

UN ENFOQUE NARRATIVO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN PROFESORADO NOVEL

Pablo Cortés González
Analía Elizabeth Leite Méndez
José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga

RESUMEN

El presente artículo es fruto de los primeros resultados obtenidos en Málaga del proyecto de investigación denominado *La construcción de la identidad profesional de los estudiantes del grado de primaria*. Se analiza, desde estrategias narrativas, la identidad profesional que va conformando al profesorado novel desde sus años de formación e inicios docentes; al mismo tiempo es una forma de visualizar e interpretar cómo se construye la idea de desarrollo profesional de un colectivo expuesto sistemáticamente a cambios legislativos, sociales... A fin de cuentas comprender la construcción de la identidad docente, es una forma de repensar nuevas vías de desarrollo profesional.

PALABRAS CLAVE

Identidad docente – narrativas - desarrollo profesional - profesorado novel - formación docente.

ABSTRACT

This paper points out the first results obtained in the research project 'The construction of the professional identity of primary education degree students' developed in Málaga. It analyses from narrative strategies, how professional identity is shaping to the novice teachers from his years of training and first contacts of teaching. At the same time it is a way to visualize and interpret how the idea of professional development of this collective is constructed and how systematically is exposed by legislative, social changes. In the end, to understand the construction of teacher identity is a way to think new possibilities of professional development.

KEY WORDS

Teacher identity – narratives - professional development - novice teacher - teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos los resultados del proyecto de investigación denominado *La construcción de la identidad profesional de los estudiantes del grado de primaria*¹. Una de las fases de esta investigación se focaliza en el profesorado novel, que inicia su andadura docente, una vez finalizada su formación en la Universidad. Previamente, en las otras dos fases del proyecto, se ha analizado la experiencia escolar del alumnado, anterior a su entrada en la facultad, así como el relato de la experiencia vivida en la propia facultad, en los cuatro años de formación inicial. Partiendo de la presunción de que hay una continuidad en la experiencia que viven los docentes a lo largo de estas diferentes fases, este estudio se plantea reconstruir el modelo profesional en el que se produce la socialización profesional, que actúa tanto en el nivel de la escuela (primaria y secundaria), se afianza en el paso por la universidad, con una estructura fuertemente escolarizada y academicista, y se mantiene en las primeras experiencias profesionales, sobre las que se construye en buena medida el futuro profesional.

El objetivo general de esta investigación es analizar, desde metodologías narrativas, la formación de los estudios del profesorado de primaria, en particular en cuanto a la identidad profesional que se construye en este proceso. Los relatos escolares previos a su entrada en la facultad constituye el punto de partida del estudio. Para ello se han rescatado las experiencias de 32 alumnos y alumnas de primer año, seleccionadas de acuerdo a la calidad y profundidad de su relato, de entre un total de 130. En una segunda fase, se ha trabajado con maestros y maestras en activo, a partir de sus relatos de sus primeros años como docentes. Para ello se convocó a profesorado que reunía las condiciones requeridas (no más de 5 años de experiencia profesional y no más de 10 desde que finalizaron los estudios universitarios) a un curso del CEP (Centro de profesorado) de Málaga denominado *Identidad y desarrollo profesional*. En este curso, se generó un espacio de reflexión y análisis del profesorado, a través de diversos modos de analizar su experiencia, tanto en su formación inicial como en su inserción laboral y el tránsito entre ambos. Una tercera fase, aún por realizar, recogerá los relatos de la experiencia en la universidad del alumnado de Primaria, en su último año.

Este trabajo se focaliza en la segunda fase, analizando la experiencia narrada por 15 docentes a lo largo de 4 sesiones de trabajo de reflexión sobre la vivencia de los primeros años de profesión y su paso por la facultad en la etapa de formación inicial. En esta tarea se conjugó tanto el acto narrativo, oral en primera instancia para pasar al papel a lo largo del curso, con el trabajo de reflexión, re-visión, de-construcción crítica, etc. del proceso de formación docente e inserción laboral. De este modo, se desarrolló lo que podríamos denominar un relato colectivo, en el que a través del debate y la discusión pública se fue dando cuenta de esta experiencia. Por tanto nos interesa como el trabajo con los relatos orales y escritos del profesorado, se convirtió en un proceso de construcción de conocimiento crítico y de revisión de sus

¹ Esta investigación la están desarrollando, conjuntamente, el grupo ProCIE, "Profesorado, cultura e Institución Educativa", de la Universidad de Málaga y Almería y el grupo "Investigación curricular y Didáctica de las ciencias Experimentales" de la Universidad de Jaén. Si bien en este caso sólo presentamos el trabajo del primero de estos grupos.

postulados profesionales. Nos fijaremos especialmente en el modo como se trabajaron los relatos, en esta perspectiva compartida, partiendo de su expresión oral, y sus posibilidades como transformación de la identidad docente de los participantes.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA

2.1 Haciendo camino: el proceso seguido.

Como ya hemos planteado, el modo de acceder a los relatos de los docentes fue a través de la convocatoria de un curso en el CEP de Málaga, destinado a profesorado novel que reuniera las condiciones planteadas para la investigación: no más de 5 años de práctica profesional y no más de 10 años desde que terminaron los estudios. Entendemos que el CEP es un espacio que el profesorado considera cercano y amigable, y que podría crear condiciones adecuadas para un diálogo fructífero, además de un entorno favorable a la producción de los textos que requeríamos. A pesar de los requisitos planteados, el CEP dio apertura a otro tipo de docentes, dado que era necesario conseguir un mínimo de participantes de cara a garantizar su realización. Así, se contó con maestros y maestras con trayectorias profesionales diversas en orientación docente y en duración. De cualquier modo, este hecho enriqueció mucho al grupo y sirvió para que tuviera lugar una discusión en mayor profundidad y desde distintos posicionamientos y experiencias.

