

INVESTIGAR LA PROPIA PRÁCTICA: HISTORIA DE VIDA DE UNA MAESTRA¹

Researching the own practice: The history of a teacher

MAURA MIER CAMINERO
CEIP Jorge Manrique, Palencia

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ
Universidad de Valladolid

RESUMEN

Los contextos personales, sociales y educativos en los que nos desenvolvemos a lo largo de la vida van configurando nuestra identidad personal, profesional y cultura docente. Desde esta perspectiva el presente trabajo se basa en la reconstrucción de la Historia de Vida de una maestra de Educación Infantil. Mediante un proceso de reflexión colaborativa, se han rescatado aquellos aspectos más significativos de su formación, vida profesional y práctica educativa con el fin de contribuir a una optimización de los contenidos curriculares que configuran la formación inicial del profesorado.

Palabras Clave: Educación Infantil; investigación cualitativa; identidad profesional, historia de vida, constructivismo.

ABSTRACT

Personal, social and educational contexts in which we live throughout life are shaping our personal, professional and teaching culture. From this perspective, the present work is focused on the reconstruction of the Life History of an Early Childhood Education teacher. Through a process of collaborative thinking, I have rescued the most significant aspects of the teacher training, professional life and educational practice. These findings can contribute to an optimization of the curricula that shape the initial teacher training.

Keywords: Early Childhood Education; Qualitative Research; Life History; Professional Identity; Constructivism.

1. IDENTIDADES PROFESIONALES EN CONSTRUCCIÓN: NO SE NACE MAESTRA

Es un hecho constatado que la docencia en infantil y primaria está mayoritariamente impartida por mujeres, considerándolas en ocasiones como profesionales defi-

¹ Enviado el 5 de marzo de 2015, aceptado el 2 de junio de 2015

cientes y no comprometidas con su trabajo debido a sus obligaciones familiares (Spencer, 2000). Son numerosas las investigaciones que penalizan a las maestras por preocuparse más por motivos idealistas que por aspiraciones de ascenso, además de ocuparse de la familia. Y esto suele considerarse como falta de interés profesional frente a la planificación de la carrera de los maestros. Son comunes los argumentos en los que se afirma que las maestras “poseen características tan tontas como motivaciones altruistas, deseos de tener relaciones sociales agradables con sus colegas y preferencia con el trabajo con la gente en vez de con las cosas” (Acker, 1995, p.105). El prestigio, la jerarquía o el estatus se asocian a la profesionalización y sustentan los valores de la masculinidad. Los maestros suelen ocupar, por el contrario, los cargos de relevancia dando lugar a la aparición del denominado *harén pedagógico*, donde las maestras enseñan y los maestros dirigen (Santos Guerra, 2006).

La sociabilización temprana del cuidado en las jóvenes va a dirigir esa vocación hacia profesiones relacionadas con magisterio, enfermería o trabajo social. Merton (1980) define aquella como el proceso por el que se adoptan los valores del grupo al que aspira, aunque todavía no se pertenece al mismo. A pesar de ser el resultado de un aprendizaje formal, conlleva una preparación inconsciente e informal por la incidencia de la biografía escolar vivida cuando eran estudiantes (Alliaud, 2002). La forma de enseñar y el tipo de maestra o maestro que cada uno llega a ser, también se basa en sus orígenes y en sus biografías; en la actuación docente coexisten y cooperan pensamientos conscientes adquiridos por saberes específicos y otros menos conscientes, producto de la historia de vida y experiencia profesional (Perrenoud, 2007).

El peso de lo aprendido de manera implícita en la familia, en la escuela, en la televisión, a lo largo de la infancia y la adolescencia, va a tener un gran impacto. En ese sentido, podemos plantearnos una serie de preguntas como: ¿Hemos nacido las mujeres para cuidar a los demás? ¿Es la docencia en los primeros niveles educativos una prolongación de los cuidados en la esfera doméstica? ¿Cómo se produce durante el proceso de socialización la interiorización de los roles estereotipados? ¿Por qué los varones no eligen carreras relacionadas con el cuidado?

Para autores como Kincheloe y Steinberg (1999) existe una desconsideración del conocimiento científico, experiencial, emocional y práctico de las mujeres al primar el conocimiento supuestamente neutral de las ciencias, conocimiento construido por los varones. Reivindicar lo emocional dentro de la trayectoria profesional se hace pues necesario, ya que nos construimos y reconstruimos a través de nuestra relación con las y los otros. Y para que esta relación sea beneficiosa es necesario que sepamos identificar y gestionar nuestras emociones, pues “la pasión en la enseñanza es política porque es personal” (Nias, 1996: 305). Dar la voz a las maestras supone un cambio de desplazamiento de quienes han tenido la palabra hasta ahora para valorar a las docentes, al reducir las barreras entre la experiencia real de la enseñanza y el conocimiento académico.

En las últimas décadas se ha producido una notable valoración y desarrollo de la investigación basada en relatos biográficos, existiendo un gran interés en reconstruir trayectorias biográficas y autobiográficas de docentes (Hernández, 2004; Novoa, 2009). Desde esta perspectiva, se pueden conocer aspectos de la práctica docente que desde otros enfoques no serían posibles, permitiendo derribar las resistencias del profesorado. Asimismo, los planteamientos de la investigación-acción consideran que sean los propios docentes quienes investiguen y reflexionen sobre su actividad educativa, puesto que como investigadores prácticos pueden llegar a diagnosticar los problemas educativos concretos y tratarlos adecuadamente. No son considerados meros aplicadores de las teorías ajenas, sino sujetos activos que investigan los temas que diariamente aparecen en su aula. El docente es considerado un profesional autónomo que reflexiona sobre su propia práctica (Elliot, 1990).

