que trabajan o han trabajado vínculos y referencias que les permitan transitar hacia el tipo de docente que les gustaría ser (PADILLA-PETRY, 2014).

4.3 La noción de conocimiento y aprendizaje

Para los participantes en nuestra investigación, a la responsabilidad inicial de ser maestro de aula, se le suma la inseguridad de tener que resolver un conjunto de situaciones cotidianas. De entre ellas destacan: qué enseñar, la selección de actividades, la elección de materiales, la gestión del grupo clase, el orden y el ruido o las relaciones con los padres y compañeros. Pero sobre todo les preocupa la noción y representación del conocimiento escolar. Nuestros colaboradores, incluso las maestras de educación infantil, sienten la presión de los libros de texto que suelen reflejar nociones superficiales, poco complejas y memorísticas del conocimiento. Además de una metodología de enseñanza orientada a la copia, la repetición y la aplicación que frena o neutraliza otras formas de enseñar y de aprender orientadas a la comprensión y la dotación de sentido. Qué enseñar y cómo enseñarlo viene determinado por las fichas y los libros de texto.

Las editoriales mandan mucho, en mi opinión, tienes tantos temas en tanto tiempo, corre, corre. En el área de lengua no se hacen debates, no se trabajan las lenguas, que hablen, que sepan describir, pero porque quieran no porque toca descripción. Hoy describiremos a una persona. ¿A quién le apetece eso? (Beatriz, maestra de primaria, GD de La Rioja).

Todos los temas, todas las unidades didácticas, todos los cuentos y canciones están ya diseñados, preparados para ser consumidos (Relato etnográfico de Luispe-Mikel, maestro de infantil)

Cuando miró el libro de texto se dio cuenta que todo lo que ellos sabían era lo que estaba allí para aprenderlo. “Y ahora, ¿qué hago?” se preguntó. “Ellos quieren saber sobre el ciclo del agua. (Relato etnográfico de Fernando-Jenny, maestra de primaria con especialización en Educación Física).

En este contexto aparecen dilemas relacionados con el tipo de docente que se quiere ser o sobre qué y cómo enseñar, respondiendo a las expectativas de las familias. El

dilema o problema de conciencia pedagógica (VEZUB; ALLIAUD, 2012) que se les presenta a las maestras principiantes es atreverse a embarcarse en otras actividades más creativas y cuestionar las programadas atreviéndose a marcar la diferencia.

Te tratan mal, te coaccionan. Yo creo que tiene que haber una renovación, que mucha gente ya no debería de estar en la Escuela y tiene una forma de pensar que no permite que la gente introduzca nuevas ideas, nuevas formas de hacer. Que lo que hace es que perdure la escuela tradicional, pero desechando a los que piensan de una forma diferente. Lo veo muy duro, muy difícil. (Relato etnográfico de Joxemi-Leyre, maestra de infantil).

Situación que se entiende como una oportunidad para mejorar lo que se ofrece a los niños, pero que es vivida con riesgo, incluso con culpabilidad por cuestionar las prácticas educativas de otros compañeros o de las familias.

4.4 Cómo han ido aprendiendo a enseñar

Como en otras investigaciones hemos detectado algunos problemas que afronta el profesorado principiante al iniciar su vida profesional, que se caracteriza por el volumen de trabajo y la falta de apoyo para afrontar los nuevos retos (FLORES; DAY, 2006; DAY *et al.*, 2005). Entre las situaciones identificadas, se incluyen: la sensación de falta de pertenencia y desorientación profesional por no contar las escuelas con servicios de acogida y, a menudo, por la brevedad de las sustituciones que realizan; y la dificultad de mantener la disciplina, porque tienen que hacerse cargo de aulas sin apenas tiempo de organizar las actividades. También aparecen problemas relacionados con la falta de coordinación con otros compañeros. “Es lo que hoy más me desagrada, la poca coordinación que puede haber, la poca implicación y el ambiente que hay en el aula.” (Beatriz, maestra de primaria, GD de La Rioja)

O las metodologías que deben de seguir. Unas veces impuestas por la persona a quien sustituyen y otras por la coordinación de la escuela que, en ocasiones, anulan el impulso innovador o creativo de las maestras principiantes. Sobre todo si tienen que asumir prácticas iniciales legitimadas y hegemónicas sin espacios para el diálogo pedagógico y el propio aprendizaje. “Su primer año estuvo marcado por una relación jerárquica y bastante autoritaria en la que ella era *la inexperta, la recién llegada* y debía hacer exactamente lo que le decían *a veces de palabra, o a veces me lo dejaban anotado en un papel.*” (Relato etnográfico de Alejandra-Mireia, maestra de primaria).

