

EMPEZAR A TRABAJAR EN LA EDUCACION INFANTIL: LAS CONDICIONES DE ACCESO A LA DOCENCIA EN LOS RELATOS BIOGRÁFICOS DE LAS MAESTRAS PRINCIPIANTES

José Miguel Correa Gorospe
Universidad del País Vasco

RESUMEN

El proceso de inserción docente está determinado por el mercado de trabajo y la flexibilidad laboral que condiciona el proceso de construcción de la identidad docente. A través de esta investigación narrativa, ponemos en evidencia la influencia de las políticas educativas en la incorporación a la enseñanza de los profesores (que les hace transitar de centro en centro y que sobrevalora la importancia de los méritos de experiencia práctica). En este texto analizamos las dificultades y repercusiones emocionales y profesionales de las maestras de educación infantil, a la vez que desvelamos el compromiso ético y político de la investigación narrativa, al escuchar y poner atención a los pasajes de la experiencia profesional docente, dando visibilidad a las dificultades y contextos profesionales donde maestras noveles como Miren se inician en la docencia.

PALABRAS CLAVE

Microetnografías - historia de vida – identidad - maestras noveles – narrativa - acceso a la docencia.

ABSTRACT

The teacher insertion process is determined by the labor market and labor flexibility which affects the process of teacher identity construction. Through this narrative inquiry, we put in evidence the influence of educational policies in addition to the teaching will (which makes them move from center to center and under values the importance of the merits of practical experience). In this paper we analyze the difficulties and emotional and professional implications of the childhood education teacher, while we unveil the ethical and political narrative inquiry, listening and paying attention to the passages of professional teaching experience, giving visibility to difficulties and professional contexts where novice teachers as Miren start in teaching.

KEYWORDS

Microetnografías - life history – identity - new teachers – narrative - access to teaching.

1. INTRODUCCIÓN.

Esta comunicación forma parte de un proyecto de investigación sobre la construcción de la identidad de los docentes de educación infantil durante la formación y primeros años de trabajo profesional¹. Entre nuestros objetivos ha estado visibilizar las formas de vida de los futuros maestros y de las maestras noveles, sus subjetividades, aprendizajes y saberes que habitualmente permanecen fuera de las prácticas que han pasado a ser consideradas e institucionalizadas como normales, teniendo en cuenta lo que dice Rivas (2010:18) que: “la propia voz de los sujetos que participan en la investigación es la que mejor nos permite comprender la realidad en la que viven”. En este artículo pone la atención en las dificultades de las maestras noveles de educación infantil, en su acceso al mundo laboral educativo, en una etapa de su desarrollo profesional fundamental para la construcción de su identidad docente y que tienen que hacerla en unas crecientes condiciones de precariedad y flexibilización laboral. Todo esto produce una especial vulnerabilidad y precariedad en las maestras noveles con claros efectos sobre el proceso emocional y afectivo de la construcción de su identidad. Y que nos debe llevar a considerar “el papel reciente que se le ha otorgado a las emociones y los afectos como un componente fundamental a la hora de explicar no sólo el aprendizaje, sino la propia actuación docente, particularmente en un momento histórico de profundos cambios sociales y culturales”(Hernández y Rifá, 2011).

Estoy convencido del poder reflexivo de esta experiencia de investigación narrativa que me ha permitido explorar y compartir ciertos pasajes de la construcción de la identidad docente de estas profesoras noveles. También esta investigación encierra el relato de mi experiencia como formador de maestras y esto mediatiza la relación con los investigados y con la temática de investigación. Lo que me ha permitido extraer algunas ideas sobre las implicaciones políticas y sociales de la investigación narrativa en el estudio de la construcción de la identidad de las maestras noveles de Educación Infantil.