[...] dentro de los límites de su tiempo, los profesores deberían ser capaces de comprobar los resultados de la investigación en la acción vigilando su propia práctica, su contexto y sus resultados. La fuerza de la investigación en la acción en el currículum y en la enseñanza reside en el hecho de que su utilización no depende de que los profesores acepten sus hipótesis, sino de que las comprueben (Stenhouse, 1987: 90).

Ahora bien, esto no supone partir únicamente de su propia experiencia, puesto que el conocimiento acumulado a lo largo de la historia es una herramienta fundamental para apoyar la reflexión. En ese sentido, Elliot (1990) señala la importancia de ir hacia una reflexión cooperativa que rompa con las prácticas rutinarias reproductoras de deformaciones basadas en la inercia.

Mucho se ha escrito e indagado sobre el cómo y el porqué de la resistencia del profesor a los cambios y uno de los hallazgos en este campo ha sido que no puede mirarse al profesor sólo en el momento biográfico en el que se encuentra, sino que es necesario recorrer su trayectoria (lo que incluye sus diferentes momentos de aprendizaje y experiencias profesionales) para comprender «el lugar» en el que se sitúa y su disposición para la innovación y el cambio. De aquí la relevancia que ha adquirido la investigación sobre las historias de vida de los docentes como «espacio» desde el que se reconstruyen trayectorias y se detectan posicionalidades biográficas, es decir experienciales, y no solo cognitivas, como planteaba la investigación sobre el «pensamiento del docente» (Hernández, 2004: 11).

Para la construcción de una Historia de Vida son necesarios al menos tres elementos cruciales: la existencia de un “yo” protagonista de los contenidos, sucesos o procesos de investigación; los sucesos o procesos producidos en contextos histórico-políticos y sociales, y el reconocimiento de puntos de inflexión que señalan la presencia de cambios de estado en la vida de las personas (Sautu, 2004). Estos puntos de inflexión (*turning point*) se pueden definir como eventos que provocan fuertes modificaciones en una o más trayectorias vitales, implicando además un cambio cualitativo en el largo plazo del curso de la vida del individuo (Blanco, 2011). El optar por la metodología de las Historias de Vida, supone utilizar:

[...] una estrategia de conocimiento, una forma de aprehender y enfrentar los fenómenos referidos al acontecer vital, donde la realidad no está fuera del sujeto que la examina, los fenómenos sociales no existen separados de los sujetos que los viven, producen, sufren y gozan de sus consecuencias. La subjetividad cobra un valor central como vía de acceso a las dimensiones sociales y humanas. Los sujetos forman y conforman la realidad en la medida que pueden narrarla y reconstruirla intersubjetivamente (Leite, 2011: 171).

2. PROCESO Y ACOMPAÑAMIENTO EN LA INVESTIGACION DE LA PROPIA PRACTICA

En cuanto al proceso para llevar a cabo la investigación hay que señalar que en el enfoque biográfico, investigadores e investigados son sujetos reflexivos y ambos participan y configuran el proceso de investigación. La Historia de Vida nos ha parecido la opción más idónea para enfocar la investigación que aquí presentamos, partiendo del Trabajo de Fin de Grado *Reflejos de la identidad profesional: historia de vida de una maestra de infantil* (2013), realizado por Maura Mier y tutelado por Eduardo Fernández; también se contó con el acompañamiento de Carmen García Colmenares².

La investigación sobre una misma conlleva a las personas a reconstruir su identidad, pero a la vez desarrolla saberes cognitivos, científicos, metodológicos, profesionales, [...] aprendizajes que permiten el desarrollo de diversas competencias, las cuales facilitan un mayor despliegue de potencialidades personales, profesionales y sociales (Jurado, 2011: 3).

Reconstruir la trayectoria vital y profesional de forma co-tutorizada supone un ejercicio reflexivo, que permite conocer aspectos que no serían posibles con otros enfoques. En una autobiografía, se remarca el papel activo de quien realiza el relato, pues no se trata de desmenuzar su vida (*efecto microscopio*) sino de desarrollar lo que Liz Stanley (1992) llama *efecto caleidoscopio*.

Una biografía reflexiva rechaza «la verdad» a favor del «depende de muchas cosas», de la forma cómo se mira y exactamente qué se ve y cuándo. Este es el efecto «caleidoscopio»: se mira y se ve un patrón maravillosamente complejo de luz que cambia, se mueve accidentalmente o se agita deliberadamente el caleidoscopio y se ve -formado por los mismos elementos - un patrón de cierta forma distinto (p. 178).