A modo organizativo, nos planteamos ocho sesiones, de las cuales cuatro fueron presenciales y cuatro a través del campus virtual del curso. La propuesta consistió en que las 22 personas² inscritas fueran construyendo relatos autobiográficos sobre la experiencia de ser docente, con especial énfasis (por la experiencia de la mayoría del grupo) en el tránsito de los estudios al trabajo en la escuela. Este relato actuaría como guión y contenido para el debate acerca del proceso de construcción de su práctica profesional. Para favorecer esta interpretación a lo largo del curso se les ofreció diferentes materiales (documentos, otros relatos, publicaciones, etc.) que les ayudaran en el proceso de interpretación de sus experiencias.

La construcción de los relatos comenzó en la primera sesión a partir de la presentación oral de la experiencia de cada uno de los y las participantes, para que posteriormente se plasmaran en un formato escrito. Durante más de dos horas, todos los participantes fueron desgranando sus experiencias, compartiendo sus procesos y cuestionando los procesos institucionales de inserción y socialización profesional. Las sesiones posteriores fueron avanzando a partir de este primer relato, mediante la reflexión sobre los diversos componentes que iban apareciendo en los mismos. Cada sesión trabajó sobre dimensiones diferentes de los relatos, apoyados en otras experiencias, en lecturas complementarias, en documentos que los mismos alumnos y alumnas proporcionaban, etc. En cualquier caso las experiencias relacionadas con estas dimensiones, fueron el eje de articulación de la reflexión y la discusión. De esta forma los relatos individuales, y el relato colectivo, sobre los procesos de profesionalización, se fueron enriqueciendo y

² Se obtuvieron para la investigación 12 relatos.

completando. Destacamos el compromiso que percibimos en la mayoría de los asistentes, manifestado en sus propias iniciativas relacionadas con los contenidos a tratar, el aporte de documentación complementaria, la asistencia regular y continuada y el deseo de continuar que manifestaron un buen número de ellos y ellas.

Nuestro papel como coordinadores consistió esencialmente en elaborar las síntesis y los informes de cada sesión, en buscar y ofrecer documentos que favorecieran el análisis, plantear cuestiones que ayudaran a generar la reflexión y la crítica y animar la participación de todas y todos los participantes. De esta forma, entendemos que se ha dado un proceso bastante horizontal en el modo de ir construyendo significado y buscando el sentido a la identidad profesional y a los procesos por los que esta se construye a lo largo de los procesos biográficos de socialización.

El resultado fue que nos encontramos con distintas experiencias y formas de entender y ser en educación: Maestros y maestras interinas que aún no tienen una estabilidad laboral, maestros que recientemente han adquirido una plaza, maestras con larga trayectoria...; así como personas que trabajan en escenarios diferentes, como en el área de marginación social, zonas rurales y muchos en zonas urbanas... Todos y todas trabajan por y para la escuela pública, pero con distintos pensamientos e inquietudes tal como presentamos en este trabajo.

A continuación pasamos a profundizar qué concepciones se ponían en juego en esos diálogos y que ha ido ocurriendo durante estas 4 sesiones de 4 horas de duración cada una de ellas, en el desarrollo del curso en lo que puede entenderse como el relato colectivo que se fue construyendo a lo largo de este proceso.

2.2 El conocimiento profesional desde las narrativas del profesorado

Es importante en el proceso que estamos narrando, el modo como fue surgiendo el conocimiento sedimentado a lo largo de los procesos personales en contacto con la escuela. La estructura de curso podía suponer un condicionante importante, en la medida que presupone cierto tipo de pautas y de modos de actuar que implican roles diferentes, jerarquías, conocimientos establecidos, etc. Una primera preocupación, por tanto, era conseguir generar unas condiciones de reflexión y diálogo que permitiera que el conocimiento profesional de los participantes fluyera de forma efectiva. Conseguir un escenario de relaciones horizontales que evitaran la situación jerarquizada de experto y novato era importante para este fin.

Para conseguir esta finalidad, un elemento que se tornó clave fue el primer contacto que tuvimos al inicio del curso. Los tres investigadores que nos hicimos cargo de este proceso habíamos planificado un abanico de posibilidades a desarrollar de acuerdo a como reaccionara el grupo. Se elaboraron una serie de estrategias, documentos y dinámicas posibles para desarrollar en esta sesión inicial, ya que como en cualquier proceso de construcción narrativa no teníamos ninguna certeza de qué sujetos nos íbamos a encontrar y cómo íbamos a encajar en ese nuevo contexto de trabajo. Por el lado del *alumnado*, sospechamos que gran parte de las personas participantes podían prever que el curso se iba a desarrollar con un esquema basado en la

lógica de lo magistral, que probablemente les íbamos a lanzar una serie de *conocimientos* sobre lo que es la identidad, el desarrollo profesional y cómo poder llevarlo a sus prácticas. En algún caso, había un conocimiento previo, bien porque habían sido alumnado nuestro, o bien nos habíamos encontrado en alguna otra actividad de investigación o de formación.