El aprendizaje docente es un proceso dilatado en el tiempo, más que un conjunto de competencias adquiridas antes de comenzar el trabajo (VEZUB; ALLIAUD, 2012). A enseñar aprenden cuando tienen la responsabilidad de enfrentarse a un aula con niños y niñas que les demandan atención y tienen que empezar a valerse por sí mismos. Al principio con un modelo de práctica centrado en el control, la planificación de las actividades, la búsqueda de seguridad, con muchas dificultades para controlar el tiempo escolar fragmentado y atender las demandas del alumnado. Con muchas ganas, sobre todo en la educación infantil, no sólo de cuidarles sino de jugar y hacer otras actividades que promuevan el aprendizaje, pero desbordados por el número de niños por aula y la atención que les tienen que prestar, que no les deja tiempo para nada más. Todo ello les puede llegar a generar estrés, malestar o culpabilidad.

Cuando eres el tutor, cuando ya no estás de prácticas sino que ese grupo está bajo tu responsabilidad, todo cambia: tus sensaciones pero también las

de los niños que ya no te ven como el que ayudaba a la maestra, sino como el nuevo maestro que me da seguridad, afecto y me enseña nuevas cosas La responsabilidad que coges cuando empiezas a trabajar es enorme, la sientes en cada momento. En ese momento tú eres el maestro o la maestra y tú tienes la responsabilidad de dar a ese grupo un aprendizaje significativo y entonces comienzan las preguntas: ¿estoy haciendo bien? ¿Esto es adecuado? Empiezas a agobiarte y a entender cómo funciona la relación que se da entre los profesores, empiezan a aparecer los miedos y las angustias. (Relato etnográfico de Luispe-Mikel, maestro de infantil)

Aquí es donde se resienten de la inadecuación de su formación inicial que no logra prepararlos para dar cuenta de la diversidad de situaciones y contextos que se encuentran en el aula. “Este niño tiene un problema, este no habla, este tiene problemas en casa y se te caga o se te mea y en el momento que ocurre eso, ¿cómo lo solucionas?, ¿qué haces con el resto y todos se ríen?, ¿qué haces?” (Saioa, maestra de primaria, GD del País Vasco).

El aprendizaje de la profesión tiene un ritual de paso que se inicia con principios de curso estresantes, durmiendo mal y viviendo la tensión de esperar la llamada de la Delegación de Educación (o de la escuela concertada) para hacer una sustitución, hasta que llegan a una escuela nueva. “Y ya está, te traga la práctica. Empiezas y sin problemas entras en la dinámica establecida.” (Relato etnográfico de Joxemi-Miren, maestra de infantil).

Las maestras principiantes encuentran en algunas escuelas planes más o menos elaborados de acogida, en otras tienen que insistir para que les faciliten el horario y les muestren justo cuál es su aula. Con las familias la relación es de proximidad y colaboración, pero también puede haber distanciamiento e incluso enfrentamiento. Los detalles cotidianos de la práctica que alteran la vida en las clases y la relación con los niños, aunque parezcan triviales, les pueden dificultar una buena gestión de las actividades y del clima de aula.

Los compañeros son fundamentales en la construcción de su identidad docente (PADILLA-PETRY, 2014). La relación con ellos tiene un gran valor, siendo muy importante el papel que desempeñan en su acogida en la escuela. Reconocen que en pocas horas se han encontrado trabajando en contextos totalmente desconocidos, al frente de un aula con su propia dinámica y son los compañeros, en ocasiones, quienes les apoyan, les enseñan y presentan actividades o materiales y les dan orientaciones sobre qué hacer. “Mis compañeros de nivel me ayudan mucho porque hay muchas cosas de las que yo no tengo ni idea.” (Beatriz, maestra de primaria, GD de Madrid).