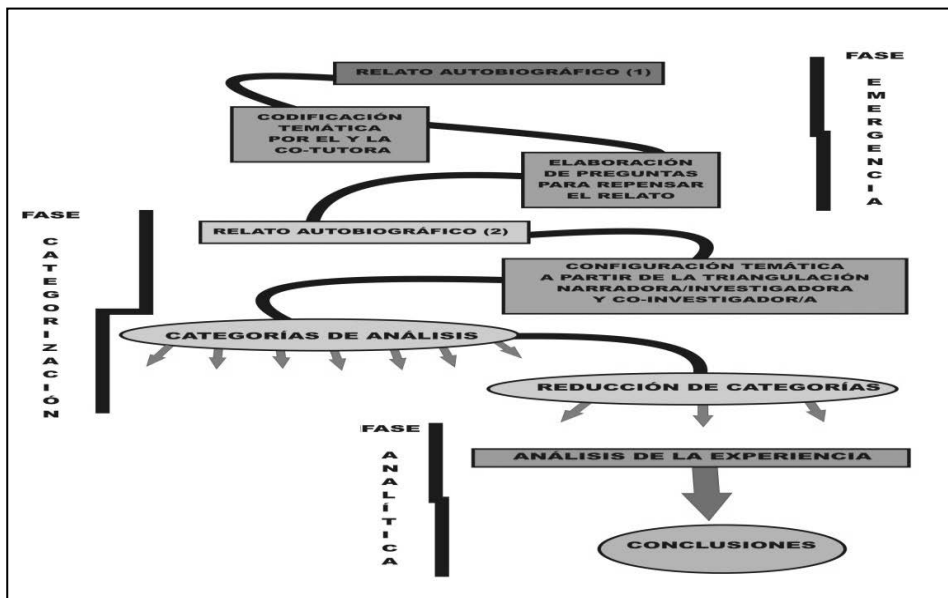
Este proceso supuso para el sujeto investigado (Maura) la puesta en marcha de mecanismos de recuerdos, desempolvando vivencias, sentimientos, emociones, experiencias.

² Mier Caminero, M. (2013). Reflejos de la identidad profesional Historia de vida de una maestra de infantil. TFG. Escuela Universitaria de Educación de Palencia. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4775/1/TFG-L327.pdf>

Esta mirada sosegada hacia el camino recorrido implica sincerarse con una misma para responder a quién soy, comporta la necesidad de analizar los contextos que han determinado llegar a ser lo que se es, en este momento. Supone dejarse interpelar por los demás, lo que en ocasiones lleva a reconocer errores que cuesta asumir, aunque sean o hayan sido el punto de partida para introducir cambios y mejoras en la práctica educativa (Maura)³.

Previamente a la explicación del proceso seguido en la investigación, presentamos un resumen en la figura siguiente donde se aprecian las fases por las que hemos pasado.

Figura 1. Fases de la Investigación autobiográfica



Fase de emergencia

Este trabajo de investigación se inició con la escritura del propio relato autobiográfico de la maestra. Siguiendo un sentido cronológico, se escribieron los acontecimientos más relevantes de la historia personal y profesional de una manera libre, personal y espontánea. De la lectura exhaustiva de este primer relato por

³ Mier Caminero, M.; García Colmenares, C, y Fernández Rodríguez, E. (2013). Reflejos de la identidad profesional. Historia de vida de una maestra de infantil. Comunicación presentada al Simposio internacional *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Barcelona 21 – 22 de noviembre. Consultado 14/12/2014. (som.esbrina.eu/aprender/docs/4/MierCamineroMauraGarcíaColmenaresCarmenFernándezRodríguezEduardo.pdf).

parte de los co-investigadores, Eduardo y Carmen, emergen una serie de datos que hacen referencia a experiencias, momentos y circunstancias vividas, lo que lleva a la identificación de posibles temas hacia los que se puede dirigir la investigación: período de formación, práctica docente, diferentes realidades educativas, ideas sobre la docencia, la influencia de otros y otras docentes. La interpretación de estos primeros datos da lugar a una serie de preguntas como: ¿Por qué los estudios de magisterio? ¿Cómo han cambiado los imaginarios a lo largo de la propia trayectoria vital? ¿Qué se recuerda del periodo de prácticas? ¿Qué aspectos claves han condicionado la elección de determinadas estrategias metodológicas docentes por parte de la maestra en su desarrollo profesional? ¿Qué ha aprendido en su trabajo con los niños y las niñas? Interrogantes que provocan una estimulación del recuerdo de aspectos y situaciones olvidadas, y nuevas reflexiones; todas ellas llevan a repensar el relato autobiográfico, “son nuevas ventanas para mirar las identidades” (Leite, 2011: 34).

Fase de categorización

Partiendo de un segundo relato que elabora la maestra, la investigación se dirige a una reflexión colectiva y colaborativa entre los componentes del equipo de investigación. Las conversaciones con los co-investigadores, han sido el principal eje metodológico seguido en esta fase, pues suponen una estrategia comunicativa y colaborativa necesaria para generar nuevos significados en el proceso de construcción de la Historia de Vida. Los temas de las entrevistas surgían a partir del texto autobiográfico, de las revisiones y nuevas reflexiones elaboradas, de idas y venidas en espiral sobre el relato. Pasando por momentos de reflexión, debate y toma de decisiones, se llega a niveles de mayor profundización. Incorporamos a la investigación otras informaciones recopiladas de trabajos de aula, actas e informe del seminario de formación, documentos personales y oficiales, fotografías, conversación con compañeras.