Lyons (2007:601) considera que la investigación narrativa es un esfuerzo científico en el que la narrativa es simultáneamente una historia, un camino de conocimiento, y un modo, un método de investigación. Reconstruye mi texto una relación investigadora de acompañamiento marcada por mi interés hacia una temática muy vinculada a mi quehacer docente, no exenta de tensiones y dilemas como las de ser investigador o docente o investigador/docente en la formación de profesores. Un interés y una escucha atenta a los acontecimientos que han marcado la historia de vida de una maestra novel de educación infantil me sirve para relacionar las condiciones laborales de acceso a la docencia del profesorado novel con el posicionamiento político y social del investigador que hace historias de vida. Estoy de acuerdo con Pinar (2004) cuando dice que no todos los modelos de investigación tienen el mismo nivel de compromiso político. Creo que la investigación biográfica narrativa nos brinda la oportunidad de dar voz a los sujetos. Que se escuchen sus voces, que se narren sus experiencias. Compartir el relato es reconocer una autoría que invita a deshacer ciertas posiciones de dominio en la investigación educativa, ayudando a quebrar

¹Proyecto IDENTIDOC (EDU2010--20852--C02) Ministerio de Ciencia e Innovación. La construcción de la identidad del profesorado de Educación Infantil durante el proceso de formación y primeros años de trabajo.

ciertas colonizaciones y dicotomías tradicionales. Para los investigadores, acostumbrados a explicar la realidad, este giro narrativo nos ofrece la posibilidad de transformar ciertos protagonismos y centralismos interpretativos. La búsqueda del relato compartido nos lleva a respetar la capacidad de decisión de los maestros, intentar disolver esa dicotomía clásica entre el investigador e investigado. Este tipo de investigación comprometida con la vida de los sujetos y la puesta en contexto de sus narrativas nos hace más radicales, como dice Greene (2008), porque lo que antes era incuestionable se ha convertido en cuestionable, lo que estaba sumergido se ha vuelto visible. No buscamos como dicen Pinnegear y Daynes (2007: 4) la predicción y el control, pero si la comprensión de lo que ocurre. Clandinin y Rosiek (2007: 62) han demostrado que la investigación biográfica narrativa puede ayudarnos a superar la opresión de determinadas prácticas investigadoras que silencian la voz de los investigados, a la vez que damos visibilidad y audiencia a discursos y experiencias invisibilizadas por ciertos discursos académicos. Las narrativas no solo revelan importantes aspectos de la experiencia humana que hay que conocer, contextualizándola; sino que compartir la historización narrativa y la expresión biográfica de dichos recorridos críticos de aprendizaje y de enseñanza se convierte en un elemento catártico de des-alienación individual y colectiva que permite situarse desde una nueva posición en el mundo (Ferrer, 2008:178).

Conelly y Clandinin (2008) plantean el origen de la orientación narrativa como una doble influencia derivada del cuestionamiento –por insuficiencia– del paradigma positivista/realista a la hora de captar las experiencias de vida de los seres humanos y la deriva que adopta la investigación en ciencias sociales hacia una metodología narrativa, en la que confluyen las diferentes corrientes críticas que surgen bajo este flujo cuestionador.

Como Hernández y Rifá (2011) sugieren, el giro narrativo reivindica la legitimación de la experiencia vivida como fuente de conocimiento, lugar para la investigación y posición política que reclama una revisión de la noción de emancipación: desde una conciencia de ser que articula un sujeto poliédrico, en tránsito, provisional, con capacidad de acción y no fijo y previamente determinado. Esto implica una transformación del papel del investigador, del investigado y de la propia audiencia de la investigación pues se reivindica un lugar que le permita establecer sus propios nexos y relaciones (Connely y Clandinin, 2000). El giro hacia lo narrativo para Hernández y Rifá (2011:27), es una respuesta a los efectos alienantes tanto en los investigadores como en las diferentes audiencias con las que se relacionan los reclamos de una verdad impersonal, desapasionada y abstracta generados por las prácticas de investigación revestidas de un excluyente discurso científico. Frente a esta visión dominante, las perspectivas narrativas tratan de alterar y cuestionar las normas del discurso científico que se consideran incuestionables a partir de destacar la experiencia vivida, los detalles íntimos, la subjetividad y las perspectivas personales (Ellingson y Ellis, 2008:450)”.

2. COMENZAR A TRABAJAR EN LA ESCUELA PUBLICA: LA EXPERIENCIA NARRATIVA DE MIREN.

La perspectiva metodológica que adoptamos en esta investigación es la narrativa. Como sugieren Gubrium y Holstein (2008), cuando hablan de la investigación narrativa etnográfica, es conveniente, por un lado, la utilización de diferentes estrategias de recogida de datos y por otro, focalizar la atención en los contextos donde ocurren los acontecimientos, las condiciones y los recursos del proceso narrativo.