Una vez que se pusieron en marcha los relatos orales para el grupo de investigación fue una sorpresa el nivel de implicación que se manifestó desde los primeros compases del curso. Iniciamos el proceso a partir de una presentación narrativa de nosotros mismos, explicando nuestros intereses de investigación y el por qué de los mismos, nuestra trayectoria como grupo y nuestras implicaciones personales. A partir de ahí las riendas del diálogo las tomaron las personas que allí estaban participando. Sin duda, la necesidad de contar-nos forma parte de las carencias de los modelos formativos actualmente en vigor. La pregunta inicial que sirvió de detonador fue: ¿cuál ha sido nuestra experiencia al entrar a trabajar en educación? Se desató una sesión intensa sin más intenciones por nuestra parte que la escucha, a medida que los primeros relatos autobiográficos se iban esbozando en los imaginarios y en la tertulia que comenzaba a desarrollarse.

Después de que todas las personas participantes hubieran terminado la presentación y ese guiño histórico a sus propias vivencias, se dio pie a las primeras confrontaciones, acompañamientos, discusiones y confrontación de pareceres. Como ya hemos indicado, nuestro papel fue el de no poner cortapisas a lo que se iba creando. Más bien todo lo contrario; se trataba de darle el papel que cada uno y cada una quiere asumir e interpretar en el proceso que se estaba llevando a cabo. Puntualizamos en ocasiones algunas ideas para guiar la sesión, pero la melodía emergía y nos acogía; como una “jam sesión” donde los músicos se dejan llevar simplemente por el momento y no por la duración de un tema. De alguna forma se podría visualizar como una reunión de la comunidad en torno al fuego, compartiendo las historias y construyendo el conocimiento colectivo.

Metodológicamente podemos decir que se fue consolidando un grupo de reflexión (Cochran-Smith & Lytle, 2003; Achilli, 2000; Leite, 2007)³, más allá de las aspiraciones individuales de todos y todas las participantes, incluido el grupo de investigación. En estas sesiones intercalamos documentación y sugeríamos lecturas para seguir trabajando el análisis a través de la plataforma virtual, pero sobre todo nos centrábamos en cómo se iban construyendo los diversos y distintos relatos de forma oral y escrita. Se puede decir que cada uno y cada una iba reelaborando su propia historia y su propio conocimiento, al tiempo que íbamos construyendo un relato compartido sobre qué significa eso de ser docente. En el primer caso, cada participante llevó a cabo su propio aprendizaje. En el segundo se construyó un conocimiento basado en los saberes experienciales de todos y cada uno de los participantes.

Las narraciones individuales, por tanto, se fueron construyendo a partir de este proceso reflexivo y compartido, en el cual, a la vez que se iba hilando la historia se iban construyendo sus propias interpretaciones. Para nosotros

³ Más allá de la bibliografía más conocida acerca de la reflexión sobre la práctica, a partir de la obra de Schön y de los diferentes desarrollos de Investigación / Acción, queremos destacar algunos trabajos prácticos que avanzan en perspectivas similares a la que aquí se presenta.

como grupo de investigación, nos ofreció caminar en otro modo de trabajar, ya que la producción del relato se convertía, al mismo tiempo, en interpretación y en posibilidad de comprensión. De alguna forma, los procesos de producción e interpretación se iban dando conjuntamente, en un mismo escenario y un proceso continuo y coherente, no en fases separadas y segregadas.

Quedaba así garantizado que la tarea no se convertía en un grupo de terapia, donde el objetivo principal es generar la catarsis individual y/o colectiva, tan común en este tipo de estrategias. Antes bien, la reflexión supuso un proceso de reconstrucción conceptual e ideológica enfocado hacia la transformación de las prácticas profesionales. La devolución que el grupo nos hizo en la evaluación final nos da pie a pensar que este aspecto fue importante en el desarrollo de las sesiones. Resultó significativo, en este sentido, como el grupo contuvo la actuación de una de las participantes que, justamente, parecía estar más focalizada en este planteamiento a mitad camino entre la terapia colectiva y la crítica establecida. Supo reconducir la situación hacia el interés compartido.

El proceso de deconstrucción de los relatos para avanzar en el proceso interpretativo se planteó de forma interactiva. Así, cada sesión nueva se iniciaba con la devolución de la sesión anterior, ofreciendo algunas ideas motrices que destacaron en el debate. A partir de aquí el grupo avanzaba en sus propias interpretaciones, profundizando, cambiando o avanzando sobre nuevas ideas. De este modo se fue construyendo un guión colectivo en el que se recogieron la variedad de procesos, historias, experiencias, expectativas, desilusiones, fracasos, etc. Nuevos relatos se iban incorporando a cada ítem del guión, de forma que se abrían nuevas dimensiones interpretativas, que eran constantemente matizadas, contrastadas y reelaboradas.

De este modo, más que un proceso de investigación, esta experiencia se convirtió para el grupo de investigación en una fuente de aprendizaje, tanto conceptual como metodológico, de primer orden. La identidad, ligada al desarrollo profesional, entendida como un proceso dinámico, abierto, incierto, contextualizado y situado, se fue perfilando a lo largo de este proceso. Sin duda, se fue elaborando no como una categoría completa y acabada, sino como un concepto complejo, incompleto, personal y contextualizado. No se alcanzó ningún acuerdo sobre una construcción común, tampoco se buscaba, sino que cada uno y cada una, hizo su propia apropiación de acuerdo a su experiencia, su biografía y su proyección profesional.