Los temas y datos surgidos a partir de toda la información recogida se organizaron en función de aspectos comunes e incidentes críticos que se consideraron determinantes en la trayectoria profesional, dando paso a la delimitación de las primeras categorías de análisis. Tras un debate y proceso de reducción de datos, seleccionando aquellos que se relacionaban directamente con los aspectos hacia donde queríamos dirigir la investigación, fueron elegidas tres categorías de análisis. La definición de las mismas para agrupar los datos que mejor se ajustaran a ellas, e ir desarrollando una tipología más estructurada y coherente, fue el siguiente paso. Podemos hablar de tres categorías que, siguiendo a Dubar (2000), giran en torno al eje diacrónico, temporal, ligado a la trayectoria subjetiva y a la interpretación de la historia de vida.

En la primera categoría, la *inserción profesional*, se hace un recorrido desde los años de estudiante hasta la obtención del destino, señalando los aspectos

más significativos e influyentes para su desarrollo profesional. En segundo lugar, la *construcción colaborativa del conocimiento* hace referencia a dos situaciones que coinciden en el tiempo: las experiencias vividas en el aula y a un seminario de formación. Y por último, reflexiona sobre cómo con el paso del tiempo los *imaginarios* relacionados con la docencia han ido cambiando.

Análisis de los datos

A partir de este momento, en función de las categorías de análisis establecidas, comenzamos a profundizar en los datos, confrontarlos y diferenciarlos; volviendo al relato, los borradores, documentos oficiales y personales; e introduciendo notas y comentarios con el fin de profundizar y analizar la realidad estudiada para reconstruir la Historia de Vida, y obtener conclusiones que puedan mejorar la formación y práctica docente.

3. LA FORMACIÓN Y LOS PRIMEROS DESTINOS: LA ESCUELA UNITARIA

Pasados varios años de andadura profesional, y ante las preguntas surgidas en el desarrollo de esta investigación, es bueno comenzar preguntándose:

[...] si quizá fue la única alternativa que me quedaba debido a que dentro de la formación profesional que entonces se ofertaba, en mi lugar de residencia, era lo que más se adecuaba a la idea implícita de que como mujer, podía realizar con éxito reforzando la cultura del cuidado a los demás (TFG p.18).

Entre los años 1994-1997 en los que cursa la Diplomatura en Educación Infantil, Maura señala que la universidad le aportó las bases para iniciarse en la docencia. Conocimientos que al ser asimilados, en la mayoría de los casos, de manera acrítica y no proyectada (aplicada) en la práctica, tienden a quedar olvidados. En algunas asignaturas se propiciaba la observación, la investigación y la reflexión, favoreciendo la posibilidad de formar docentes que aprendiesen a pensar, a ser autónomos en los aprendizajes. Recuerda hacer trabajos en grupos, pero sin una verdadera interacción ni debate ya que al final terminaban por repartirse, entre las componentes, los apartados y yuxtaponer uno detrás de otro, en muchas ocasiones, sin relación ni coherencia. Aunque la exposición de los trabajos delante de toda la clase ha sido uno de los aspectos que más la ha ayudado para desenvolverse más tarde en distintas situaciones como en las oposiciones, los cursos de formación, las exposiciones a las que acude invitada.

Las primeras prácticas en un colegio de Educación Especial, con alumnado gravemente afectado, le permitió conocer una realidad educativa muy dura y diferente y reconoce figuras significativas como M.V.

Siempre llevaba en el bolso de su bata un papel o libreta donde anotaba las observaciones que hacía de su alumnado, de sus intervenciones y de situaciones creadas a lo largo del día. Después de las clases analizaba el desarrollo de las mismas buscando diferentes soluciones a problemas, fallos o situaciones que se habían presentado. No trabajaba solamente con unidades didácticas, también partía de las necesidades e intereses del alumnado y a partir de situaciones reales como: un viaje en tren, salidas al entorno, hacer chorizos, etc. trabajaba diferentes contenidos, habilidades, competencias y actitudes (TFG, Relato 2, p.6).

Con ella, descubrió la importancia de una relación cordial y fluida con las familias, y la posibilidad de su colaboración en actividades del aula. Enseñándola una nueva forma de trabajar, ya que no se apoyaba únicamente en la metodología de objetivos, hegemónica hasta entonces en la formación inicial, sino que se basaba en el aprendizaje de estrategias y recursos que, posteriormente, ha utilizado como docente; así como su forma de llevar las asambleas, al convertirlas en tiempo de debate y aprendizaje colaborativo:

Descubrí una forma de estar en el aula que me gustó, las interrelaciones entre iguales; con el adulto y el medio eran ricas y variadas. El proceso de enseñanza - aprendizaje era dinámico, con variedad de experiencias y llevando a cabo centros de interés que se acercaba más a la dinámica de los proyectos o no se quedaban en simplemente desarrollo de unidades didácticas (TFG, Relato 2, p.61).

Una de las experiencias más duras, y, sin embargo, analizada como determinante para mi desarrollo profesional, fue el destino a una escuela unitaria de Castilla y León. Lo primero que destaca de dicha experiencia es su carácter de novedad y acontecimiento al comenzar con un grupo formado por seis niños y niñas desde infantil hasta tercero de primaria, con características, capacidades, motivaciones e intereses muy diferentes, y una escuela que, recuerda, dependía exclusivamente de ella:

Si bien es cierto que las prácticas te acercan a la realidad educativa, nada tiene que ver cuando tú eres la tutora y responsable de un grupo de niños y niñas, la situación es muy distinta. Los miedos y las inseguridades están presentes, aunque en algunos momentos lo siguen estando, en los inicios aún más (TFG, Relato 2, p.62).