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

En el transcurso de esta investigación hemos realizado 5 narrativas biográficas de maestras noveles de educación infantil y 8 de futuras maestras, estudiantes universitarias de la titulación de Educación Infantil. Estas narrativas biográficas se han basado en otras tantas microetnografías entendidas como el estudio de una pequeña experiencia o porción de la realidad (Sancho y Martínez, 2013). Una investigación que ha combinado diferentes estrategias de recogida de datos como la entrevista activa reflexiva, observaciones en las aulas, representación a través de dibujos de su proceso de escolarización o su etapa de formación universitaria, debates sobre incidentes críticos, o la realización de manifiestos sobre su propia identidad de estudiante de maestro y futuro docente de educación infantil que se han hecho en grupo, y murales digitales representado la transformación de su identidad a lo largo de los tres años de formación universitaria realizando los estudios de magisterio. Estas estrategias se seleccionaron para acceder de manera fructífera a la experiencia y al pensamiento de los participantes en la investigación. En la selección de los datos ha intervenido su resonancia (Conle, 1996) y coherencia con el marco explicativo de las teorías y estudios sobre la construcción de la identidad de los docentes. Esta fase de la investigación nos ha supuesto interpretar y reconstruir experiencias significativas de los estudiantes de maestro y maestras noveles, poniéndolas en contexto, es decir, en relación con los discursos sociales y culturales. Sin olvidarnos al hacerlo de considerar que narrar es una forma de investigar (Clandinin y Connelly, 2000) por lo que no es simplemente una forma de representación, es también una búsqueda y una manera de establecer conexiones (Conle, 2000).

Para este artículo he decidido basarme en la experiencia de Miren² reconstruyendo su proceso de inserción profesional en la Escuela Pública.

Vonk (1996:115) define la inserción profesional “como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo” Abarca pues los primeros años de la vida profesional, un periodo difícil por las condiciones que encuentran para la docencia, con muchas cosas que aprender y la tarea de afrontar no solo su desarrollo profesional sino también conducir su propia vida personal.

El momento inicial de inserción en la docencia de las maestras noveles es determinante para su desarrollo profesional y la calidad de su trabajo,

²Nombre ficticio

para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo (Britton, Paine, Pimm & Raizen, 2002). Puesto que en este periodo tienen que pasar a formar parte de una comunidad de práctica, enseñar y aprender a enseñar (Feiman-Nemser, 2001), revisar sus creencias e ideas previas estableciendo puentes con los conocimientos adquiridos en la formación inicial, validarlos y ampliarlos de forma situada.

Para Marcelo (2008:8) entre los problemas a los que se enfrentan las maestras noveles en el periodo de inserción profesional están “cómo gestionar el aula, como motivar a los alumnos, cómo relacionarse con los padres y con los compañeros, en definitiva cómo sobrevivir personal y profesionalmente”

Con Miren mantuve durante más de un año y medio una conversación productiva, una relación de investigación que me permitió construir un relato sobre su inserción profesional. Nuestra relación se caracterizó por una lenta reconstrucción de su andadura profesional, iniciada en un aula de 2 años y que posteriormente desarrolló en la Red de la Escuela Pública. A través de diferentes encuentros, con Miren construí una relación investigadora que me permitió comprender su proceso de inserción profesional en la Educación Infantil. Una relación dilatada en el tiempo, en la que me vi recompensado al tener la posibilidad de construir un relato compartido, que dio cuenta de las dificultades y emociones de las profesoras noveles.

Esta investigación nos ha permitido una reconstrucción de ese escenario profesional que han puesto en evidencia la importancia de determinados factores en la construcción de la identidad de las maestras noveles. Entre estos factores estaría la influencia de las políticas educativas en la incorporación a la función pública de los profesores (que les hace transitar de centro en centro y que sobrevalora la importancia de los méritos de experiencia práctica), la reformulación del papel de la vocación profesional como un proyecto asociado al desarrollo profesional a lo largo de la vida, la influencia decisiva de los diferentes compañeros de trabajo, el peso de las experiencias previas de formación, el marcado papel del género en una profesión como la de profesora de educación infantil, la dimensión emocional de la práctica docente y las cuestiones no resueltas de la iniciación profesional. Entre todos estos factores, es decisivo el carácter itinerante de la práctica durante las experiencias iniciales de docencia. La política de acceso a la función pública, durante estos últimos años (actualmente la crisis económica ha mitigado el impacto de estas políticas) promueve que en muchos casos una profesora haga sustituciones de días o semanas. El sistema de valoración de los méritos profesionales, hace que las profesoras principiantes sean las destinatarias de estas ofertas laborales precarias, ya que son las que menos puntuación consiguen en las listas de baremación. Como consecuencia de esta política de contratación las maestras noveles viven una situación profesional itinerante que les lleva a pasar brevemente por muchas aulas y escuelas.