Esta colaboración les facilita comenzar a trabajar con un grupo de alumnos de forma inmediata. En esos momentos, el apoyo y la ayuda que reciben de profesoras del mismo nivel son muy útiles, tienen un gran valor para su aprendizaje, y les permiten sentirse respaldados y reconocidos.

5 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este artículo hemos configurado los entornos, circunstancias y dimensiones implicados en los procesos de constitución de la identidad profesional de los profesores de educación infantil y primaria entre la formación inicial y los primeros años de trabajo. En definitiva, en sus formas de aprender a ser docente.

Hemos profundizado en la noción de identidad docente como una trayectoria de constitución de sí, entrelazada en las interacciones de los individuos -cada uno con sus contextos y experiencias personales y sociales-, con las políticas educativas, los colegas, las estructuras y relaciones de poder de las escuelas, el alumnado y las familias.

A lo largo del texto hemos puesto en evidencia que la formación no prepara a los maestros para afrontar la complejidad de su trabajo. Reconocen su importancia, pero señalan que no les ha enseñado a enseñar y mucho menos preparado para dar respuesta a las múltiples facetas de su tarea en el mundo contemporáneo. Una profesión que comienzan en condiciones a menudo precarias y en la que conviven -de forma asimétrica- nociones del conocimiento y el aprendizaje que les producen conflicto, desconcierto y decepción.

De la reconstrucción de las experiencias de nuestros colaboradores se desprenden algunas recomendaciones para los responsables de las políticas educativas: la importancia de analizar los efectos de las políticas de acceso a la formación y a la docencia. También de 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.

Para los integrantes de las entidades encargadas de la formación inicial y permanente: la necesidad de revisar la sentida distancia entre la formación y la práctica docente. El sinsentido de una teoría que no contribuye a comprender y orientar la práctica.

Y para las escuelas: la importancia de ofrecer programas de mentoría que les permitan a los principiantes 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 como se podría mejorar.

REFERENCIAS

- BARBOUR, Rosaline; KITZINGER, Jenny (Eds.) **Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice**. London: Sage, 1999.
- BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien C.; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher education**. Oxford, v.20, p. 107-128, 2004.
- BERLINER, David. C. A Personal Response to those Who Bash Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, New York, v. 51, n. 5, p. 358-371, 2000.
- CHARMAZ, Kathy. Constructionism and the Grounded Theory Method. In: HOLSTEIN, James A.; GUBRIUM, Jaber F. **Handbook of Constructionist Research**. New York, Guilford, 2008. p. 397-412.
- CLANDININ, D. Jean; HUBER, Janice; HUBER, Marilyn; MURPHY, M. Shaun; MURRAY-ORR, Anne; PEARCE, Marni; STEEVES, Pam. **Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers**. New York: Routledge, 2006.
- DAY, Christopher; ELLIOT, Bob; KINGTON, Alison. Reform, standards, and teacher identity: challenges of sustaining commitment. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 21, n. 5, p.563-577, 2005.
- DAY, Christopher; GU, Quing. **Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas**: una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Madrid: Narcea, 2012.