Son situaciones nuevas, entre otras cosas porque se ha de manejar una cantidad importante de documentación burocrático-administrativa para cumplimentar al inicio, durante y final de curso; situación que al principio confiesa que la desbordaba, pues recuerda que la formación inicial apenas contemplaban estas posibles situaciones,

Al llegar a la escuela unitaria me encontré con que yo era la directora, jefa de estudios y tutora, en definitiva la responsable absoluta de una escuela que tenía que funcionar. Al principio me sentía incapaz de sacarla adelante sin saber por dónde empezar a organizarme (TFG, Relato 2, p. 62).

Una forma de abordar y afrontar este momento de incertidumbre profesional, fue utilizar la experiencia aportada por la maestra M.V. en su último año de prácticas, y la del profesorado que durante su formación inicial puso las bases para hacer de la reflexión un aspecto cotidiano en la práctica educativa. Entonces “intentaba reflexionar sobre la realidad del aula, subrayando el intentaba, porque aún pasados estos años, y con el desarrollo de este trabajo, no tengo muy claro que hiciese una buena reflexión en aquel momento” (Maura).

La organización del aula por rincones, como había aprendido en la universidad y observado en las prácticas, daba resultados positivos. Utilizaba diferentes criterios para la distribución: propuestas donde el alumnado pudiese trabajar de forma autónoma, en otros con ayuda de los compañeros y compañeras, y en otros donde la atención era más individual y directa. Sin olvidar momentos de encuentro y trabajo de todo el grupo como la asamblea al comenzar el día, actividades donde cada uno y una podían aportar ideas según sus capacidades. La realidad educativa de las escuelas unitarias le permitió la organización del espacio y la enseñanza en agrupamientos flexibles, abandonando la estructura rígida de distribución del alumnado en aulas según la edad.

La vivencia en esta unitaria refuerza la necesidad de una relación fluida, cordial y verdaderamente colaborativa con las familias. Comienza a ser consciente de este hecho en las prácticas, y a largo de su experiencia ha podido comprobarlo, pues contribuye a conseguir las metas planteadas en la educación de sus hijos e hijas, colaborando para recopilar información sobre los diferentes proyectos, en salidas; semana de la lectura, carnaval, experiencias en el aula, colaboración que por norma general, sigue siendo mayoritaria de parte de las madres.

En 2003 aprueba el concurso oposición. Su primer destino es en la provincia de Burgos donde sabía que iba a permanecer todo el año con la seguridad de poder terminar lo comenzado, y ver los resultados aunque fuese en el plazo de un curso. Un año duro por la distancia hasta casa y con un niño de tres años, pero muy gratificante; pasar de estar sola (no en el sentido físico únicamente), a formar parte de un equipo docente de cinco maestras. Compartían tiempos de trabajo y descanso, ideas, propuestas; actividades, dificultades y problemas profesionales y personales. Recuerda su obsesión, inicialmente, por recopilar fichas que luego pasaba largas tardes organizando en casa.

4. CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DEL CONOCIMIENTO: EL SEMINARIO DE TRABAJO

Durante siete años, la mitad de su vida profesional, forma parte de la comunidad educativa del colegio “M. S.” en la ciudad de Palencia, cuatro en educación infantil y tres en el primer ciclo de primaria. Una de las características identificativas de este centro es el de la heterogeneidad del alumnado (de nece-

sidades educativas especiales, etnia gitana e inmigrantes), por tanto, la atención a la diversidad es uno de los aspectos más considerables a tener en cuenta en la práctica educativa del centro.

Sin embargo, al desarrollar la investigación autobiográfica, apunta que es cuando pudo experimentar e integrar en su identidad profesional una cultura colaborativa. La organización del centro la llevó a conocer un nuevo tratamiento pedagógico y educativo, ya que todas las actividades giraban alrededor de un “hilo conductor”, tema consensuado (*la ciencia, la magia de las palabras, iguales paso a paso, héroes y heroínas,...*) por todos los miembros del claustro. Con el fin de una organización más funcional y efectiva, a principio de curso cada maestro y maestra se adscribía a una de las comisiones que existían en el centro. La misión de las comisiones era aportar ideas y actividades sobre el hilo conductor elegido. Estas propuestas se filtraban y adecuaban dentro de los equipos de ciclo, y eran consensuadas dentro del gran grupo. Por otro lado, pudo experimentar otras alternativas a la estructura rígida del aula a través de la organización de actividades en grupos flexibles con alumnado desde tercero de educación infantil a sexto de primaria en el área de lengua; dinámicas donde se implicaba todo el colegio, poniendo de manifiesto la posibilidad y enriquecimiento de las interacciones entre el alumnado de diferentes edades y capacidades.

La relación con las familias iba más allá de las reuniones informativas sobre la organización o el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, se les hacía partícipes del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas al colaborar en la búsqueda de información para llevar a cabo diferentes proyectos de aula o centro. Desde el enfoque de proyectos se proporciona una alternativa al libro de texto, cambiando su manera de estar en el aula, aspecto que se expone con mayor profundidad en el apartado de los imaginarios.

