



VOL. 19, Nº 2 (Mayo-Agosto 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

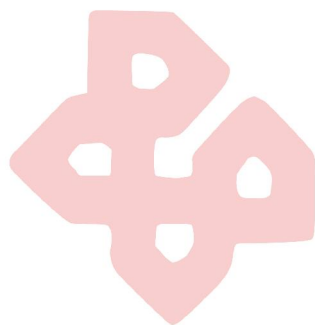
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 04/05/2015

Fecha de aceptación 31/08/2015

ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL EN LA UNIVERSIDAD Y LA VIDA LABORAL EN LA ESCUELA DE MAESTROS Y MAESTRAS NOVELES. REFLEXIONANDO EN TORNO A IDENTIDADES DOCENTES Y SUS APRENDIZAJES

Make visible the Between initial university training and the working life of new teachers in schools. Reflections on teacher identity and learning



Fernando Herraiz García

Universidad de Barcelona

E-mai: f.herraiz@ub.edu

Resumen:

Comprendiendo que las identidades docentes se configuran en diversos contextos (académico, laboral, cultural, social, económico etc.), el artículo presenta una reflexión que coloca el foco en la vinculación entre la formación inicial universitaria y la inserción en la vida laboral de algunos maestros y maestras en sus primeros años de profesión en las escuelas; con este propósito se recogen reflexiones y argumentaciones procedente de entrevistas y grupos de discusión llevados a cabo con docentes de diferentes comunidades autónomas. Como relevantes aparecen, entre otros temas, el papel de ciertas tradiciones y los perfiles a los que predispone la formación inicial; las consecuencias de la distinción entre la teoría (vinculada a la formación inicial) y la práctica (dominante en el contexto laboral); algunos conflictos y complicidades entre lo que se trabaja en la universidad y aquello otro que se aprende en la escuela como docentes; y otros espacios que median en la manera de situarse y de desempeñar la labor de maestros y maestras. Todo ello con la intención de dialogar en torno a las identidades emergentes, y reflexionar sobre algunas necesidades a las que hacer frente para mejorar una formación que predisponga el desarrollo de subjetividades auto-reflexivas y post-críticas dentro del marco educativo actual.

Palabras clave: *Maestros y maestras noveles, formación inicial, identidades docentes, conocimientos prácticos v teóricos. v aprendizajes universitarios*

Abstract:

Understanding that teacher identity figures into various contexts (academic, labor, cultural, social, economic, etc.), this article presents a reflection focusing on the link between initial university training and the insertion into working life of various teachers in their first years teaching in schools. With this proposal in mind, reflections and arguments resulting from interviews and group discussions with teachers from various autonomous communities were collected. The role of certain traditions and the profiles of those who influence initial training are some of the ideas that arose. Other issues included the consequences of the distinction between theory (related to initial training) and practice (dominant in the labor context), various conflicts and complications between what is taught in university and what is learned as a teacher in a school and other issues that influence how teachers establish themselves and perform their duties. All of this was carried out with the intention of creating a dialogue on emerging identities and reflecting on the necessity to face them in order to improve the training that influences the development of self-reflective and post-critical biases within the current educational framework. The text also presents in part the results of the project “Research on teacher identities and learning of new teachers” (Identidoc), developed within the research group Esbrina at the University of Barcelona.

Key words: *New teachers, initial training, teacher identity, practical and theoretical knowledge and university learning*

1. Una introducción

Creo que empecé a aprender a ser profesor el día que asistí a mi primera clase como alumno (ad)mirando a aquellos maestros y maestras que se colocaban delante de mí y trataban que aprendiese caligrafía sin salirme de las dos líneas, a sumar contando legumbres, a leer gesticulando con la manos, y a colorear sin salirme del dibujo. Entre pacientes y exigentes, mi mirada hacia ellos se desvelaba de respeto, autoridad y sabiduría. Como alumno pronto aprendí a moverme entre los “maestros huesos” por ser duros, inflexibles y autoritarios, o entre los “maestros sabios” por su habilidad y destreza para satisfacer mi curiosidad en el aula, o entre aquellos otros que cómplices me acompañaban y reconocían con vehemencia mis avances. Teniendo en mente aquellos maestros que perviven en mi memoria, cuando pienso en mi “yo docente” me reconozco transitando por múltiples formas de actuar en el aula; moviéndome entre complicidades, compromisos y responsabilidades por asumir, y enfrentándome a dudas, inseguridades, titubeos e incertidumbres, con las que dialogo, convivo y con los que aprendo a ser profesor. Pensar en el docente que he sido, soy y quiero llegar a ser, me lleva a estar atento a aquello con lo que puedo mejorar en mi trabajo.