- DAY, Christopher; SAMMONS, Pam; STOBART, Gordon; KINGTON, Alison; GU, Quing. **Teachers matter:** connecting lives, work and effectiveness. Maidenhead: Open University, 2007.
- DENT, Mike; WHITEHEAD, Stephen (Eds.). **Managing Professional Identities:** knowledge, performativity and the 'new' professional. London: Routledge, 2002.
- EASTHOPE, Chris; EASTHOPE, Gary. Intensification, extension and complexity of teachers' workload. **British Journal of Sociology of Education**, Cardiff, v. 21, n. 1, p. 43-58, 2000.
- ESTEVE, José M. La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. **Revista de Educación**, Madrid, n. 350, p.15-29, 2009.
- FLORES, María A.; DAY, Christopher. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 22, n. 2, p. 219-232, 2006.
- FRIESEN, Myron D.; BESLEY, Susan C. Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, n. 36, p. 23-32, 2013
- GARDNER, Philip. Teacher Training and Changing Professional Identity in Early Twentieth Century England. **Journal of Education for Teaching**, London, v. 21, n. 2, p. 191-218, 1995.
- GERGEN, Kenneth J.; GERGEN, Mary. **Reflexiones sobre la construcción social**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2011.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidad e identidad del yo:** el yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona: Peninsula, 1995.
- GIOIA, Dennis A. From individual to Organizational Identity. In: WHETTEN, David A; GODFREY, Paul C. **Identity in Organizations:** Building Theory through Conversations. London; Thousand Oaks: Sage, 1998. p. 17-31.
- GONZÁLEZ, Mercedes; FUENTES, Eduardo J. El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. **Revista de Educación**, Madrid, n. 354, p. 47-70, 2011
- HALL, Stuart. Who needs 'Identity'? In: HALL, Stuart; DU GAY, Paul. **Questions of cultural identity**. London: SAGE, 1996. p.1-17.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. Escenarios para cuestionar y expandir la formación permanente. In: SANCHO, Juana M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. **Maestros al vaivén**. Aprender a ser docentes en el mundo actual. Barcelona: Octaedro, 2014. p. 169- 188.
- HOLSTEIN, James A.; GUBRIUM, Jaber F. (Eds.). **Handbook of constructionist research**. Nueva York: Guilford, 2008.
- HONG, Ji Y. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 26, p.1530-1543, 2010.
- JOHNSTON-PARSONS, Marilyn. **Dialogue and difference in a teacher education program:** a 16-year sociocultural study of a professional development school. Charlotte: Information Age, 2012.
- KELLE, Udo. The Development of Categories: Different Approaches in Grounded Theory. In: BRYANT, Antony; CHARMAZ, Kathy. **The Sage Handbook of Grounded Theory**. London: SAGE, 2007. p. 191-213.
- KITZINGER, Jenny. Introducing focus groups. **British Medical Journal**, London, v. 311, p.299-302, 1995.
- LARRAIN, Verónica; VIDIELLA, Judit. La constitución de la subjetividad (docente) en un contexto posfordista: trabajo inmaterial y precariedad. In: SANCHO, Juana M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando (Coord.). **Maestros al vaivén**. Barcelona: Octaedro, 2014. p. 147-168.

LE BARON, Curt. Microethnography. In: JUPP, Victor. **The Sage Dictionary of Social Research Methods**. London; Los Angeles: SAGE, 2006. p. 177-179.

LOPES, Amelia; TORMENTA, Rafael. Pre-Service Teacher Training, Primary Teachers' Identities, and School Work. **Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)**, Basildon, v. 1, n. 1, p. 52-58 , 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y DEPORTE. **Los Educadores en la Sociedad del Siglo XXI**. Madrid: MECD, 2012.

OECD. **Teachers Matter**: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris, 2005. (Education and Training Policy).

PADILLA-PETRY, Paulo. Las emociones de la profesión. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 436, p. 62-65, 2013.

PADILLA-PETRY, Paulo. El papel de los colegas en la constitución de la identidad docente. In: SANCHO, Juana M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. **Maestros al vaivén**. Barcelona: Octaedro, 2014. p. 87-106.

RIVAS, J. Ignacio; LEITE, Analía; CORTÉS, Pablo; MÁRQUEZ, M. Jesús; PADUA, Daniela. La configuración de identidades en la experiencia escolar: escenarios, sujetos y regulaciones. **Revista de Educación**, Madrid, n. 353, p. 187-209, 2010.

SANCHO, Juana M. (Coords.). **Con voz propia**: los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes. Barcelona: Octaedro, 2011.

SANCHO, Juana M.; ALONSO, Cristina (Coords.). **La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas**: la educación y las tecnologías de la información y la comunicación. Barcelona: Octaedro, 2012.

SHARPE, Rhona; BEETHAM, Helen; FREITAS, Sara de. **Rethinking Learning for a Digital Age**: How Learners are shaping their own Experiences. London: Routledge, 2010.

SCHUTZ, Paul A.; ZEMBYLAS, Michalino. (Eds.). **Advances in Teacher Emotion Research**. The Impact on Teachers' Lives. Dordrecht: Springer, 2009.

VEZUB, Lea; ALLIAUD, Andrea. **El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles**. OIE, 2012. Disponible en: <http://www.noveles.edu.uy/accompanamiento_pedagogico.pdf>. Acceso en: 20 sept. 2013.