A lo largo de su trayectoria profesional, Maura ha tenido siempre presente la necesidad de una formación continua, que intenta resolver con la realización de cursos presenciales, cursos online, proyectos de formación de centros. Sin lugar a dudas, la maestra sitúa como determinante la oportunidad de formar parte durante seis años del seminario de formación “*Leer, escribir, pensar y hablar*”, tutorizado por Myriam Nemirosky, pedagoga dedicada además a la formación del profesorado, quien les plantea la necesidad de abordar esta enseñanza, buscando la innovación y la mejora de la práctica educativa:

Participando en esta modalidad de formación he llegado a conocer la dimensión colaborativa del aprendizaje y cómo se puede llegar a construir colectivamente el conocimiento; compartiendo con las compañeras experiencias, reflexiones, dudas e inquietudes y debatiendo diferentes puntos de vista (TFG, Relato 1, p. 52).

De manera similar se manifiesta otra de las componentes del Seminario:

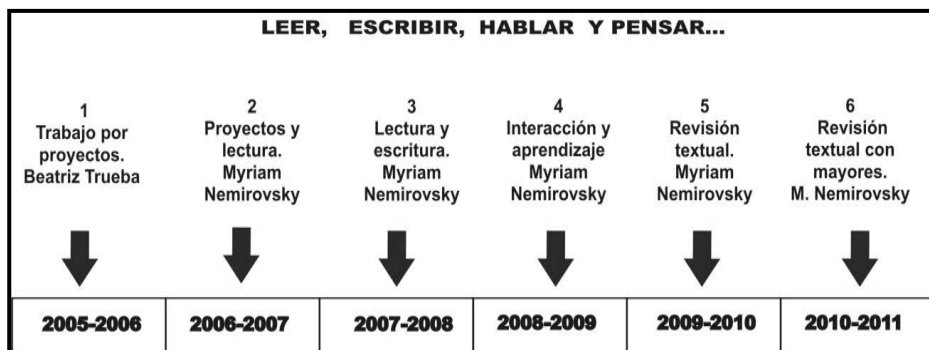
Pertenecer a este seminario ha sido un punto aparte en mi vida profesional, ya que puedo hablar de un antes y un después. El seminario hizo que me decidiera a emplear otra metodología en la enseñanza y que realizara actividades altamente motivadoras para el alumnado que antes me parecía incomprensible el poderlas llevar a cabo. [...] entré en contacto con profesionales de otros centros, de ambientes diferentes y con problemáticas distintas. Sirvió para animarme ante ciertas dificultades personales, enriqueciéndome con la experiencia de las compañeras las cuales me orientaban cómo resolver determinadas situaciones que se presentaban a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (TFG, Entrevista a I. L. 95-96)

El artículo *Escribimos en el aula según en qué aula* (Nemirovsky, 2004) le resultó decisivo en el momento de optar por esta perspectiva en la enseñanza de la lectura y la escritura. Al leer los textos especializados, son dos los niveles de reflexión que debemos tener en cuenta en que tanto maestras: qué suscita en una misma el texto como profesional de la educación, y qué repercusión va a tener en el aula a nivel de aplicación. Desde este momento comienza a concebir y articular en su práctica docente estas dimensiones: qué leemos y escribimos, cómo nos organizamos; y finalmente, cómo intervenimos. “Cambiamos de teoría cuando nos interese la calidad de los textos que producen y la capacidad de interpretar otros. Así como el uso de los textos completos. Reflexionar, reflexionar...” (Miriam Nemirovsky, TFG, p.29)

Uno de los objetivos de la enseñanza es la apropiación del lenguaje escrito, formando lectores y lectoras, creadoras y creadores de todo tipo de textos, además de llegar al uso convencional del sistema de escritura. Por lo tanto, todos los géneros textuales deben formar parte de la vida del aula, interactuando con ellos; a través de la interpretación y producción llegaremos a formar sujetos competentes en la capacidad de interpretar textos de la vida social. Es necesario tener presente que los textos tienen sentido cuando tiene una finalidad y se conoce el destinatario. Grafiar no es escribir y mientras sólo nos ocupemos de la calidad de las grafías, no formaremos verdaderos productores ni verdaderas productoras de textos. Ante una producción, en primer lugar, debemos valorar positivamente lo que dice; y después intervenir sugiriendo mejoras para ayudar a crear textos de mayor calidad. Focalizamos la atención sobre una de las variables textuales, que en los primeros años pueden ser la semántica o el léxico, provocando a su vez la reflexión sobre las palabras a nivel cuantitativo y cualitativo para que lleguen a apropiarse del sistema convencional de escritura (Nemirovsky, 2004).

Tanto el aula como el centro escolar, deben ser un espacio dinámico al servicio de las actividades propuestas. No hay ninguna modalidad organizativa ideal para trabajar con los textos, es necesario utilizar todas en diferentes situaciones y valorar qué aporta cada una de ellas, así como las ventajas e inconvenientes. Estas agrupaciones deben ir más allá del aula, organizando situaciones didácticas donde las interacciones con alumnado de otros niveles sean posibles.

Figura 2.- Memograma del Seminario de Formación



5. IMAGINARIOS/CAMBIOS EN LA IDENTIDAD DOCENTE

La experiencia escolar y social vivida va afianzando una serie de ideas y pensamientos; imaginarios sobre cómo debe ser la escuela, el papel de los y las maestras, cómo aprenden los niños y las niñas. Debido a las experiencias vividas en los diferentes lugares por donde pasamos y a la diversidad de interacciones con alumnado, con compañeros y compañeras, estas imágenes van cambiando. Las tramas de las identidades docentes están constituidas por una serie de imágenes: las heredadas, las que son emergentes en el trabajo diario en la escuela, y las surgidas por los contextos personales, de trabajo y formación (Leite, 2011).