De los discursos de las maestras noveles recogidos en esta investigación que estamos realizando podemos decir que la incorporación a la tarea docente en la Escuela Pública, pasa por un ritual que se inicia esperando la llamada de la Delegación, para desplazarte a algún centro a hacer una sustitución. Otra característica destacada en los relatos es que

los principios de curso son estresantes, que duermen mal, viviendo una especial tensión desde que empiezan a esperar el telefonazo de la Delegación hasta que llegan al centro nuevo de destino. Como Miren nos relata, el aterrizaje en los centros se sucede con rapidez, la espera se resuelve en el mismo instante que entras en los centros *“Y ya está, te traga la práctica. Empiezas y sin problemas entras en la dinámica establecida.”* Al llegar al centro es muy importante el papel que desempeñan los compañeros. Son un factor importante en la acogida, que se valora mucho. En algunos colegios la secretaria te enseña el centro, en otros tienes que insistir para que te den tu horario y te indican justo cuál es tu aula. Con los padres, madres y abuelas la relación es ambivalente. Unas veces de proximidad y colaboración, buscando el reconocimiento y compartiendo el estado de los hijos. Aunque otras también hay distanciamiento, ante la posibilidad de no poder responder a sus exigencias en el cuidado de sus hijos e hijas.

Para Miren la situación de las sustitutas es incierta. No saben ni por donde tirar, les falta experiencia. Necesitan que esté todo controlado, todo programado. Les falta recursos para poder afrontar los múltiples momentos del día a día en el aula. Viven con inseguridad las demandas de los niños, dando todo el rato para que los niños estén bien. Les cuesta trabajo atender a todos los niños y a uno que se cae, que se acerca a pedirle algo, que le demanda más. Un sentimiento de inseguridad y falta de confianza. Los pequeños detalles cotidianos que alteran la vida en el aula y la relación con los niños, aun superficiales, le impide una buena gestión de las actividades.

Los compañeros de centros son fundamentales para su integración. Una buena relación puede facilitarte la integración en las aulas. En pocas horas, me relata Miren, te encuentras vinculada a un contexto totalmente desconocido, al frente de un aula con su propia dinámica. Estas situaciones les exigen hacerse cargo de aulas que desconocen. En esos primeros momentos recién llegada a los centros, es muy útil la colaboración y ayuda que reciben de profesoras del mismo nivel, que les enseñan y les presentan las actividades y los materiales que utilizan y les dan orientaciones sobre qué hacer. Cuando esto sucede se sienten apoyadas y reconocidas.

Para Miren han sido muy importantes las relaciones con las compañeras, a veces se siente escuchada y valorada por los maestros veteranos. Por ejemplo cuenta que para algunas maestras con las que ha coincidido en los centros, solo es la que limpia el culo, mientras que para otras son realmente compañeras.”

“En un centro había dos tutoras, dos aulas, y yo era “ayudante” para las dos y, ahí, la diferencia fue muy grande. Para una era la “limpia-culos” de los niños y la “quita-mocos”, para la otra no”

Con las madres no ha tenido problemas en la relación que ha establecido como profesora, con ellas intercambian opiniones sobre cómo ven a sus hijos e hijas. Con los padres y madres ha tenido una buena relación. Miren considera que son los padres y madres los que saben bien cómo son sus hijos y cómo están y son muy importantes en la relación educativa y en la tarea de enseñar. Con los padres y madres ha evolucionado mucho la manera de relacionarse; para ella:

“el maestro, el niño y los padres, tienen que ser un trípode, los padres no puede estar fuera del aula, creo que es importante para el niño y para el profesor también, para todos. Es primordial.”

3. UN DIA EN LA VIDA DE UNA SUSTITUTA.

Reproduzco un texto que relata los problemas dentro del aula, con un grupo de primaria en una Escuela a donde Miren había tenido que ir a hacer una sustitución. Aprender a ser docente y aprender a enseñar no son procesos lineales y son procesos emocionales. Las situaciones de sustitución de profesores en los centros escolares, entrando en aulas desconocidas donde se establecen relaciones afectivas con alumnos y alumnas, no nos dejan indiferentes, además conectan con sensaciones de inseguridad, miedo o inquietud. Es un texto vivo, emocional, directo. Empieza hablando del ritual por el que pasa esperando la llamada de la Delegación, como se presenta en el centro escolar y demanda ayuda. En el texto refleja el apoyo, de su compañera y de los consejos que recibe de ella. También es muy clara cuando describe la sensación de agotamiento al acabar el día, cuando se derrumba después de haber pasado una jornada intensa de trabajo.

Kaixo Joxemi!

Te escribo estas líneas desde el caos de una profesora que no se creía tan novel como luego se ha sentido. Te escribo desde el caos de la emoción que siento y he sentido desde el día de ayer (día de la gran llamada de Delegación) hasta hoy a las 5.05 de la tarde que he vuelto a casa de mi tan esperado trabajo.

Pero empezaré con la cronología cambiada, desde hoy hasta mañana ya que no me gustaría que se enfriara esta sensación que tengo. Y es que te estoy escribiendo entre unas lágrimas que mi amiga, y currela del oficio, me ha ayudado a secar diciéndome que me de tiempo. No me esperaba necesitar tiempo. Se que soy una profesora novel, que no se todavía mucho de metodología, de lectoescritura ni de cómo enseñar las matemáticas en primaria pero lo que no me esperaba es que tuviera tan pocos recursos para poder llevar una grupo de primaria. He llegado a las 8.50 a Renteria. La acogida ha sido buena, me he sentido atendida y por otra parte esperada ya que llevaban cuatro días sin sustituto. Me han enseñado la gela y a los cinco minutos han empezado a llegar los niños. Mas o menos y en los cinco minutos previos la profesora del aula de al lado me ha explicado lo que suelen hacer, sin parar de protestar que mi titular es una descuidada que lo tiene todo desordenado y que lo mejor que puedo hacer es seguir su orden.

El primer vértigo del día. Sé que es lo que quiero hacer pero no conozco ninguna costumbre, esos detalles pequeños que hacen que me sienta segura y que pueda responder bien. Les he pedido ayuda al presentarme ya que yo no conozco el aula y me han dicho que sí que me ayudarán. Algunas chicas están contentas al explicarme dónde guardan las carpetas, las fichas (que aquí se

hacen por kilos y a mi ya me ha empezado a salir la urticaria). Pero sin embargo algo no fluye. Todo es ruido, papeles volando y niños (luego me he dado cuenta que más o menos son los mismos y que tienden a ser ayudados por otros que también siempre son los mismos) corriendo. Mis estrategias varias: callarme hasta lograr la atención, ponerme más serio de lo que me gustaría, enfadarme, intentar negociar, hacer solo caso a aquellos que estuvieran calmados, salir del aula para respirar... pero siento que No tengo recursos. Hoy he sido todo aquello que no quería ser. Hoy he hecho aquello en lo que no creo cuando, por recomendación de la otra profesora, he intentado hacer una ficha de escritura (de copiado barato) entre niños que en algunos casos justo-- justo saben leer su nombre y otros que saben hasta escribir en minúscula. No he llegado a la necesidad de ninguno: el rápido ha acabado muy bien y se ha aburrido y el que es más lento no me ha tenido como ayuda ya que bastante trabajo he tenido lidiando con un niño que se ha dedicado a gritar y patadas después de haber negociado con él que a la siguiente salida de tono (todo esto en su lenguaje claro) se tendría que ir a la gela de los de 5 años (algo que él mismo me ha propuesto). Pero no es que me haya tocado un aula problemática de primer curso de primaria. Según la profesora de segundo curso mi grupo es majo salvando algún guindilla (que como siempre pone un poco de picante a la salsa).

Este comentario, a las 16.35 de la tarde, cuando se han ido todos, y he vuelto al aula, me ha derrumbado y ya que hoy el único momento libre que he tenido ha sido el de la comida y lo he aprovechado para buscar listados, material etc. y no para pararme y respirar, me ha derrumbado. Esta claro, no es el grupo el que está descompensado, sino que soy yo la que no he sabido ganármelos. A modo de darme algún margen, quiero añadir que la primera media hora después de comer, hemos estado muy a gusto haciendo un crucigrama en la pizarra. Algo que le he presentado como un juego y que han querido participar hasta los apodados guindillas. Pero, y ya se que esta palabra anula la importancia de lo anterior, esta media hora ha sido demasiado corta para compensar esta sensación de inepta que tengo en estos momentos.

Margen, unos cuantos días es lo que me ha recomendado Ainhoa, mi ángel de la guarda en este momento, para que el agua del río vuelva a su cauce y podamos empezar otro tipo de relación en la que no nos midamos tanto entre nosotros.

Yo de momento tengo miedo al lunes, a no poder establecer una relación, a que hoy haya marcado un rumbo de desequilibrio que sea difícil de restaurar.

Y supongo que esta sensación, según he podido compartir, es la que acompaña a la sustituta durante los primeros días de su trabajo, en un lugar nuevo en el que todavía no eres nadie para los compañeros, en el que no sabes qué te vas ha encontrar y en el que los propios niños te intentan poner a prueba para ver si eres capaz de

darles esa seguridad que necesitan entre tantos cambios de horario y tantos sustitutos que suelen tener. Yo no he acertado, claro está.

Este texto es un intenso collage, con múltiples capas, contiguas y superpuestas. Susceptible de muchas lecturas. No solo está presente el miedo escénico, sino que Miren es capaz de describir sus propios sentimientos. Desde la inseguridad que le produce la soledad de enfrentarse a los alumnos de su aula, que ponen en evidencia su desconocimiento. La dificultad del contexto y de las relaciones con los alumnos, las prácticas tradicionales por fichas que se ve obligada a asumir como estrategia metodológica. También aparece la importancia de los compañeros de trabajo. La inseguridad, el sentimiento de descontrol, de no ser una buena profesional.

Autores como Flores (2009) o Marcelo (2009) han abordado los problemas con los que las maestras se enfrentan en sus primeros años de vida profesional. Desde la práctica en contextos desfavorecidos, hasta los problemas de disciplina o la práctica repetitiva heredada de la maestra a quien sustituye. Estrategias docentes que anulan el impulso innovador o creativo de las propias maestras noveles, que tiene que asumir determinadas prácticas alienantes extendidas, legitimadas y hegemónicas en las comunidades de práctica donde tienen que integrarse.

Es un texto que radiografía los sentimientos de una maestra, cómo se siente acogida, cómo se siente comprendida y apoyada por otra colega. En el texto, representa un escenario habitual, nada extraño y compartido por muchas maestras que desfilan por escuelas, de manera itinerante. Comparte sentimientos de inseguridad en esta iniciación docente, sin saber cómo hacer su trabajo. Sus miedos y sus escenas temidas: “todavía no eres nadie para los compañeros”, “un lugar nuevo, te intentan poner a prueba, yo no he acertado”. Estos textos y relatos nos permiten ver la vida de los docentes incrustadas en las estructuras sociales y enmarcadas en sus condiciones históricas.

4. LA HISTORIA (DE VIDA) CONTINÚA: EL COMPROMISO POLITICO Y SOCIAL DEL INVESTIGADOR QUE HACE HISTORIAS DE VIDA.

He descrito en este texto, de forma breve aunque intensa, fragmentos relevantes y significativos de una historia de la vida de Miren que nos da idea de la calidad y textura del proceso de acceso al mundo laboral y de su proceso de inserción en la docencia en un contexto postfordista, que busca adaptar su fuerza laboral a las condiciones de mercado, exprimiendo al máximo la disponibilidad y precariedad de la situación de las futuras maestras, para conseguir la máxima rentabilidad de la fuerza de trabajo disponible. Un mundo laboral condicionado por la flexibilización laboral, que condiciona un proyecto de vida personal y profesional. Las actuales condiciones laborales de los docentes noveles, quiebran el concepto tradicional de identidad fuerte fuerte característico de la profesión docente, y condiciona la manera de vivir su profesión que ha dejado de ser algo estable para convertirse en algo incierto e inseguro. Pero hemos también utilizado estos fragmentos de la historia de vida de Miren para plantearnos el compromiso político y social del investigador que hace historias de vida. Es decir, trascendiendo la historia personal de Miren, indagar en la relación del saber social y las historias que la vida silencia, las preguntas no formuladas en la investigación tradicional que da cuenta de los

procesos de acceso a la docencia, reclamando un rol y perspectiva investigadora comprometida que muestre la experiencia y miradas de todos.

La investigación narrativa mantiene un compromiso socio político ya que desvela las relaciones de poder en la experiencia de construcción identitaria de las maestras noveles (nómadas, errantes y deslocalizadas), visibilizando las tensiones que se encarnan en estos procesos de iniciación profesional en el mercado laboral de la Educación Pública. Estas maestras precarias laborales, forasteras en comunidades de práctica de compromiso limitado, que a veces les inferioriza, sin tiempo ni espacio de construirse como maestra; privadas de la importancia de los ciclos que marcan los hitos profesionales y de figuras estables de compañeros de trabajo apoyos firmes y referentes profesionales en muchas ocasiones. Pero por otro lado, la aventura narrativa, nos ha embarcado en un tránsito reflexivo a la vez que transgresor sobre nuestro quehacer investigador, borrando las fronteras de quién investiga a quién, quién es el investigado y hacerlo de forma dialógica cuestionando las formas positivistas de investigación tan arraigadas en mi entorno formativo de maestros. La exigencia de construcción de un relato mutuo, en este caso con Miren, ha sido una invitación a disfrutar de los beneficios de la reflexión compartida sobre nuestra propia práctica docente e investigadora. Esta fusión reclamada por la perspectiva narrativa me ha abierto a nuevas sensaciones, a la vez que supone un replanteamiento de las relaciones de poder en la práctica investigadora.

A través de esta relación investigadora que he construido con Miren, he vivido una experiencia intensa, contactando con una temática muy vinculada a mi trabajo docente y una perspectiva epistemológica que me ha hecho replantearme mi identidad investigadora. Mis dificultades y temores iniciales, reflejan las especiales y frágiles relaciones que tenemos como investigadores con el conocimiento y con nuestras preconcepciones sobre la ciencia. Me revela un espacio de trabajo personal, de resolución de tensiones y dilemas presentes en la propia tarea investigadora.

Construir una relación de colaboración con Miren, quebrando la distancia entre el investigador y el investigado que reclama la investigación positivista se me ha revelado una tarea difícil, intensa y exigente. Ha tenido que pasar mucho tiempo hasta recibir de Miren una carta reflexionando sobre las dificultades y avatares que como sustituta sufre en el itinerante tránsito y circulación por centros escolares. Como si la propia práctica narrativa nos retuviese a los investigadores e investigados vinculados, a la espera de la fertilidad del encuentro.

Forma parte del compromiso ético y político de la investigación narrativa, escuchar y poner atención a los pasajes de la experiencia, dando visibilidad a las dificultades y contextos profesionales donde maestras como Miren se inician en la docencia. Frente al reduccionismo numérico de determinadas perspectivas investigadoras, la investigación biográfica narrativa recoge la voz de las protagonistas, comparte su relato y describe los retratos de esta vida nómada, errante y descolocada de iniciación a la docencia. Conectando en nuestra investigación, las narrativas personales y biográficas de profesores e investigadores con su contexto sociocultural, histórico e institucional (Hernández 2010:20),

Pero hay algo que me anima a liberar ciertos prejuicios u obstáculos interpretativos y a reflexionar con profundidad en el sentido del diálogo mantenido con las maestras que estoy escuchando e investigando. Con Miren, de forma parecida a lo que me ha ocurrido con otros participantes de la investigación, cada relectura del contenido de nuestros encuentros me ha ofrecido nuevos descubrimientos, nuevas temáticas, mayores profundidades, nuevas conexiones. Como si el propio texto y la narrativa de nuestro encuentro cobrase vida y no se resignase a una unívoca y unilateral interpretación de su propio significado y trascendencia.

Ahora llega el momento de hacerse preguntas sobre el significado que como investigador y docente puede tener esta experiencia. Lo que nos ha permitido esta investigación narrativa que hemos estado desarrollando sobre la construcción de la identidad de los futuros docentes y docentes noveles, ha sido desvelar el delicado proceso profesional de construirse como maestra. Queda pendiente nuestro trabajo para dilucidar cómo re-imaginarnos otro modelo de formación inicial y permanente de profesores que atienda e incorpore el saber experiencial relatado en esta investigación. Debemos insistir en la necesidad de articular un proceso de formación inicial y permanente de los maestros como investigadores que les empoderice y les convierta en protagonistas del conocimiento basado en la experiencia y de los procesos de investigación educativa.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Britton, E., Pain, Primm, D. y S. Raizen, S. (2002). *Comprehensive Teacher induction*, Dordrecht : Kluwer Academic Press,
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, J. y Rosiek, J. (2007). Mapping a Landscape of Narrative inquiry: Bordelands Spaces and Tension. En J. Clandinin (Ed), *Handbook of Narrative Inquiry*. (pp 35-75). Thousand Oaks: Sage.
- Conle, C. (2000). Narrative Inquiry: Research Tool and Medium for Professional Development. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 49–63.
- Conle, C. (1996). Resonance in Pre-service Teacher Inquiry. *American Educational Research Journal* 33 (2): 297–325.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (2008). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En J. Larrosa y otros (Eds), *Déjame que te cuente*. (pp.11-59). Buenos Aires: Laertes.
- Denzin, N. (1989). *Interpretative Biography*. London: Sage.
- Denzin, N. K., and Y. S. Lincoln. 2003. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds), *Strategies of Qualitative Inquiry*, (pp.1-45) 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Denzin, N. K. y Lincoln, Y.S. (2005). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y.S (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. (pp. 1-13). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Ellingson, Laura; Ellis, Carolyn (2008). Autoethnography as Constructionist Project. En: J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 445-465). New York: The Guildford Press.
- Flores, A. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. En Marcelo, C. (Ed.), *El profesorado principiante. Inserción en la docencia*. Barcelona: Octaedro. pp. 59-98.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Techer Colleges Record*, 103 (6), 1013-1055.
- Ferrer, V. (2008). La crítica como narrativa de la crisis de formación. En VVAA (Eds.), *Déjame que te cuente*. (pp.165-190). Buenos Aires: Laertes.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday/Anchor Books.
- Greene, M. (2008). El profesor como extranjero. En VVAA (Eds), *Déjame que te cuente*. (pp.81-130). Buenos Aires: Laertes.
- Gubrium, J., Holstein, J. (2008). Narrative Ethnography. En S. Hesse-Biber and P. Leavy (Ed.), *Handbook of Emergent Methods*. The Guilford Press. New York.
- Hernández, F. y Rifá, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2010). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En Hernández, F., Sancho, J.M. y Rivas, J.I. (Coord.), *Historias de vida. Biografías en contexto*. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/15323>
- Lyons, N (2007). Narrative Inquiry. What Possible Future Influence on Policy or Practice? En Clandinin, J. (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry*. pp. 600-631. Thousand Oaks : Sage.
- Marcelo, C (2009). "Políticas de inserción a la docencia": Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. En Marcelo, C. (Ed.), *El profesorado principiante. Inserción en la docencia*. (pp. 7-58). Barcelona: Octaedro.
- Pinnegar, S. y Daynes, G. (2007). Locating Narrative Inquiry Historically: Thematics in the Turn of Narrative. En Clandinin, J. (Ed.). *Handbook of Narrative Inquiry*. (pp. 3-34). Thousand Oaks: Sage.

- Pinar, W (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum.
- Rivas Flores, J.I (2010). Narración conocimiento y realidad. En J.I. Rivas Flores y D. Herrera Pastor (Eds). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad.* (pp. 17-36). Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J.M. y Martínez, S (2013). Las relaciones investigador-investigado en las narrativas de vida profesional. Comunicación presentada en las *IV Jornadas sobre Historias de Vida en Educación.*
- Vonk, J.H.C.(1996). A knowledge Base for Mentors of beginning Teachers: Results of a dutc Experience, en R. McBride (Ed.) *Teacher Education Policy.* (pp.117-134). Londres: Falmer Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge UniversityPress