Fue, en ese *estar atento*, cuando revisando la propuesta de Eduardo Fernández y Rocío Anguita, no pude dejar de hacer relaciones entre las cuestiones que estructuran el presente monográfico con el proyecto que, junto a compañeros del grupo *Esbrina*¹, habíamos realizado durante los tres últimos años.

Al respecto, comprendemos que la formación del profesorado es compleja y diversa desarrollándose en momentos y contextos diferentes, no limitándose únicamente a las experiencias aprendizajes en la universidad. Y es que, tal como argumenta Marcelo (1995) referenciando a Feiman (1983), distingue cuatro etapas o niveles: a) la *fase pre-entrenamiento* vinculada a las experiencias como alumno, (b) la *formación inicial* relacionada a la institución universitaria adquiriendo conocimientos pedagógicos y académicos, y

¹ El proyecto tuvo como investigadora principal a Juana María Sancho, y los investigadores Fernando Hernández, Judit Vidiella, Verónica Larraín, Sandra Martínez, Alejandra Montané, Paolo Padilla, Amalia Creus, Laura Domingo y Silvina Casablanca, y Fernando Herraiz.

prácticas en las escuelas, (c) la *fase de iniciación* asociada a los primeros años de ejercicio de la docencia, y (d) la *formación permanente* ligada con aquellas actividades que propician el desarrollo profesional y perfeccionamiento del trabajo docente.

En la investigación con el título *La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo*² (a partir de aquí voy a utilizar el acrónimo *Identidoc*), básicamente, tratamos de aproximarnos a aprendizajes de maestros y maestras en la universidad y en sus primeros años de desarrollo profesional en la *fase de iniciación*.

Por otro lado, la pregunta del presente monográfico que motivó el diálogo que aquí presento fue la siguiente: *¿están preparados nuestros sistemas formales de educación para estimular el desarrollo de competencias o habilidades no tradicionales?*

En un primer acercamiento me apropié de la cuestión reformulándola desde la perspectiva que construimos dentro del proyecto de investigación. Tratar de saber si los sistemas formales están preparados o no, me llevó a establecer las preguntas: *¿cómo la educación universitaria conforma las habilidades y las competencias futuros docentes?, y ¿cuál es el papel de la formación inicial en el aprender a ser maestros y maestras en sus primeros años de labor profesional?* Dar respuesta a estas cuestiones, de algún modo, implicó reflexionar sobre qué, cómo, dónde y con quién maestros y maestras construyen sus identidades profesionales.

1.1. El contexto del proyecto Identidoc. Una investigación sobre identidades docentes y aprendizajes de maestros noveles

En el proyecto *Identidoc* tuvimos el objetivo de describir, analizar e interpretar experiencias vinculadas a los procesos de construcción de identidades de maestros y maestras de educación infantil y primaria, atendiendo a aquello que sucedía durante la *formación inicial* y los primeros cinco años de la vida laboral. En esta línea, se trató de comprender las interdependencias y las interconexiones de los discursos, las representaciones y las experiencias reflexionando en torno a las similitudes, diferencias y complementariedades dadas.

La posición construccionista (Holstein y Gubrium, 2008) que asumimos en la investigación trataba de poner en evidencia las dinámicas propias de las realidades sociales, y los procesos a través de los cuales se configuraban las identidades. Reflexionar sobre la construcción social de dichas realidades nos permitió prestar atención a los procesos cotidianos y cuestionar aquello que se daba por sentado, y que permanecía tácito a nuestras miradas. En esta línea, realizamos una investigación a través de una perspectiva narrativa, desarrollando métodos y técnicas de recopilación de información que se adaptaban a nuestros objetivos. Básicamente, desarrollamos tres técnicas de recogida de información: la entrevista, la observación etnográfica y el grupo de discusión.

La investigación se desarrolló en diferentes fases; en la primera, se realizaron relatos biográficos elaborados a partir de observaciones en los lugares de trabajo, entrevistas, análisis de documentos, etc. con nueve maestros (siete mujeres y dos hombres) que, entre uno y cinco años de experiencia laboral, había trabajado en centro escolares públicos y concertados en Cataluña.

² EDU2010-20852-C02-01. 2010-2013 Ministerio de Economía y Competitividad.

A partir de aquí, se desarrollaron nueve grupos de discusión en las comunidades autónomas de Cataluña, País Vasco, Madrid, Galicia, Castilla-León, Andalucía, Cantabria, La Rioja y Baleares, implicando el diálogo con un total de cuarenta y nueve docentes.