Imágenes heredadas

Teniendo en cuenta, por un lado, los estereotipos atribuidos por ser mujer, y por otro, las características o elementos identificativos que la sociedad atribuye a la maestra de infantil, nos encontramos con las primeras ideas implícitas de cómo debe ser la persona que se dedica a la educación en la infancia: cariñosa, paciente, asistencial, emotiva, sensible... en definitiva, es considerada como una segunda madre. Estas ideas se refuerzan con las expectativas de las familias cuando dejan a sus hijos e hijas en la escuela, pues se espera de la maestra sobre todo que les quiera, cuide, atienda y entretenga; determinando funciones principalmente relacionadas con el cuidado, y no con el aprendizaje. Estas ideas implícitas – que se creen inherentes al hecho de ser maestra – se refuerzan, aún más, si consideramos a esta profesión como vocacional.

Otro de los aspectos implícitos es la concepción sobre la enseñanza. Tradicionalmente se concibe a las criaturas como sujetos pasivos, únicamente perceptivos, como un saco a llenar de conocimientos a través de un proceso principalmente lineal; concibiendo el aprendizaje como una estructura secuenciada y acumulativa. No se tienen en cuenta las características individuales y se tiende a

la homogeneidad. Estas ideas previas e implícitas transmitidas a través de la socialización temprana, son la base sobre la que se va configurando nuestra identidad como docentes.

Imágenes emergentes

Una de las primeras imágenes emergentes que Maura recuerda como alumna, es la del docente como figura de autoridad, conocedor y transmisor de todos los conocimientos. Así lo manifestaba cuando de niña jugaba a ser maestra reproduciendo los patrones vividos; el docente transmitiendo los conocimientos y representando a la autoridad, todo el alumnado sentado frontalmente mirando hacia la pizarra y al maestro o maestra; *quietecitos* y atendiendo, recibiendo la información seleccionada por el docente; llevando a cabo una sucesión de actividades de ejercitación pocas significativas y esperando del alumnado una correcta reproducción del conocimiento para una valoración positiva. Dando un papel al docente como controlador, agente instructivo y jerárquico.

En los inicios [...] llegaba al aula con todo previsto, programado y siguiendo paso a paso lo propuesto por el método cualquiera que fuese la editorial y con más fichas por si terminaban pronto las actividades programadas (TFG, Relato 2, p. 62).

Imágenes surgidas/reflexivas

Tomar conciencia de estar usando una *globalidad forzada* alrededor de un tema marcado por la editorial, con los objetivos cerrados y definidos provocó una reestructuración en de los imaginarios e identidad docente. Por ello, “[...] *las visiones emergentes del trabajo docente nos revelan la naturaleza variable, cambiante y en proceso permanente de ajuste de las identidades docentes*” (Leite, 2011: 320). La revisión llevada a cabo de manera reflexiva dio lugar a cambios que se ponen de manifiesto en las actuaciones, algunas recogidas en el relato autobiográfico, como por ejemplo: el trabajar por proyectos, introducir la lectura y la escritura de manera significativa, utilización de diferentes modalidades organizativas.

Trabajar por proyectos – entendidos como una concepción global de la educación –, dando prioridad a un currículum abierto en detrimento de una pedagogía por objetivos, o el situarse desde una perspectiva constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura, aportó una nueva perspectiva en su forma de enseñar:

Parto de un planteamiento cercano a lo que se vienen denominando la perspectiva co-constructivista que tiene en cuenta los aspectos sociales del aprendizaje. En ese sentido términos como zona de desarrollo próximo, andamiaje, aprendizaje por proyectos, aprendizaje cooperativo..., son conceptos recurrentes que intento integrar en mi práctica cotidiana en el aula. Es el niño o la niña quien construye significados y atribuye sentido a lo que aprende. Este aprendizaje es un proceso

conjunto en el que el alumnado, gracias a la ayuda que recibe de los adultos y de sus iguales, puede desarrollar sus competencias y autonomía para llevar a cabo sus actividades, utilizar conceptos y poner en práctica determinadas actitudes. El error forma parte del aprendizaje, nunca es una razón para ridiculizar a nadie y todos y todas participan según sus posibilidades (TFG, Relato 2, p. 57).

Todo lo señalado anteriormente, la lleva a concebir el papel del docente como guía y mediador entre el alumnado y la cultura, conector de intereses para dar respuesta a las diferentes inquietudes, favorecedor del protagonismo de las criaturas en la construcción del conocimiento; impulsor de la calidad en las producciones textuales; organizador de espacios y propuestas que favorezcan las interacciones entre el alumnado a través de diferentes modalidades organizativas; interlocutor que escucha a los niños y niñas; analizadora e intérprete de situaciones pedagógicas y/o didácticas.

Por otro lado, al encontrarse con un alumnado heterogéneo, la lleva a ser consciente de que ser maestra no consiste en reproducir y llevar a la práctica unos determinados contenidos idénticos para todo el alumnado, con independencia de sus características específicas. Esto aparentemente crea seguridad, pero es una seguridad ficticia que no resuelve casi nada y, a la larga, produce desilusión e inercia.