Generalmente la investigación científica al igual que los procesos de formación, en líneas generales, han buscado la generalización del conocimiento, así como la aplicación de estándares comunes sobre los que estructurar un currículum común o un principio científico- De acuerdo al proceso seguido en esta actividad se adopta una posición diferente al entender el conocimiento, tanto como producto de un proceso de indagación como de un proceso de aprendizaje, situado y ligado a la experiencia biográfica. Importa especialmente como este conocimiento entra a formar parte de cada uno de los sujetos participantes, como parte de una construcción colectiva y compartida. De esta forma, la interacción de las diferentes subjetividades que se reconfiguran a través de esta experiencia, conforman el sistema de conocimiento profesional que caracteriza a este grupo. El cual a su vez, es parte del colectivo profesional más amplio, en el que este mismo conocimiento

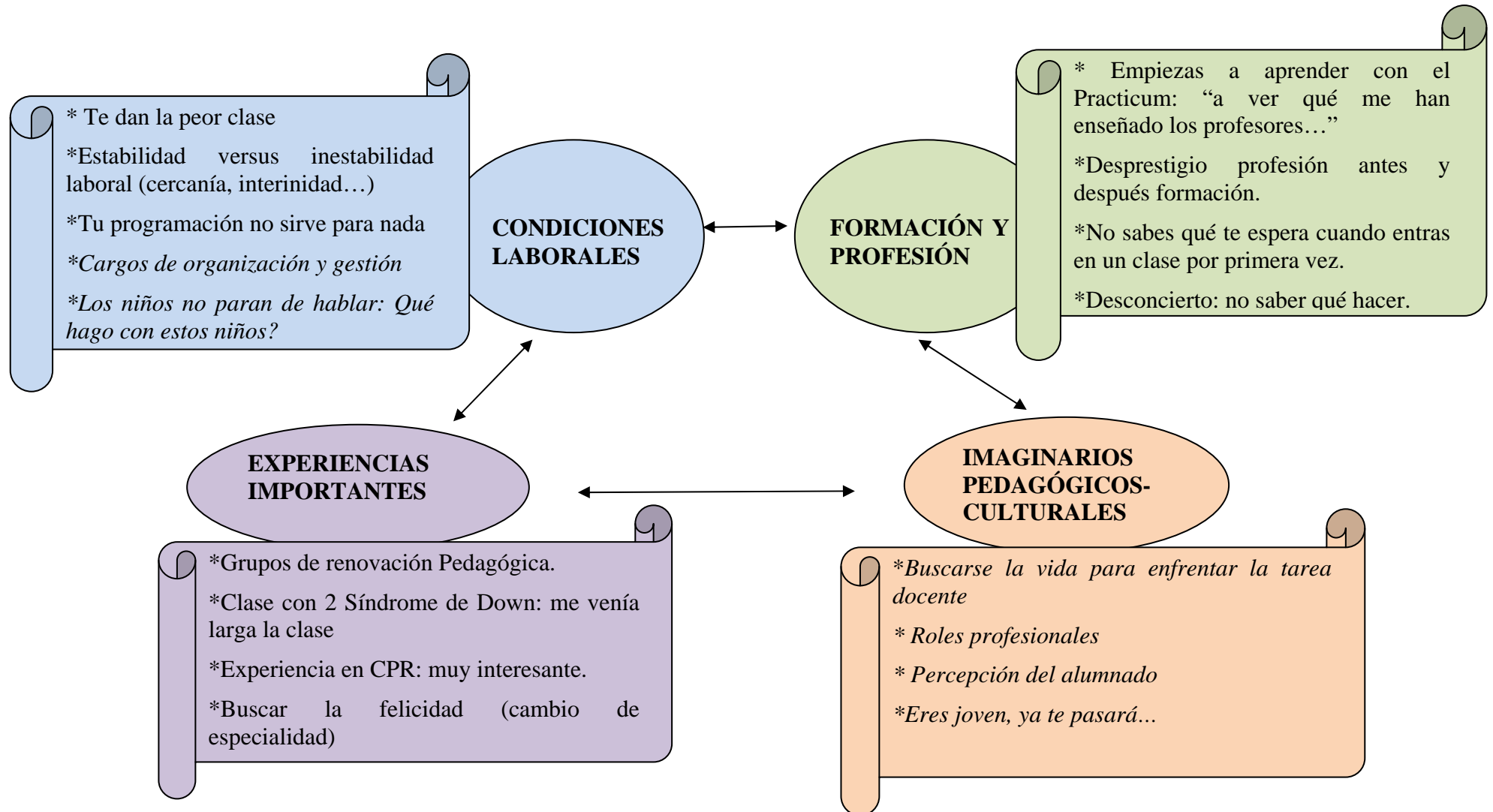
juega y se desarrolla. Por tanto, actuando desde esta perspectiva estamos posibilitando la reconstrucción colectiva a partir de las apropiaciones subjetivas, de acuerdo a una comprensión holográfica de la realidad.

Desde la perspectiva constructivista socio-crítica de Wenger (2001: 72) los grupos de profesorado son interpretados como comunidades de práctica, aportando un punto de vista diferente a la comprensión de la identidad profesional. Autores como Cuban (1992) o Lieberman (1992) han avanzado desde principio de los 90 en este modo de recomponer la profesión docente, que parte esencialmente del modo como los distintos participantes de la institución escolar aportan sus puntos de vista y construyen una visión compartida sobre el trabajo docente y la enseñanza, en colaboración con otros sujetos implicados. De cualquier modo, el trabajo colaborativo de los participantes en los diversos escenarios donde estos grupos actúan en la resolución de problemas, apoyándose en la experiencia y el conocimiento al mismo tiempo compartido y distribuido entre todas ellas se convierte en un foco necesario para la transformación de las prácticas educativas.