A través de los materiales generados, construimos una serie de líneas temáticas con las que organizamos las reflexiones. En nuestro modo de dar sentido a las evidencias, se abrieron y desarrollaron cuestiones relacionadas con: (a) las trayectorias, experiencias y decisiones de los docentes noveles; (b) la función de la universidad en la formación profesional, (c) el papel de los colegas; (d) la relación con los alumnos en sus primeros años de vida laboral; (e) reconocimiento y compromiso social de la figura docente; (f) condiciones laborales; y (g) la formación continuada una vez finalizado los estudios universitarios (Hernández y Sancho, 2014)

Como he comentado anteriormente, moviéndome entre estos ámbitos temático, en el presente artículo coloco el foco en el papel de la universidad en la formación de docentes donde de modo diverso se aprende a ser docente.

2. Una reflexión en torno al aprender de docentes noveles

Partimos de la idea de que la formación del profesorado no es una cuestión compacta, monolítica, o estable; al contrario, es variable y cambiante dado que está mediada por el contexto social y cultural en el que se desarrolla (Herraiz y Martínez, 2014). En esta línea, Cochran-Smith, Zeichner y Fires (2006) advierten de "las complejidades y variaciones existentes entre las diferentes estructuras que intervienen en la educación de los profesores, las disposiciones de tipo organizativo, los tipos de programas, las categorías institucionales y las trayectorias preparatorias para acceder a la profesión docente" (Cochran-Smith, Zeichner y Fires, 2006, p. 94).

Comprender que los contextos de formación son complejos y variables implica, en relación a las identidades profesionales, entender la emergencia de múltiples formas de aprender a ser docente y de desarrollar su labor. Teniendo esta diversidad en cuenta, diversos autores han desarrollado su investigación en torno a la formación inicial; en esta dirección, han planteado la necesidad de repensar la educación, de cambiar la comunidad educativa y el modo de comprender la docencia, y de reflexionar sobre las tareas que debe desempeñar el docente (Berliner, 2000; Cascante, 2004, 2009; Gimeno y Pérez, 1999; Hargraves, 2006; Marcelo, 2001).

2.1. El papel de la universidad en el aprender docente ¿Cómo es el sujeto al que predispone la universidad?

En una reunión de investigación dentro del grupo Esbrina, hablando sobre nuestras propias posiciones docentes, me recuerdo conversando sobre la asignatura de *Antropología y Sociología del Arte* que imparto en el primer curso del grado de Bellas Artes. Mi argumentación versaba sobre las argumentaciones que daba a estudiantes de arte haciendo hincapié en la importancia del curso en el marco actual. Dada las resistencias que percibía en algunos estudiantes frente a "asignaturas teóricas" en un grado predominantemente artístico-práctico, me descubrí asumiendo la posición del profesor vendedor que trataba de (con)vencer y (de)mostrar las virtudes de la misma a pesar de su carácter obligatorio. Resistiéndome a la metáfora que definió por momentos mi posición, daba otros sentidos a las formas de reconocerse y transitar como docentes que recoge Marcelo (2001).

Salomon nos ofrecía su metáfora respecto a que se está ‘modificando el rol del profesor desde transmisor de información, el solista de una flauta al frente de una audiencia poco respetuosa, al de un diseñador, un guía turístico, un director de orquesta’ (1992, p. 42). Un profesor entendido como un “trabajador del conocimiento”, diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios en donde se produce el conocimiento (Cranston, 1998). (Marcelo, 2001, p. 3).

Reconocerme como docente en el papel de vendedor, o imaginarme en la piel del flautista, o en la del diseñador, o guía turístico, o director de orquesta, me llevaba a repensar mi relación con la universidad y su papel en la configuración de mis modos de ser y de actuar como profesor en el aula. Al respecto, Marcelo (2001) habla de la necesidad de cambiar la cultura profesional construyendo otras posiciones y creencias alrededor de la figura docente.

Medina y Domínguez abogan por una imagen del profesor como un sujeto reflexivo e innovador. Sin embargo, han sido muchas otras las imágenes empleadas para caracterizar al profesor: como persona, colega, compañero, facilitador de aprendizaje, investigador, sujeto que desarrolla el currículum, sujeto que toma decisiones, líder, etc. (Heck y Williams, 1984). Estas diferentes concepciones del profesor provienen de distintos modelos y teorías de enseñanza, e influyen en otros tantos modelos de formación del profesorado (Marcelo, 1995, p. 9)

Los diferentes modos de definir al sujeto-docente encuentran su origen en las tradiciones de formación de profesionales. Cascante (2004, p. 147-153) reflexiona sobre esta cuestión haciendo una distinción en términos discursivos de las tradiciones: (a) académica, (b) técnica, (c) práctica, (d) crítica, y (e) post-crítica.

Al ordenar a los sujetos en términos de “buen profesional” asociadas a cada una de las tradiciones, este autor habla sobre:

- (a) El *sujeto liberal-ilustrado* en el *discurso académico*.
- (b) El *sujeto entrenado* para la adquisición de competencias en el *discurso técnico*.
- (b) El *sujeto reflexivo* en y sobre la acción en el *discurso práctico*.
- (c) El sujeto reflexivo que, yendo más allá de la acción, cuestiona la institución en el *discurso crítico*.
- (e) El sujeto auto-reflexivo que, incluyendo al *sujeto reflexivo*, contempla los discursos (de docentes y discentes) como dispositivos históricos y socialmente situados dentro de la *tradición post-crítica*.

En el *discurso técnico* de formación de profesionales, basado en competencias bajo una dominante política neoliberal, se entiende que “El buen profesional (...) es el que maneja técnicamente las herramientas más convenientes para realizar los distintos cometidos que exige el desempeño de la profesión. Su formación ha sido un entrenamiento para la adquisición de esas competencias.” (Cascante, 2004, p. 149)

2.1.1. Transitando entre los conocimientos universitarios y los laborales. ¿Cómo se relacionan los docentes noveles con lo aprendido en ambos ámbitos?

a) *Conformando miradas de resistencia frente la formación inicial*

Dentro del grupo de investigadores *Esbrina*, pensamos que lo significativo surgió de contrastar las experiencias de aprendizaje que recordaban haber vivido durante la formación inicial, y aquellas otras propias de la vida laboral en el aula. Al respecto, emergió el tema de las relaciones entre los conocimientos trabajados en ambos ámbitos, configurándose así, como problema, las distancias existentes entre unos y otros a través de dos dimensiones: la separación entre la teoría y la práctica, y la obsolescencia de determinados conocimientos.

Yo, por ejemplo de la Universidad, realmente lo que he aprendido y que lo he podido llevar al aula, me quedo con dos asignaturas. Llegas al colegio y dices: “¡uy! si esto es al final a base de prácticas y en el trabajo con los compañeros”. Realmente es cuando aprendes, en la pura experiencia, no en la Universidad. (María, grupo de discusión de Cantabria)

Pero realmente lo que más me sirvió fue los dos meses de práctica con una tutora que me tocó maravillosa (...) Nadie me ha explicado cómo tengo que actuar sobre esto, nadie te lo explica. Mucha teoría pero al final la práctica para mí es muy pobre y de cara a lo que nos enfrentamos hoy en día, creo que es primordial (Beatriz, grupo de discusión de La Rioja).

Los docentes noveles hablaban de la necesidad de trabajar en la formación inicial cuestiones metodológicamente prácticas con mayor profundidad; dar sentido a las posiciones de resistencia, implicó tomar conciencia de los status que disfrutaban los conocimientos en ambos contextos. Algunas manifestaciones colocaban el sentido práctico encima de la “pirámide del conocimiento” dentro la comunidad escolar, mientras que los teóricos permanecían debajo por no encontrarles sentido en el contexto actual.

Reflexionar sobre todo ello, nos llevaba a pensar en torno a *qué* conocimientos sería más pertinente trabajar, y a cómo se debería impartir las asignaturas. En relación a los *qués*, algunos maestros y maestras noveles encontraban las limitaciones en la dominante disciplinar de los conocimientos, cuestionando, por su escasez, la componente metodológicas vinculada a cómo desarrollarlos en el aula.

No es normal que tengas una asignatura que se diga lengua catalana o lengua castellana y que te enseñen gramática y no a enseñar gramática, que hagas una asignatura que se llama música y que te evalúen si cantas bien o si tocas bien un instrumento, cuando se supone que lo que tenemos que aprender es a enseñarlo a los demás. (Isabel, entrevista - Baleares)

No te explican cómo le enseñas a leer a tus niños; entiendo que no te lo pueden explicar porque es un poco utópico, porque cada niño tiene su ritmo, cada clase es un mundo. Llegas ahí y dices ¿cómo lo tengo que hacer ahora? Puedo rescatar que hay personas que llevan 30 años que trabajan; ellos son las que te ayuden (Eva, grupo de discusión de Catalunya).

Isabel y Eva, ponían en evidencia el problema del que Berliner (2000) se hace eco cuando afirma que, en la formación inicial, se prioriza sobre los *qués* disciplinares que se deben impartir como contenidos. También en esta línea, Mari Carmen reconoce el problema

reclamando una mayor presencia de conocimientos vinculados al cómo intervenir en el aula con sus alumnos.

Yo estudié educación primaria y había algunas asignaturas interesantes porque a mí personalmente me interesa la historia del arte, ciencias naturales, matemáticas. Pero luego, realmente, a desempeñar la función de un maestro en el aula, a saber ¿cómo escribir en el cuaderno?, ¿qué cuaderno en cada curso?, ¿cómo escribir en la pizarra?, ¿cómo revisar?; eso no me lo han dado. Habrán otras universidades o profesores que sí lo hagan pero lo que yo he recibido, no. (Mari Carmen, grupo de discusión de Andalucía).

A partir de sus argumentaciones, los tránsitos de algunos docentes noveles ponían en evidencia un distanciamiento entre lo que sucede en las aulas de la universidad y aquello que transcurría en la vida escolar. Las relaciones con los conocimientos en estos tránsitos, en algunos casos, parecen emerger conflictivos en la medida que, como sujetos, veían realidades distintas, obsoletas y en ocasiones contradictorias; realidades que urgen y hacen frente constituyendo sus identidades de profesionales noveles a través de las necesidades y limitaciones propias de los contextos en los que se sitúan. Al trabajar en esta dirección nos preguntamos: ¿a qué perfil de sujetos se predisponían?, y ¿qué mediación tenían en sus conformaciones identitarias?

Yo sí noto que, desde luego, reflexivos y críticos no querían que fuéramos porque cuántas veces he tenido que coger unos apuntes de no sé donde, memorizarlos y reproducirlos sin dar mi opinión ni decir... Por supuesto que no soy catedrática, pero puedo tener una opinión sobre eso que estoy leyendo y decir: “me parece que esta teoría está trasnochada o que no cuadra con lo que yo veo en el mundo actual y no tiene por qué”. Quiero decir... yo solo quería expresar mi opinión. Y en clase, a mí me encanta dar mi opinión y ser muy crítica, porque tengo facilidad para ver el lado débil de las cosas y nunca se lo han tomado bien. O sea, yo ya no lo hacía porque muchas veces te dabas cuenta que tenías que dar el punto de vista de la persona que te iba a corregir. Y eso era la perversión total de formar una persona reflexiva (Cristina, entrevista - Cantabria).

La argumentación de Cristina pone de manifiesto, al menos en su caso, la predisposición de un perfil de estudiante con un bajo grado de participación alejado de miradas críticas, reflexivas y dialógicas a pesar de que los currículums lo prescriban. En este caso, no sólo los conocimientos eran valorados como obsoletos, también lo eran las metodologías utilizadas por el docente. Por otro lado, la posición de resistencia de Alberto dejaba ver el perfil a que predisponían su asistencia a las aulas.

Te dan cosas teóricas en la universidad que están ya obsoletas. Son cosas... que tienes que ponerlo en el examen y que, si no lo haces, te suspenden. La asignatura de didáctica general yo la aprobé con un notable; eran unos apuntes que podría haber dado el profesor. (...) Esos apuntes los llevaba dando..., leyendo en clases los últimos 30 años de su vida. Eran leerlos y... eran cosas que dices: “eso ya no existe”. Sus clases eran sobre sus experiencias en una concertada y, leyendo sus apuntes, te dabas cuenta que ya estaban obsoletos. Tú a un profesor le tienes que decir lo que quiere escuchar (Alberto, Grupo discusión de Castilla-León).

Las palabras de Alberto apuntan hacia una formación inicial dentro de una *tradicción académica* desde un *enfoque enciclopédico*, caracterizado por plantear el trabajo docente de

un modo estático a través de clases magistrales y exámenes escritos donde dar cuenta de lo que el docente quería escuchar. En este sentido, Cascante entiende que “el buen profesional, para esta tradición, es aquél que conoce las disciplinas básicas relacionadas con su profesión. Una concepción de la profesionalidad muy cercana al pensamiento liberal-ilustrado” (Cascante, 2004, p. 147). Atender a las argumentos, en estos casos, comportaba reconocer las posiciones críticas que asumían los docentes noveles frente a posiciones estáticas, saliéndose de los lugares a las que predisponían las prácticas en cuestión.

b) Configurando posiciones y responsabilidades de docentes y estudiantes

Pero no todas las argumentaciones hablaban de las limitaciones y necesidades de la universidad; también emergían conversaciones donde valoraban positivamente sus experiencias de tránsito por las facultades de educación. El tema que surgía en esta dirección estaba vinculado con las relaciones pedagógicas colocando el foco en las responsabilidades de docentes y estudiantes, y su relación con los conocimientos trabajados.

En mi caso hice la carrera en la universidad pública, (...) pero yo desde luego, puedo decir que tuve excepcionales profesores en la carrera. También te puedo decir que yo nunca me perdí una clase, de hecho entregué siempre mis trabajos, cogí mis apuntes, no pedí apuntes a nadie, o sea siempre fui responsable con eso. Y entonces a lo mejor es por ese trabajo diario que considero que tuve muy buenos profesores, pero es así. Yo salí de la facultad no sabiendo enseñar, pero sí considero que habiendo aprendido muchas cosas de las que todavía ahora recuerdo y con las que estoy aprendiendo. Para mí la facultad ha sido beneficiosa, claro que también es verdad que me pongo en la piel de mis compañeros que se sentaban a mi lado, y que la facultad pasó por sus vidas, como eso... como una cosa que pasa (Inmaculada, Grupo de discusión de Castilla-León).

En el caso de Inmaculada desplazaba la responsabilidad hacia el grado de participación e implicación de ella misma y de sus compañeros de las aulas. El compromiso parecía caracterizar su perfil, dando sentido, no sin dilemas, a sus pasos como estudiante participativa y activa en su formación.

A mí la carrera no puedo decir que no me sirvió de nada, porque sí que hubo asignaturas que sí que las recuerdo y sobre todo las más vivenciales, aquéllas en que, si lo que explicaban a fuera, se te reían un poco... te decía: “eso haces en la uni?”; me he dado cuenta con el tiempo que son justamente las que me sirvieron más. Había una que, bueno, la maestra (...) que, cuando estabas ahí, era como... “¿qué estamos haciendo?”; y que, cuando te metías en la clase, todos lo pasábamos súper bien y, realmente, aprendías porque era un poco como las prácticas, porque simulábamos situaciones de clase. Simulabas cosas que, claro, después recuerdas cuando pasan. Y las prácticas obviamente lo mejor (Marta, Grupo de discusión de Cataluña).

Marta recordaba las posiciones de responsabilidad de una docente comprometida relacionadas con intervenciones que simulaban performativamente situaciones propias de la vida escolar. Es este caso, la componente práctica parecía situar los conocimientos creando dinámicas que motivaban el aprendizaje acercándose al desempeño laboral.

En mi experiencia sí valoro mucho lo que aprendí en la Universidad, no tanto por los contenidos sobre el papel, sino por unos pocos profesores que eran diferentes al resto; me hicieron ver lo que había detrás de lo que yo hacía, más allá del currículo. Sobre todo porque abrieron la puerta de cosas que yo nunca había pensado; por

ejemplo, cuando leí el “Curriculum oculto” de Jurjo Torres y todo lo que hay detrás: socialización, luchas de poder. Para mí supuso un punto y aparte porque empecé a leer más sobre eso y dije: “¡uy! pero ¿quién soy? Si estoy haciendo justo lo que no quería hacer”. En ese sentido, a mí sí que me ayudó. También por ver a estos profesores universitarios (...) que tenían esa vocación, que se notaba y tú lo sentías. No tanto si estudias para un examen, aunque creo que eso también te puede ser útil, porque cuando ves a un niño, lo ves en su totalidad, ves las etapas psicoevolutivas de Piaget y el desarrollo moral de Kohlberg, y ya no ves solo a un niño, ves muchas cosas juntas. Yo creo que a mí sí me sirvió (Cristina, Grupo de discusión de Cantabria).

Cristina reparte la responsabilidad entre los docentes y el alumnado. Por un lado, mencionando a algunos profesores comprometidos que le acompañaron en el diálogo con nociones y conceptos desconocidos hasta entonces para ella; y por otro lado, refiriéndose a su posición de estudiante involucrada con su aprendizaje. Eran intervenciones que provocaban la auto-reflexión y motivaban la ubicación de los conocimientos dentro del contexto, desarrollando estrategias y dinámicas con un alto grado de acompañamiento. La figura del docente universitario comprometido y experto también aparece en los tránsitos de Saioa por la universidad.

Yo aprendí muchísimo de mi profesora de prácticas, me ayudó muchísimo, era una señora mayor, llevaba muchos años de experiencia, a los dos años se jubilaba. Aprendí diferentes técnicas de trabajo, todo por juego, utilizaba el libro pero sobretodo el juego y yo gracias a ella en mis clases a veces es locura cuando los haces jugar, pero es un juego orientado, así yo me doy cuenta que ellos aprenden muchísimo más que por medio de estudio puro y duro y por fichas. ¿Que si necesitan fichas? Seguro porque necesitan sentarse, pensar y reflexionar pero que aprenden muchísimo jugando y luego aplicándolo a las fichas (Saioa, Grupo de discusión del País Vasco).

En las argumentaciones de Saioa, Cristina, Inmaculada y Marta hablan sobre lo significativo del papel de algunos docentes en su formación inicial. En este sentido, la figura del profesor se convertía en un referente profesional experto al que mirar y reflejarse, como si de la *fase de pre-entrenamiento* se tratase. Las identidades de los estudiantes docentes noveles, en esta línea, se movían entre *discursos prácticos* y *críticos* predisponiendo un sujeto reflexivo en torno a su acción.

2.2.1 Lugares donde se aprende a ser docente

Los lugares que adquieren sentido en el aprendizaje de los maestros y maestras noveles es diverso; unos recuerdan la facultad como espacios significativos, otros recuperan su experiencia trabajando en el aula y reclamando otros espacios no formales; incluso, como era el caso de Juan, rescataba su mirada de alumno en tiempos de escolarización.

Yo creo que recuerdo más las cosas buenas que recuerdo como alumno en primaria y las llevo a mis prácticas, que las que aprendí en la universidad (Juan, grupo de discusión de La Rioja).

Cuando Juan habla de su experiencia de aprendizaje prioriza en torno a lo significativo de las ‘buenas prácticas’ que recuerda de sus maestros y maestras. Marcelo (1995) coloca estos aprendizajes dentro de la *fase pre-entrenamiento* en los que incluye “las experiencias de enseñanza previa que los aspirantes a profesor han vivido, generalmente como alumnos que pueden asumir de forma acrítica y pueden influir de forma inconsciente en

el profesor” (Marcelo, 1995, p. 12). Es en el *sentido acrítico* donde puede aparecer el problema, siempre y cuando, abogemos por identidades docentes con un alto grado de reflexión crítica y auto-reflexiva, en la misma línea que lo hace Cascante (2004) al definir la tradición crítica y post-crítica, o Giroux (2001) cuando perfila las práctica transformativas en educación.

Y es que, tal como lo entendemos, el aprender a ser docente trasciende a las experiencias recordadas en la universidad en el período de formación inicial, y a las vivencias recuperadas durante los primeros años de vida laboral; de algún modo, los docentes configuran sus identidades a medio camino entre diferentes contextos. Reconociendo la importancia de hacer puentes entre ámbitos, algunas maestras hablaban -como era el caso de Eva-, de la aportación de colegas expertos en sus primeros años de vida laboral; al respecto, la figura de acogida y acompañamiento se percibe como positiva.

Una de mis decepciones fue el gremio. Luego me reconcilié cuando encontré a la gente en los espacios que no eran formales. Tenía muchas expectativas, bueno, (...) y no vi mucha gente interesante haciendo cosas, (...) no había debates de educación y poca actividad quizás porque ésta escuela es una “escuela de paso”. Había mucha gente de Madrid, que tenía que ir hasta allí, entonces, luego extraoficial, tampoco había ninguna dinámica. (Elvira, grupo de discusión de Madrid).

El comentario de Elvira pone de manifiesto dos cuestiones: por un lado, hablando en términos de reconciliación, muestra la necesidad de hallar espacios de encuentro, en este caso informales, para compartir y seguir aprendiendo con colegas más expertos; y por otro, hablando en términos de decepción, detecta un perfil de escuela definido como espacios ‘de paso’. Frecuentemente, los maestros y maestras noveles ocupan lugares de trabajo eventuales dispuestos a transitar eventualmente por diferentes centros educativos. La movilidad que, en un principio -pudiera ser positiva para conocer la diversidad escolar-, se convierte en problemática si no se realiza planificada y acompañada por docentes expertos con un alto grado de compromiso; dicha planificación debería ir más allá de las logísticas del cuerpo del profesorado relacionadas con cubrir bajas laborales dependientes de un listado de profesorado sustituto e interino. Quizá, esta tradición organizativa cree sujetos aislados marcados ordinariamente por el número que tienen asignado, y por la brevedad de su labor en los centros. Brevedad que, en ocasiones, conlleva asumir tránsitos poco comprometidos convirtiendo ciertas escuela en lugares ‘de paso’, donde los docentes noveles no acaban de situarse ni de asumir responsabilidades prolongadas en el tiempo. En estos casos, parafraseando desde la antropología a Augé (2008), dichas escuelas se constituirían en ‘no lugares’ dado que, en cuanto a la labor de los docentes noveles, estarían lejos de convertirse en lugares de identidad, relacionales e históricos; las escuelas se configurarían en ‘no lugares’ en la medida en que los maestros y maestras no acaben de identificarse con los espacios, creándose relaciones pasajeras e historias inconexas.

3. A modo de conclusión

Aproximarnos a algunas identidades de docentes noveles, ha comportado entender la existencia de la diversidad y multiplicidad de modos de situarse ante su formación y profesión; en este sentido, son diversas las tradiciones educativas, diferentes las identidades docentes a los que predisponen, y heterogéneas las agencias que los maestros y maestras desarrollan. Básicamente, en la formación inicial parece ser dominante una tradición

académica que predispone un sujeto *liberal-ilustrado*; mientras que en el marco laboral la tradición técnica impera habilitando a un sujeto entrenado para la adquisición de competencia. El problema surge contradictorio de la aparente disociación de ambos contextos de aprendizaje, el escolar y el universitario, y de los peligros a los que predispone dichas tradiciones. Como consecuencia de ello, Giroux (2001) en torno al enfoque tecnocrático plantea, en primer lugar, el problema de la proletarización del trabajo de maestros y maestras enredados en la burocracia escolar, la gestión y el cumplimiento de programas curriculares; y en segundo lugar, la necesidad de crear una escuela como institución para el desarrollo de una democracia crítica, dando espacio a profesores como intelectuales transformativos que favorezcan la educación de ciudadanos reflexivos y activos.

En lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico. Lo decisivo aquí es el hecho de que los programas de educación del profesorado a menudo pierden de vista la necesidad de educar a los estudiantes para que examinen la naturaleza subyacente de los problemas escolares. Es más, estos programas necesitan sustituir el lenguaje de la gestión y la eficacia por un análisis crítico de las condiciones menos obvias que estructuran las prácticas ideológicas y materiales de la instrucción escolar. (Giroux, 2001, p. 62)

La necesidad de repensar la formación inicial y la incursión de los docentes en la vida laboral configurando sujetos reflexivos y críticos comporta estar alerta de lo que sucede en ambos ámbitos. Y más cuando el aprendizaje basado en competencias, propias de la formación de carácter tecnocrático, parece favorecer “aprendizajes aislados” derivado de un mercado de formación. En esta dirección, Cascante (2004, 2009) argumenta que su implementación está asociada a la introducción de mecanismos cuasimercados transformando el sujeto estudiante en cliente consumidor de un producto educativo; en este contexto, la oferta es tan abierta como la capacidad que tiene el estudiante en financiar su formación.

Al comprender las palabras de Cascante en relación al sujeto neo-liberal, me recuerdo en la posición que asumí como profesor ‘vendedor’ (de)mostrando las cualidades de mi asignatura. Es precisamente la reflexión auto-crítica la que me lleva a repensar mi identidad como profesor, y el tipo de relación con los estudiantes que trato de mantener a distancia; en este sentido, imagino otros roles docentes próximos al acompañamiento en el itinerar por lugares de vinculación identitaria, yendo más allá de los conocimientos estáticos, y la implementación de competencias y planes docentes; y es que, paradójicamente, estamos inmersos en un marco educativo basado en la adquisición de competencias en el que, muchos docentes, no se sientan competentes para emprender la labor profesional como maestros y maestras una vez finalizado el período de formación inicial.

Referencias bibliográficas

- Augé, M. (2008). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.
- Burr, V. (1997) *Introducción al construccionismo social*. Barcelona: Proa.

- Cascante, C. (2009). ¿Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 131-161.
- Cascante, C. (2004) La reforma de los planes de estudio. Un análisis político de los discursos sobre la formación inicial de los profesores de la educación. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18 (3), 145-167.
- Cochran-Smith, M.; Zeichner, K. y Fries, K. (2006) Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 87-116.
- Gimeno, J.; Pérez Gómez, A. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H.A. (2001) Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, 15, 60-66.
- Hargreave, A. (2006) Paradojas del cambio: La renovación de la escuela en la era postmoderna. En Kikiriki. *Cooperación Educativa*, 49, 6-25.
- Herraiz, F. y Martínez, S.. (2013). Formación inicial: entre la teoría y la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 46-49.
- Holstein, J.A. y Gubrium, J. F. (Eds.) (2008) *Handbook of constructionist research*. Nueva York & Londres: Guilford.
- Marcelo, C. (1995) *La formación del profesorado en el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. (2001) El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la red andaluza de profesionales de la formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 5(1).1-17
- Martínez, S. y Herraiz, F. (2014) La formación inicial del profesorado de Primaria: entre la necesidad y la búsqueda de sentido. En Sancho, Juana M. y Hernández, F. (coords.). *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*.65-85.Barcelona:Octaedro.
- Sancho, J. M. y Hernández, F. (coords.) *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Barcelona: Octaedro