6. CONCLUSIONES

En este último apartado, como cierre del trabajo, pretendemos señalar aquellas conclusiones a las que hemos llegado y que pueden ayudar a replantear el proceso de formación, desarrollando aspectos que enriquezcan el currículum de la formación inicial de los y las futuras docentes. El bagaje de conocimiento adquirido a lo largo de la formación inicial, a veces no resulta suficiente en el momento de enfrentarnos a la diversidad de la realidad educativa. A través de las prácticas comenzamos a entrar en contacto real con la escuela pero, ¿Es el tiempo suficiente?, ¿Enfocamos las prácticas desde una perspectiva que desarrolle la capacidad reflexiva y crítica del alumnado favoreciendo un modelo de docente investigador? Las ideas implícitas y las creencias adquiridas a través de la cultura escolar de cómo se aprende, cómo debe ser el rol del docente, cuál es el papel de la escuela, tienen un gran peso en nuestra identidad y se ponen de manifiesto una y otra vez a lo largo de la vida profesional. Creencias avaladas socialmente y adquiridas en nuestra historia como alumnas y que se han visto reforzadas en muchos momentos en la etapa de formación. Necesitamos analizar reflexivamente nuestra tarea práctica para adaptarnos a la realidad, promoviendo la innovación y calidad de la enseñanza en todos los niveles.

Es necesario a lo largo del desarrollo profesional una formación permanente desde una perspectiva más amplia que los cursos de formación ofertados; ya

que en muchas ocasiones, los recibimos de manera acrítica y descontextualizada sin proyección en la práctica. Partir de la realidad educativa que vivimos, buscando alternativas y soluciones a los problemas y situaciones originados, nos acerca a un aprendizaje más funcional con verdadera aplicación en el aula

El reconocimiento del modelo pedagógico que llevamos a cabo, con el fin de mejorar e innovar, necesita de una reflexión sobre la propia práctica. Proceso que requiere, por un lado, de una fundamentación teórica; por otro, del acompañamiento y del apoyo de iguales para resolver dudas e inquietudes; contrastar opiniones para seguir adelante, porque en muchas ocasiones se tiende a volver a lo conocido aunque sepamos que no es lo óptimo. Para llegar al modelo docente de apoyo mutuo es indispensable vivir experiencias y contextos que lo refuercen. Experiencias que debemos, por un lado, favorecer como docentes en el desarrollo de nuestras clases; y por otro, fortalecer a través del trabajo colaborativo con los equipos de nuestro centro de trabajo

Con este trabajo nos hemos aproximado tanto a las estrategias de investigación cualitativa como a las basadas en el método biográfico-narrativo, descubriendo que aunque valoremos a las personas y los lugares transitados durante nuestra formación y vida profesional, supone el dar un paso más allá el llevar a cabo una reflexión sistemática sobre las aportaciones de cada uno y de cada una al desarrollo profesional. También hemos vuelto a fortalecer la convicción de la necesidad de una investigación *en y para* la escuela.

Esperamos, por tanto, seguir comprometidos con responsabilidad en la actividad docente, manteniendo la disposición para trabajar en equipo pero sin renunciar a poner en práctica lo que se piensa y se conoce acerca de cómo se enseña y se aprende, por ejemplo en las actividades relacionadas con el leer y escribir; así como el poder llevar a cabo proyectos para acercar al alumnado al conocimiento de una manera contextualizada y funcional.

Queremos cerrar este trabajo, subrayando nuestro recuerdo para todas aquellas personas que se han cruzado en nuestras vidas, y nos han ayudado a crecer profesionalmente, haciendo posible el tener algo que aportar al mundo de la educación.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACKER, S. (1995). *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid: Narcea.
- ALLIAUD, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. En C. Davini, (coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (39-80). Buenos Aires: Educación. Papers Editores.
- DUBAR, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.

- ELLIOT, J. (1990): *La investigación–acción en educación* Madrid, Morata
- HERNÁNDEZ, F. (2004): Prólogo. *Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico*. En Goodson, I. F. (Ed.) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- JURADO, M. D. (2011). *La investigación autobiográfica en educación ¿Una herramienta más o un medio de recrear un espacio existencial y socializador transformador?* II Jornadas de Historias de Vida en Educación. Málaga, 9 y 10 de junio de 2011. (Consulado el 19/ 12/2014).
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- LEITE, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis doctoral. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- MERTON, R. K. (1980). *Teoría y estructuras sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- NEMIROVSKY, M. (2004) Escribimos en el aula, según en qué aula. *Revista aula de infantil*, 18, 5-9.
- NIAS, J. (1996). *Thinking about feeling: The emotions in teaching*. Cambridge Journal of Education, 26(3), pp. 293–306.
- NOVOA, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación* 350, 203-218;
- PERRENOUD, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (3ª ed.). Barcelona: Grao.
- SANTOS GUERRA, M. A. (Cord.) (2006). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Grao.
- SAUTU, R. (comp.) (2004): *El método biográfico*. Buenos Aires: Lumière.
- SPENCER, D. A. (2000). La enseñanza como un trabajo femenino. En B. J. BIDDLEE, T. L. GOOD, & I.F. GOODSON (Eds) . *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar* (166- 218). Paidós: Barcelona.
- STANLEY, L. (1992). *The Auto/Biographical – the Theory and practice of feminist auto/biography*, Manchester: Manchester: University Press.
- STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.