Esta forma de entender el trabajo docente parte de la diferencia de perspectivas, teorías y modos de comprender la tarea de la enseñanza por parte de los diversos implicados. Antes de modelos unificados, ejemplares o buenas prácticas estandarizadas, lo que se propone es aceptar la visión múltiple y calidoscópica de la profesión, construidas biográfica e históricamente, pero actuando en un entorno institucional que sirve de marco para la negociación, para el compartir, para la cooperación, ... En definitiva, para la construcción de comunidades desde la diversidad y la complejidad.

¿Cuál fue el guión compartido con el cual se dio pie a este proceso de construcción colectiva y apropiación subjetiva? Afrontamos en el siguiente punto una síntesis de las principales cuestiones sobre las que se sustentó el trabajo de reflexión que estamos planteando. Con ello ponemos de manifiesto qué conocimiento se puso en juego en esta dinámica y de qué forma se concreta este proceso de subjetivación en un marco colectivo.

-CUADRO 1-
CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE
(Interviniante en el desarrollo profesional)



3. TRAMAS QUE CONSTRUYEN Y CONFIGURAN NUESTRAS REALIDADES.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, mostramos el guión que se fue escribiendo a partir de los relatos individuales, desde la articulación de las cuestiones emergente que el grupo fue planteando. Utilizamos las propias expresiones de los participantes poniendo de relieve la peculiaridad del conocimiento de cada una y de cada uno y la forma de manifestarlo. Se han seleccionado las cuestiones que son más recurrentes, por un lado, utilizando la expresión más expresiva, así como aquellas otras peculiares por su singularidad y su especificidad. Se huye, de este modo, de categorizaciones que intentan cerrar y enclaustrar los puntos de vista individuales, revalorizando la expresión del conocimiento personal (Liebermann, 2013; Cortes, 2012) (Cuadro 1)

Surgen cuatro grandes ejes sobre los que se pueden articular los distintos componentes de la identidad docente, tal como lo manifiesta el grupo. Hay una relación clara entre ellos, en la medida en que se puede decir que plantean un proceso de socialización. Así, se parte de las condiciones laborales como escenario en el que se incorpora el profesor o profesora novel, el cual genera un cierto modelo de profesión y una valoración de la formación recibida, que conduce a la construcción de una ideología profesional en torno a la enseñanza. Las experiencias peculiares matizan este proceso dando lugar a posibilidades diversas que evitan hacer pensar en un modelo único, homogéneo y monolítico. Antes bien, nos refuerza el papel de la biografía personal en el proceso de construcción de la identidad, dentro de un marco instituido de acuerdo a las otras tres dimensiones.

- *Condiciones laborales.* Es un ítem que versa sobre las distintas situaciones laborales en las que cada uno/a se ha ido, o se va enfrentando a lo largo de su carrera profesional. Hace alusión tanto a aspectos geográficos, organizativos, de jerarquía escolar, de relación con compañeros, con los niños y niñas, requisitos, etc. Representa las características del escenario en el que el profesorado trabaja y e el que, por tanto, va construyendo su modelo profesional.

Son varias las cuestiones que surgen en esta dimensión. El profesorado novel se ve sometido en sus primeros años a las situaciones más duras y conflictivas de los centros escolares. De algún modo se plantea como una especie de “rito de iniciación” a través del cual los docentes se socializan en la cultura profesional instituida. “La peor clase”; el trasiego por centros diversos y periféricos (en todos los sentidos) por periodos más o menos largos de tiempo; enfrentarse en solitario a un alumnado charlatán y revuelto, con pocos recursos y “oficio” para afrontarlo; etc. Estas son algunas de las situaciones que se describen como más cotidianas.

Por otro lado, las primeras experiencias generan un fuerte desencanto en relación a la formación recibida, especialmente en su dimensión más técnica y normativa. Así, el bagaje formativo con el que se llega a la profesión pone mucho énfasis en los aspectos curriculares, las programaciones, los diseños de actividades, la enseñanza como actividad reglada, etc. La aparente seguridad que puede generar esta “aprendizaje conceptual y técnico” de la profesión es puesto en cuestión casi desde las primeras experiencias docentes. “Tu programación no sirve para nada” se

convierte en una especie de mantra para conjurar la inseguridad que les genera. La queja sobre la formación recibida y el sentimiento de su inutilidad arraigan pronto en el pensamiento del docente, planteando tempranamente la ruptura entre mundo académico y escuela, entre conocimiento científico y práctica profesional. Ruptura que se mantiene y crece a lo largo de la carrera profesional de acuerdo a los testimonios del profesorado más “experto” presente en las discusiones.

- *Formación y profesión.* Este punto hace alusión a un elemento central del debate y de la propuesta del curso: ¿Qué ocurre entre la formación y la realidad escolar? ¿cuándo y cómo se hace un docente? Tiene que ver también con la consideración de la profesión misma y los compromisos asumidos por los docentes. Pone de manifiesto las carencias de la formación y las exigencias de la profesión.

Se puede ver como se refuerzan cuestiones planteadas en el punto anterior, incidiendo en el “desconcierto” respecto a la profesión. Incluso se puede dar un cuestionamiento sobre la propia capacidad para ser buen profesional de la enseñanza, poniendo en cuestionamiento los ideales pedagógicos por los que se eligió esta profesión. La inseguridad se convierte en seña de identidad del profesorado novel, lo cual incide de forma importante en la propia autoestima y el aprecio hacia la profesión. Solamente, como veremos en la última dimensión, cuando se producen experiencias ligadas a escenarios educativos de cambio, innovadores y acogedores, el sentimiento hacia la profesión se refuerza.

Una consecuencia de esta situación es que la valoración más positiva del periodo de formación la recibe el practicum. Aún con todas las críticas sobre su organización y el modo como se hace la asignación de tutores y centros, y su lugar en el plan de estudios, este es el aspecto que más se rescata del paso por la universidad. En algunos casos es el único que se considera que aportó algo relevante a la formación. De este modo, los aprendizajes más conceptuales, o la así llamada “teoría”, queda relegada, cuando no claramente desprestigiada.

- *Imaginario pedagógico – culturales.* Tiene que ver con aquellas percepciones, ideas, principios, valores... pedagógicos que cada uno y cada una lleva consigo a su realidad escolar y va desarrollando y/o transformando. Está muy ligado a percepciones culturales, a elementos ideológicos, etc. Es la dimensión más ideológica, ya que pone de manifiesto el modo de pensar o de ser pensado, de la profesión.

En este caso se puede decir que se produce una interiorización de las cuestiones anteriores, para incorporarla al mundo de las creencias personales. Así, por ejemplo, se sacraliza el valor de la experiencia, entendida en este caso, como el paso de los años (“eres aún muy joven”). La profesión sólo se aprende en las aulas; la disciplina es una condición para que se pueda enseñar; la educación en la escuela es cosa del profesorado, las familias solo están para acompañar y ayudar; cada uno es rey o reina de su aula, por tanto dentro de ese espacio uno es libre de hacer lo que quiera;... Estas son algunas de las creencias que empiezan a elaborarse en los primeros años y que se van reforzando, con matices, a lo largo del desarrollo profesional de cada uno o cada una.

Es importante en este sistema de creencias la imagen que se va formando del alumnado, ya que establece las condiciones para la relación educativa y

para afrontar las tareas de la profesión. Así, considerar al alumnado como potencialmente peligroso, por ejemplo, o el modo como entran en juego los tópicos relacionados con el origen social o el contexto socio-cultural, van estableciendo los modos de generar relaciones con los alumnos y de establecer las finalidades educativas para cada contexto. Si a esto le añadimos el valor asignado al currículum como prescripción obligatoria y necesaria, tal como veíamos antes, el círculo se cierra en torno a la visión de la enseñanza como sistema jerarquizado de relaciones basado en el cumplimiento de objetivos preestablecidos (Rivas et al, 2005).

La última consideración que se desprende de los relatos es que la enseñanza aparece como una actividad individual. “Hay que buscarse la vida cada uno”, por ejemplo, es una expresión también recurrente. No hay una estructura institucional que permita la acogida de los docentes noveles y les permita integrarse en una comunidad profesional. La propia situación descrita anteriormente, de cada docente dueño y señor de su aula, es una forma de potenciar esta creencia. Nos socializamos en este aislamiento y, por tanto, convertimos la enseñanza en una actividad aislada.

- *Experiencias importantes.* Esta categoría queda abierta a aquellas experiencias, tanto profesionales como personales, que según cada maestro/a piensa que ha repercutido directamente en su identidad docente, suele atribuirse a situaciones o experiencias positivadas de crecimiento personal y profesional. Una característica de todos los relatos es la presencia de determinados hitos que constituyen puntos de inflexión importantes en el desarrollo de su identidad profesional. En muchos casos estas experiencias suponen una condición para entender los procesos y compromisos posteriores del profesorado.

Como decíamos anteriormente, la construcción de la profesión es esencialmente biográfica, por tanto, además del entorno institucional instituido, las primeras experiencias, o las experiencias a lo largo de la formación, o incluso, las experiencias como estudiante en la escuela, pueden representar hitos a tener en cuenta en el desarrollo profesional de cada uno o cada una de las docentes. Especialmente estas primeras experiencias en el ejercicio de la profesión pueden generar sentimientos y compromisos distintos con la enseñanza. Formar parte de un grupo de trabajo, la experiencia en un CPR, contar con alumnado diferente desde el punto de vista cognitivo, o incluso experiencias personales ajenas a la escuela, pueden dar lugar a poner en marcha diferentes procesos de comprensión de la profesión y de actuación, tal como hemos visto también en otras investigaciones sobre profesorado (Rivas, et al., 2005)

Como se puede ver la división en cuatro dimensiones tiene solo un valor metodológico y estratégico para poder afrontar la identidad desde diferentes puntos de vista. En cualquier caso, hay una coherencia en todo el planteamiento en la medida en que cada explicación va creciendo a partir de las anteriores componiendo un puzzle tridimensional, complejo y diverso, atravesado por la propia biografía y las experiencias vividas en la misma.

Desde la perspectiva del conjunto de la investigación en la que se inscribe, es a partir de aquí de donde parten las reflexiones e interpretaciones que el grupo de investigación va a incorporar a su trabajo y que se triangularán con el análisis de los relatos del alumnado del grado de primaria, tanto del

primer curso, como cuando recuperemos los relatos una vez que estén en el último año de formación inicial. Como vemos no es posible pensar en la profesión docente sin pensar en una trayectoria histórica, contingente e institucional, a partir de la cual se va configurando una práctica y un pensamiento.

En relación al tema nuclear que motivó esta actividad, la relación entre formación inicial y la incorporación al trabajo, ayudado por el hecho de que la mayoría del grupo correspondía a profesorado novel, surgieron distintas perspectivas. En cualquier caso, prácticamente todo el grupo asumió la complejidad que tiene ese momento en las experiencias laborales/personales de un maestro/a que va acompañado de elementos como la estabilidad laboral, la situación personal, la cercanía o lejanía de la casa a la escuela, la capacitación o formación, etc. Se coincide que los estudios universitarios están muy alejados de la realidad escolar y viceversa. Esta fue una de las cuestiones más recurrentes y relevantes en las sesiones y que, de hecho, es de las mayores preocupaciones que tenemos como agentes universitarios. Lo cual nos lleva a preguntarnos ¿por qué entender la investigación y la docencia como parcelas separadas de la construcción del conocimiento? Planteamos a continuación, a modo de conclusión, algunas reflexiones sobre este aspecto

4. DISCUSIÓN: LA IDENTIDAD PROFESIONAL COMO ESPACIO BIOGRÁFICO.

La literatura sobre la profesión docente normalmente no ha manejado esta perspectiva narrativa como forma de construcción de su conceptualización. Antes bien, hay un cierto abuso, podríamos decir, de estudios centrados en la actividad del profesorado en relación a las prácticas curriculares. Durante muchos años, incluso, los estudios sobre la profesión docente se basaban en analizar de qué modo se producía la aplicación de las concepciones pedagógicas y curriculares al ámbito de la práctica, o bien qué pensamiento docente se encontraba presente en la actuación del profesorado que mediaba y/o obstaculizaba el desarrollo de innovaciones educativas. Se hace necesario entender, como plantean Berliner (2000) y Knowles (2004), que la práctica profesional es una construcción biográfica, construida a lo largo de la vida y la experiencia escolar, tanto desde el pupitre (Rivas y Leite, 2013), como desde las aulas universitarias y el ejercicio profesional.

Por otro lado, normalmente investigación y formación docente se han manejado como escenarios diferentes, con poca implicación entre ambas, salvo el intento de que uno se imponga como criterio para el otro: la investigación sobre la formación. El cambio de modelo que supuso el paradigma de la investigación del profesorado, con la perspectiva más conocida de la Investigación – Acción, dio un giro importante en este sentido. Desde nuestra investigación aportamos la perspectiva narrativa – biográfica como modo de integrar ambas dimensiones, en la medida en que el relato personal necesariamente provoca la reflexión personal y colectiva. Esta es una perspectiva presente en la literatura pedagógica, pero que sigue alejada de la práctica de formación del profesorado. Autoras como Conle (2000) y Rivas (2007) han intentado mostrar la necesaria implicación de la investigación y la docencia, en la medida en que ambas trabajan con el conocimiento. El

aprendizaje es un proceso de construcción de la realidad, al igual que hace la indagación científica.

Este vínculo se mantiene, igualmente, en la construcción del conocimiento profesional, en la medida en que supone una forma de comprender la propia actividad y darle sentido en un entorno comunitario. En este sentido, Zeichner (1993), por ejemplo, planteaba en una etapa incipiente de esta perspectiva el valor de la reflexión en cuanto práctica social para constituir comunidades de aprendizaje donde los maestros se apoyen y estimulen mutuamente, al mismo tiempo que se fuesen creando las condiciones para el cambio institucional y social. De este modo, el cambio profesional y la reconstrucción de la identidad docente, viene de la mano de procesos colectivos de indagación en torno a las experiencias propias.

La perspectiva de Cochran-Smith y Lytle (2003) es importante en esta dinámica. Estas autoras se refieren a la actitud indagadora hacia la práctica como un propósito legítimo y esencial del desarrollo profesional. Esta actitud debería ser crítica y transformadora, no sólo vinculada a favorecer un alto nivel de aprendizaje para todos los estudiantes sino también el cambio y la justicia social y el crecimiento individual y colectivo de los docentes.

Con este trabajo pensamos que se aporta una experiencia en que la formación se convierte en un proceso de indagación sobre la propia experiencia, al tiempo que la investigación se convierte en un proceso de reconstrucción del conocimiento colectivo a partir de las elaboraciones subjetivas de los sujetos participantes, en un escenario colaborativo e interactivo, desde una perspectiva narrativa como base del proceso.

En relación a los resultados presentados anteriormente planteamos algunas cuestiones que nos resultan relevantes para avanzar en el conocimiento sobre la identidad profesional de los docentes. Así, de acuerdo a lo planteado anteriormente hay una primera valoración que aflora casi inexorablemente: la socialización en los primeros años se puede entender como una estrategia de “domesticación” institucional para ir configurando un modelo profesional determinado (Rivas et al. 2005). El cúmulo de las duras situaciones complejas que el profesorado se ve en la necesidad de cubrir va limando las expectativas profesionales y acomodándolas a una realidad mucho más mundana. En este sentido entendemos que es posible hablar de una continuidad de la experiencia escolar como alumno o alumna de la escuela con la experiencia como docente, después de su paso por una facultad de educación, que, en líneas generales, mantiene el mismo esquema escolarizado. Desde esta perspectiva son pocas las posibilidades de cambio y de ruptura de las prácticas establecidas. La fogosidad y las ansias de cambio de los jóvenes docentes, en todo caso es un mal que se cura con la edad, tal como se ha manifestado.

Así mismo, los relatos de los maestros nos dejan la evidencia de una formación docente, en su etapa universitaria, eminentemente técnica y normativa. Los planes de estudios de la formación inicial del profesorado parecen más interesados en dar, o bien marcos teóricos totalmente descontextualizados o bien criterios técnicos sobre lo que se debe o no se debe hacer. En cualquier caso, funcionan alejados de las dinámicas escolares (Lieberman, 2013). La realidad educativa es compleja y diversa, caracterizada

por múltiples dimensiones actuando conjuntamente, y a menudo totalmente ajenas a las conceptualizaciones psicológicas, pedagógicas, didácticas o curriculares con las que se rellenan los guías docentes de los centros de formación del profesorado.

Desde nuestro punto de vista, esto provoca en la socialización de los docentes, una fuerte ruptura entre este mundo de la academia y de las teorías educativas y las prácticas profesionales. Los y las docentes sienten que el aprendizaje de la profesión SOLO tiene lugar en las aulas escolares. Por tanto la actividad de la enseñanza queda establecida desde su mera practicidad, que no hace sino reproducir, por tanto, las prácticas instituidas institucionalmente, y reforzadas por las políticas educativas y culturales. Si bien no se puede negar la parte de verdad que pueda tener esta perspectiva, sí es cierto que el hecho de radicalizarse por mor de las estrategias anteriormente descritas, anula o reduce la capacidad crítica y reflexiva necesaria para la transformación de esas mismas prácticas. El resultado es que se convierte en reproductora, haciendo válido el comentario anterior acerca de la domesticación presente en estas estrategias de socialización y de construcción de la identidad docente.

5. CONCLUSIONES FINALES

Se hace necesario revisar profundamente el papel que juegan las facultades de educación y los centros de formación inicial del profesorado en la construcción de una identidad docente que podríamos denominar como fragmentada. Fragmentada en la medida en que se basa en rupturas de las diferentes dimensiones de su elaboración, pero a su vez todas actuando en un mismo escenario homogéneo y estructurado.

Así pues, entendemos que la identidad docente comienza a forjarse incluso antes de iniciar los estudios de profesorado, debido a la propia experiencia como estudiantes, a la influencia del imaginario socio cultural en torno a la escuela y a la actividad docente, entre otros factores. Pero bien es cierto, que los años de formación universitaria explicitan muchas de las visiones acerca de la escuela y se sitúa como uno de los pilares de la identidad docente. Cabe mencionar, que la formación universitaria puede llegar a reproducir prácticas y perspectivas anquilosadas en una visión instrumentalista de la educación, pero también puede tener la virtud (apostamos por esto), de poner en tela de juicio muchas de las mencionadas tradiciones escolares y académicas.

En este sentido, una perspectiva narrativa nos puede ofrecer la posibilidad, como se ha puesto de manifiesto en esta experiencia, de integrar estos elementos de discusión y análisis como base de la comprensión y reconstrucción del significado de la práctica educativa y/o docente. Así mismo, este enfoque experiencial genera elementos de análisis, no solo desde el punto de vista de la identidad, sino del próximo desarrollo profesional. Pensamos que esto último es una cuestión que igualmente se construye a lo largo de toda la vida, y que requiere de ese carácter vivencial, reflexivo e indagador al que referimos anteriormente. Cualquier trabajador de la educación necesita interrogarse sobre sus propias prácticas, repensarlas e imaginar y desarrollar propuestas de transformación.

En definitiva, consideramos que formación, práctica innovadora e investigación son tres ejes que actúan conjuntamente en la construcción de la identidad, y más aún, de la actuación de los y las docentes. “Podemos decir que la realidad humana no es más que una conversación, sin principio ni final, a la cual los individuos van haciendo contribuciones” (Rivas y Cortés, 2013:17). Estas contribuciones se plasman tanto en el hacer cotidiano docente como en las prácticas reflexivas, y se constituyen como elementos inherentes a la propia condición humana.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHILLI, E.L. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario, Arg.: Laborde Editor
- BERLINER, D.C. (2000). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*. 15 (7), pp. 5-13.
- BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- COCHRAN-SMITH, M. Y LYTLE, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman, Ann y Miller, Lynne (eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- CONLE, C. (2000). Anatomy of a Narrative Curriculum. *Educational Researcher*, 32(3): 3-15
- CORTÉS, P. (2012). El proceso de devolución, discusión e interpretación en la investigación socio educativa con historias de vida. En Rivas, José Ignacio, Hernández, Fernando, Sancho, Juana M. y Núñez, Claudio. *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- CUBAN, L. (1992). Managing Dilemmas While Building Professional Communities *Educational Researcher*. 21(1): 4-11.
- GOODSON, I.F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19): 733-758
- KNOWLES, J.G. (2004), “Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso”, en: I. F. Goodson, ed., *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, pp. 149-205.
- LEITE, A. (2007). *Profesorado, formación e innovación: Los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico*. Sevilla: Publicaciones Cooperación Educativa
- LIEBERMAN, A. (1992). The Meaning of Scholarly Activity and the Building of Community. *Educational Researcher*. 21(6): 5-12.

- LIEBERMAN, A. (2013). El docente ha de ser también maestro de maestros. (Entrevista a cargo de J.M. Sancho y L.M. Gorospe). *Cuadernos de Pedagogía*, 436: 40-45
- RIVAS, J.I. (2007). Vida, Experiencia y Educación: La Biografía como Estrategia de Conocimiento. En Sverdlick, Ingrid (ed.). *La Investigación Educativa. Una Herramienta de Conocimiento y de Acción*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas
- RIVAS, J.I.; SEPÚLVEDA, M. P.; RODRIGO, P. (2005, DICIEMBRE 10). LA CULTURA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN ENSEÑANZA secundaria: Un estudio biográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13(47), Retrieved [13 de diciembre de 2005] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n49/>
- RIVAS, J.I. Y LEITE, A.E. (2013). “Aprender la profesión desde el pupitre”. *Cuadernos de pedagogía*, 436: 34-37
- RIVAS, J.I. Y CORTÉS, P. (2013). *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/a a través de relatos biográficos*. México: CeCol Editorial.
- ROCKWELL, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ZEICHNER, K.M. (1993). El maestro como profesional reflexivo en Cuaderno de Pedagogía, 220: 44-50
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós
