

Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences

¡QUIERO SER DOCENTE! LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL ENTRE AULAS

I WANT TO BE A TEACHER! THE CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL IDENTITY BETWEEN CLASSROOMS

Sandra Martínez Pérez

smartinezperez@ub.edu

*Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE)
Facultad de Pedagogía y Facultad de Formación de Profesorado*

Fernando Herraiz García

f.herraiz@ub.edu

*Departamento de Dibujo / Unidad de Pedagogías Cultures.
Facultad de Bellas Artes*

Universidad de Barcelona

Resumen

En los últimos años se han producido ciertos cambios sustanciales en todos los niveles (educativo, social, económico, político, legislativo...) que nos han llevado, como profesionales de la educación, a reestructurar, repensar y reconstruir la formación inicial (planes de estudios) de los futuros docentes noveles. Sujetos que asisten a las aulas universitarias por vocación, deseo y motivación en busca de aprendizajes, estrategias, metodologías y recursos que podrán poner en práctica en las diversas situaciones que se les presentarán en el día a día de una escuela. Entre aula y aula, la universitaria y la del centro educativo, los docentes irán forjando su identidad en procesos dinámicos de constante interacción con diversos contextos, y en relación con diferentes personas; de este modo, irán dando respuestas a una profesión cada vez más compleja.

El presente trabajo, vinculado a un proyecto de investigación educativa (Identidoc¹) en la Universidad de Barcelona, tiene como finalidad: conocer, describir y analizar cómo los docentes “noveles”, de escuelas públicas y privadas que transitan entre el primer y el quinto año de docencia, están construyendo su identidad profesional en la Educación Primaria. Se han realizado diferentes entrevistas, encuentros (acompañamiento a sus escuelas) y grupos de discusión, con la intención de responder a tres grandes interrogantes: ¿qué les ha llevado a ser maestros y maestras? ¿cuál ha sido el papel que ha jugado la formación inicial (universidad y prácticas externas)? Y, ¿cuál es el papel que está brindando la formación permanente en su desarrollo como

¹ *La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc)*. Ministerio de Ciencia e Innovación. (EDU2010-20852-C02-01). Proyecto vinculado al grupo de investigación consolidado *Esbrina: Subjetividades y entornos de aprendizajes contemporáneos* (2009GR 503), Universidad de Barcelona.

profesional de la educación? Paralelamente a todo este proceso de indagación, en conversaciones más informales, se han recogido las inquietudes y las voces de los estudiantes que en estos momentos están cursando los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. En nuestro papel de formadores de futuros maestros y maestras, nos interesa conocer cuáles son los dilemas que emergen a la hora de enfrentarse en su práctica docente, y de conjugar conocimientos, procedimientos, destrezas y capacidades entre la universidad y la escuela.

Abstract

In the last years certain substantial changes have taken place in all the levels (educational, social, economic, political, legislative...) which have led us, as professionals of the education, to restructure, to rethink and to reconstruct the initial training study plans of the future teachers "to-be." Due to the fact that future teachers enroll and attend classes due to their vocation, desire and motivation in search of learning experiences, strategies, methodologies and resources which they will have to put in practice and make them live in the day-to-day diverse situations at any school where they will be faced with. From university and college to school classrooms, future teachers will be forging their own identities through dynamic processes of constant interaction with diverse contexts, and in relationship with different persons; thus, being able to provide a series of answers to an ever increasingly demanding and complex profession.

The present work, linked to a project of educational research (Identidoc) at the University of Barcelona, has as its main purpose to know, to describe and to analyze how the newly "to-be" teachers, from both public and private schools which are enrolled between the first one and the fifth year of teaching, are constructing their professional identity in the Primary Education cycle. Different interviews have been undertaken, gatherings and encounters (attending together to their schools) and discussion groups, with the objective to provide answers to three key questions: What has been the motivation to become teachers? Secondly, what role has initial learning (university and external internships and practices) played? And, at last, what role has continuous education played in their development as a professional in the education realm? In parallel to the entire process of investigation and discovery, engaging in more informal conversations, a gathering of concerns and interests was performed and the voices of students currently engaged in the Kinder garden and Primary educational cycles. In our current role of trainers for the future generation of teachers, we are interested which are the dilemmas that emerge when they have to face their educational practice and the challenge in bringing together knowledge, procedure, skills and capabilities between university and school.

1. INTRODUCCIÓN

El interés por conocer y la inquietud por saber, como profesores e investigadores, nos han llevado a indagar en torno a cómo los sujetos aprenden a ser docentes en un

mundo complejo y de cambios constantes, y sobre cómo maestros y maestras están construyendo su identidad.

Para ello, el presente proyecto de investigación (Identidoc) se ha elaborado en dos fases. En una primera, se invitó a participar a nueve docentes “noveles” (siete mujeres y dos hombres) de escuelas públicas y privadas que transitaban entre su primer y quinto año como maestros. Se buscó colaborar con docentes que estuvieran dispuestos a compartir reflexiones relacionadas a cómo estaban construyendo su identidad profesional en Educación Primaria, a través de entrevistas personales² en encuentros formales (escuelas y universidad) e informales (cafetería, casa). La segunda fase consistió en la organización de nueve grupos de discusión con docentes (diplomados en Infantil y Primaria) en diferentes Comunidades Autónomas³.

Paralelamente a este proceso de investigación, hemos recogido, mediante relatos personales, algunas experiencias de estudiantes que están cursando los actuales Grados de Educación Infantil y Educación Primaria en la Universidad de Barcelona. El objetivo ha consistido en hacer una autocrítica que nos llevara a reflexionar y repensar sobre: nuestro papel como profesores, la elaboración de los planes docentes y la actual estructura de los grados.

Con el propósito de presentar todos los aspectos mencionados, hemos fijado nuestra mirada en torno a tres ejes que recogemos en los siguientes epígrafes: 1) La formación inicial en relación al papel que juega la universidad en Educación Infantil y Primaria; 2) El ser docente que cuestionen, como sujetos, aquello que les ha llevado a escoger esta profesión y; 3) Las críticas constructivas a la formación inicial de docentes noveles y de futuros maestros.

2. LA FORMACIÓN INICIAL: ¿PANACEA O REALIDAD?

“La formación del profesor debe incluir el conjunto de conocimientos, actitudes, capacidades y valores requeridos para su intervención autónoma y eficaz en el aula. (...) El profesor debe estar preparado para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar racionalmente su propia práctica.” (Pérez Gómez, 2009:171).

Los nueve docentes colaboradores de la primera fase de la investigación y, posteriormente, los participantes de los grupos de discusión estudiaron Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria antes de la implantación del Plan Bolonia en nuestras universidades. En aquel momento los estudios duraban tres años y el período de prácticas se realizaba en el último curso. Este diseño de la formación de profesores

² Se negoció, previamente como grupo de investigación y posteriormente con los sujetos colaboradores, entre tres – cuatro entrevistas y conversaciones que girarían en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué les ha llevado a ser docentes?, ¿cuál ha sido el papel de la formación inicial en la construcción de ser docente?, y, ¿cómo se aprende a ser docente en un mundo de constantes cambios? Con la finalidad de: a) conocer cómo la universidad responde, o no, a las demandas de la sociedad actual y prepara al estudiante a ejercer y ser maestro, los aprendizajes en el período inicial; b) identificar aquellas experiencias significativas que ayudan al sujeto a construirse como docente y cómo le gustaría ser y; c) describir los procesos de “construcción” de las identidades profesionales como maestros.

³ CCAA: Andalucía, Islas Baleares, Cataluña, Castilla León, Cantabria, Galicia, La Rioja, Madrid y País Vasco.

respondía al modelo de racionalidad técnica (Schön, 1992, 1998) con una visión separada de los aprendizajes teóricos y prácticos, y desconectada de la realidad de la enseñanza.

En nuestra investigación hemos podido constatar el papel que juega la formación inicial. Para algunos docentes colaboradores la universidad significó un espacio de aprendizaje, de conocimientos, de primeras tomas de contacto con la realidad, donde se aporta ciertas líneas pedagógicas. Para otros, sin embargo, tuvieron una percepción diferente; según estos últimos, su formación evocaba una visión meramente teórica, que no brindaba la oportunidad de dar respuestas a las inquietudes presentadas en el día a día, ni planteaba el abordaje de una clase desde su comienzo hasta su final; de este modo, se presentaba una incoherencia entre teoría y práctica docente.

Conversando con Jennifer, nos dimos cuenta que sus estudios en la universidad no le enseñaron a cómo enfrentarse con las dudas e incertidumbres. Ella, en su cotidianidad laboral en la escuela, está llevando a cabo su formación como maestra; en este caso, la facultad parecía no tener en cuenta su proyecto vital y profesional, ni prestaba atención al modo de ser maestra que ella quería asumir. Lo mismo ocurrió con Mónica y con Eva. La primera manifestó:

“La universidad, da la formación inicial, la base teórica, pero la realidad y la experiencia las otorga la práctica, el día a día, el aula, la institución y la relación con los otros”. (Mónica).

Y la segunda, consideró que, el contenido que recibió en su formación inicial, era excesivamente teórico. Para ella, los conocimientos impartidos estaban excesivamente desconectados de la realidad de las aulas, y eran evaluados de una forma tradicional.

Esta manera de trabajar en la universidad no daba lugar a diferentes maneras de enseñar y valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta misma línea, pero con una visión mucho más crítica, encontrábamos a Martha recuperando las palabras de García Márquez:

“hay una frase de García Márquez que decía: -de pequeño tuve que interrumpir mi educación para ir a la escuela-. Durante algunos años yo tuve que interrumpir mi educación para ir a la universidad. Eso es en magisterio...”

A pesar de que nosotros, como formadores pensábamos que les ofrecíamos las primeras bases teórico – prácticas que tendrían que desarrollar a lo largo de su profesión, para Alfredo, a través de su imaginario y percepción, consideraba que la formación universitaria no le sirvió de nada; y así lo reflejaba cuando afirmó que:

“la formación universitaria... puedo asegurarte que no aprendí nada. Mi formación como maestro ha sido aquí, en el colectivo y en la experiencia, trabajando en otros ámbitos educativos. (...) Yo rescataría las prácticas y no porque hayan tenido una buena orientación por parte de la universidad, ni siquiera porque los centros a los que acudí me impresionaran, pero el contacto directo con la realidad y porque eran largas”.

Eduardo, por lo contrario, de su etapa formativa se llevó lo que su tutora de universidad le dijo:

“En magisterio, lo que os enseñarnos son pinceladas de cosas, y a partir de aquí sois vosotros los que tenéis que decidir qué hacer.”

Por otro lado, una mirada diferente a la de Jennifer es la que presenta Araceli; para esta última la Universidad representó lo contrario, argumentando que *“la universidad te da diferentes líneas pedagógicas y coges la que más te gusta”*. Aunque fue consciente que, durante los tres años que transitó por las aulas de formación inicial, no obtuvo las técnicas y estrategias necesarias para atender a la diversidad existente en las escuelas, ni a enfrentarse a los límites y a la resolución de conflictos, valoraba su formación de forma positiva. Estos aspectos los tuvo que ir aprendiendo con el día a día en la cotidianidad escolar. En esta misma dirección, Raúl explica que:

“A mí magisterio no me ha dado la formación necesaria que es la que tengo ahora, psicopedagogía que la hice justo cuando acabé magisterio 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”. (Grupo discusión de Andalucía).

Sin embargo, para Marta las prácticas en la escuela fueron un lugar de aprendizaje, aproximándola a la realidad y a su papel de maestra; mientras que, la carrera y los encuentros con sus profesores, le otorgaban espacios de reflexión y de cuestionamiento:

“Creo que no fue hasta las prácticas de tercero de carrera donde, realmente, me di cuenta de lo que implicaba ser día a día maestra de educación especial, lo que debe ser estar en contacto de una forma regular con el otro. (...) las tardes en la universidad y el estar en contacto con los profesores que daban las asignaturas de magisterio me ayudaron a pensar mi practica como docente, a replantearme actitudes que ya tenía algo incorporadas o que había entendido como lógicas en un determinado momento”.

Algo parecido sucedió con Saioa y Amaia, para quienes el papel que realizaron sus tutoras de prácticas les supuso un orientado alivio. A pesar de ello, ellas, dentro del grupo de discusión desarrollado en el País Vasco, afirmaban que, como alumnas en su formación teórica, no obtuvieron herramientas que consideraran la diversidad existente en el aula. En esta línea, argumentaban que:

“Aprendimos muchísimo de nuestras profesoras de prácticas. (...) Aprendimos diferentes técnicas de trabajo. En la universidad nos preparan para un grupo estándar y cuando llegas al aula eso no existe en la universidad no te preparan para la diversidad del aula... Necesitaríamos 15 años de carrera”. (Grupo discusión País Vasco).

Es evidente que la formación inicial de docentes juega un papel importante en su identidad profesional. Con los cambios dados en los últimos tiempos y con la implantación del Plan Bolonia, estamos ante una formación que no es única y

exclusivamente teórica con ciertos períodos de prácticas; sino más bien, una formación donde teoría y práctica conjugan un papel muy importante en el futuro docente.

3. SER DOCENTE: IDENTIDAD, VOCACIÓN Y PROFESIÓN

“Ningún comienzo es fácil. En todas las actividades y/o empresas de nuestras vidas el principio suele entusiasmar pero también desconcertar. Desalentar, desanimar, desahuciar, desilusionar. Si bien en todos los rubros ocurre, al tratarse de aquellos en los que además de la propia subjetividad están comprometidas las vidas y el destino de otras personas, las sensaciones “des” suelen aumentar”. (Alliaud y Estanislao, 2009:90).

Cuando los y las estudiantes asisten a nuestras aulas, lo hacen con entusiasmo, motivados por aprender y compartir, en busca de experiencias que les lleve a nuevos retos y les haga cuestionarse su papel. Los inicios, sean del tipo que sean, como bien argumentan Alliaud y Estanislao (2009), no son nada fáciles; son en esos momentos iniciales cuando los interrogantes que emergen, las tomas de decisiones que se asumen y las acciones que se ponen en juego son especialmente relevantes para nosotros. Y más, aún, cuando esas expectativas, ilusiones y deseos se desmoronan a causa de metodologías que son poco atractivas para nuestros estudiantes, aburriéndolos y desmotivándolos. Quizá el origen del conflicto se encuentre en la falta de coherencia entre la teoría y la práctica, convirtiéndose en un factor que les lleva al desinterés por las tareas que tienen que desarrollar.

Convertirse en docentes implica un proceso largo y complejo, donde la persona va pasando por diferentes etapas. Enseñar es una actividad estimulante, de actitudes y orientaciones que implican progreso, vocación, y donde el papel del maestro se tiene que vivir plenamente en relación con los demás. Los docentes noveles, como ya argumentaba Marcelo (2009), necesitan elaborar una serie de habilidades críticas y posiciones ideológicas que les lleven a reflexionar en torno a sus prácticas. Es en ese proceso donde irán construyendo su propia identidad; una identidad dinámica (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004) entendida como “una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicar(nos) el mundo en que vivimos” (Rivas, 2009:18). Y, “no algo a alcanzar o desarrollar, sino como una complejidad múltiple que se va elaborando a lo largo de los escenarios donde se actúa” (p. 23); dichos escenarios, las aulas y las diferentes instituciones, deben estar en constante relación.

En la actualidad existen ciertas designaciones culturales que “sistematizan” la identidad docente; por ejemplo, aquella que sitúa la labor del docente como transmisor de conocimientos ejerciendo una “autoridad” determinada. Esta designación hace que, los discursos pedagógicos, el entorno y las condiciones laborales, den lugar a una construcción de la identidad en concreto, donde maestros y maestras se convierten en los máximos responsables de sus prácticas autorreguladoras (Walkerdine, 2000).

Así pues, ser maestro es una actitud que se tiene ante la vida; es dialogar con los demás, para favorecer una educación en su totalidad e integridad, a la vez que se aprende, se guía y acompaña a los alumnos. Junto a esto, lo importante de ser maestro, como manifestó Mónica en una de los encuentros realizados:

“Es que podamos mejorar nuestra práctica docente, nuestro quehacer de cada día con creatividad, motivación e ilusión. Sin dejar de citar la premisa que todo docente debería tener como punto de partida en su trabajo educativo, el famoso estadista y científico estadounidense Benjamín Franklin, 1706-1790, nos dejó la siguiente reflexión: -dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo-”.

Para poder mejorar las prácticas docentes y seguir construyéndose como maestra necesitaba estar en la realidad, una realidad marcada por la experiencia vivida con los niños y niñas. La argumentación de Mónica continuó afirmando que:

“hasta hoy, lo que me ha construido como docente es la realidad con los niños. (...) la experiencia del día a día con los niños. Más que las clases teóricas de la universidad, es el día a día con los críos. (...) Es muy diferente cuando sales de la universidad y estás realmente en una clase. Sí, te han enseñado muchas cosas, pero lo que vas a ver está dentro de las clases... eso no lo pone en los libros...” (Mónica).

Fue a través de las respuestas dadas a las preguntas: ¿qué les ha llevado a ser docentes? y, ¿cómo han aprendido a ser docentes?, cuando hicimos significativos los discursos de los maestros y maestras noveles a través de cuatro ejes: a) por vocación desde pequeños; b) por estudiar un “oficio”; c) por un descubrimiento tardío y; d) por la influencia y la referencia de terceras personas.

Cristina, es un claro ejemplo de cómo desde pequeña sentía pasión por la docencia. Llegaba a su casa tras pasar el día en la escuela, y reunía a sus peluches ejerciendo de maestra:

“desde pequeña, cada cosa que aprendíamos en el cole, luego hacía reunión en mi camita, con todos mis peluches y les contaba todo lo que aprendía. Eso no se me olvidará en la vida, con 3 y 4 años contándoles. No sé, lo he vivido mucho... Es lo que quería”.

Otro de los hitos señalados fue el relacionado con querer continuar estudiando sin tener del todo claro qué carrera cursar. Cuando se acaban los estudios obligatorios y se superan las pruebas de acceso a la universidad, se abre el gran interrogante: y ahora, ¿qué? Para no perder un año y seguir formándose con la idea de acceder rápidamente al mercado laboral, Alfredo decidió realizar Magisterio porque la nota que obtuvo en la selectividad no le dio para emprender otra carrera universitaria, y es que, tal como dijo:

“Yo esto no lo elegí. Cuando tenía 18 años, estudié por estudiar, te pones a estudiar, no me dio la nota para otra cosa”. (Alfredo).

El descubrimiento fue otros de los elementos que llevaron algunos docentes a ejercer como maestros y maestras. Durante su escolarización jamás pensaron en

dedicarse a dar clases, a enseñar y aprender. Su vocación no era *la llamada* entendida, en términos de Dubet (2006), como un servicio hacia los demás, sino, más bien, una vocación tardía, surgida con el paso de los años y gracias a las prácticas desarrolladas durante la carrera. En esta línea, Sofía argumenta que:

“La vocación de docente no la encontré en el primer momento... Pero lo fui descubriendo poco a poco, con las prácticas de las carreras, estar en contacto con los niños. (...) Cuando terminé la carrera me pasé a vendedora. Y como no era muy gratificante para mí, dije: -no, no, tengo que hacer lo que he estudiado-. Y a partir de ahí, empecé a valorar mi trabajo. (...) Y que los niños te agradezcan con una sonrisa lo que haces, me parece el trabajo más gratificante que pueda existir” (Sofía).

El último tema identificado en las entrevistas, en los grupos de discusiones y en los relatos realizados por docentes noveles, fue la influencia y el papel de terceras personas en su elección. Bien, por un lado, porque estaba arraigada al oficio familiar proviniendo de generaciones de maestras (abuelas, madres, tías); o bien, por otro, porque a lo largo de su escolarización aparecieron personas significativas por su manera de trabajar en el aula (de enseñar, de llevar una clase, de escuchar a los otros, de relacionarse...), viéndose atraídos por labor profesional del maestro. Esto fue lo que ocurrió con María José:

“He ido cogiendo inconscientemente referentes, desechar los que estaban estancados. (...) Y escogiendo algunos que decías: -Jo, que me encantaría estar más horas con esta persona-. Y de coger esas experiencias y llevarlas a mis clases, vamos a ver: -sí a mí me gustaban esas clases, yo tengo que estar intentando imitar ese modelo- y dentro del mismo colegio. (...) Yo tuve una profesora en el colegio que era una mujer dulce. Siempre la he tenido como referente porque era una mujer que te daban ganas de trabajar, tenía un don y la verdad es que la tengo como referente.”

En este epígrafe, los elementos que han ido guiando los discursos de los docentes noveles y estudiantes en formación, han venido dados por: la vocación, la pasión y el interés por los demás, la influencia de terceras personas y, el descubrimiento de una profesión marcada por el compromiso, la responsabilidad y el reconocimiento.

4. MIRADAS CRÍTICAS - CONSTRUCTIVAS A LA FORMACIÓN INICIAL: ANTES, DURANTE Y DESPUÉS

La universidad, como lugar de relación y aprendizaje, aporta a los estudiantes los primeros conocimientos y contactos con la realidad. Se establece la base del saber, saber hacer y el saber estar. Como formadores de futuros maestros y maestras hemos observado una serie de cambios en los últimos años. De algún modo, se ha transitado de las diplomaturas (3 años de formación inicial) a los grados (4 años) con la implantación del Plan Bolonia; de unas únicas prácticas en el tercer curso, donde futuros maestros y maestras desplegaban sus saberes poniendo en práctica, o no, todos los aprendizajes teóricos realizados durante los tres años de formación, a unas

prácticas que se realizan a lo largo del Grado (segundo, tercer y cuarto curso). En los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria se ofrecen la posibilidad de saborear el hacer de la profesión docente en diferentes centros y con metodologías diversas. En este sentido, también se brinda la oportunidad de reconocer, en la figura del maestro, la profesión que tanto anhelan o ha sido llamado, como vocación, para ello (Dubet, 2006).

Así pues, comprendemos que el docente tiene que ser capaz de intervenir de forma diferenciada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su rol es el de acompañar y guiar al estudiante en la construcción de su aprendizaje e identidad, otorgándole las herramientas y recursos necesarios para adquirir los objetivos propuestos y, además, tal como afirma Sandra ML en su relato:

“Ha de intentar adaptarse a las necesidades de sus alumnos. Alumnos que han nacido en el S.XXI, en la Sociedad de la Información. (...) Tiene que aprender a motivarlos y a que tomen un papel activo en su aprendizaje.”

Pero, ¿consideramos que la universidad, tal y como se percibe, está ayudando a nuestros estudiantes a ser competentes, a desarrollar estrategias, habilidades y destrezas para ejercer su práctica docente? Recuperando dos escritos de nuestros alumnos, observamos que existe un malestar dentro de la comunidad educativa; desde sus miradas, y quizás también desde las nuestras, la Universidad requiere de ciertos cambios estructurales para mejorar la calidad en la enseñanza de los futuros maestros y maestras de Primaria. Ricard, un alumno manifestaba que:

“Ser maestro es una empresa que exige una gran responsabilidad y una gran formación. Desde la Universidad se nos debería dotar de las herramientas y los recursos necesarios a fin de poder ponerlos en marcha a lo largo de nuestro futuro como docentes en las escuelas de Primaria.(...) bajo la actual estructuración del grado se dejan de lado muchos de estos recursos para terminar recurriendo a un simple trámite que se limita a estudiar unos contenidos que posteriormente serán examinados mediante una prueba escrita.”

Además de reflexionar y debatir sobre ciertos cambios, también es hora de cuestionarnos mutuamente, estudiantes y docentes, sobre cuál es el papel que están jugando ciertas asignaturas. Repensar sobre ello como profesores, nos lleva a intentar no fragmentar el conocimiento, y a ser consecuentes predicando con el ejemplo. Pero, ¿qué ocurre cuando esto no sucede así?, ¿cómo detectar que estamos en unos grados fragmentados por asignaturas que no dialogan entre sí sin relacionarse entre ellas?, ¿cuándo las materias se convierten en un fenómeno teórico fundamentado?, ¿cuándo se considera que la evaluación continuada es un asunto de cualidades similares a las de un examen o trabajo en el que no se tiene en cuenta el proceso? La consecuencia, de que no prediquemos con el ejemplo, es que las primeras valoraciones y críticas constructivas surjan por parte de los estudiantes que asisten a nuestras clases. Ellos son referentes a tener en cuenta y, en ocasiones, sus reflexiones pueden orientar nuestras futuras actuaciones. Esto se hace evidente en sesiones de debates en clase y en sus relatos, donde manifiestan sus inquietudes y malestares.

Y es que el aprendizaje se produce en relación con los otros, a partir de las personas con las que trabajas dentro y fuera de la universidad y de la escuela. En esta línea, María José, maestra en Andalucía explica que:

“La manera en que trabajo hoy se lo debo muchísimo a los cursos del CEP y a las personas que trabajan conmigo” (Grupo Discusión de Andalucía).

Esta argumentación saca a la luz el problema de que ciertas materias no aportan las estrategias necesarias para formarles como docentes, ya que son planteadas a través de los contenidos de la licenciatura (ahora Grado) al que se asocia su área de conocimiento, y no como didácticas para trabajar en el aula con los futuros alumnos y alumnas de la escuela. Y es que, tal y como señala Ricard, las:

“Materias como: Didáctica de la Materia, la Energía y la Interacción; Iniciación a la Didáctica de la Lengua y la Literatura; Didáctica de la Geografía, Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias Naturales... hacen uso o se refieren al término “didáctica” o “enseñanza” cuando realmente hemos podido comprobar que se dejan de lado todos aquellos aspectos relativos a la enseñanza de dichas materias, al hecho de proporcionar al alumnado recursos y metodologías didácticas a fin de que en un futuro próximo puedan impartir dichas materias a partir de una base ya adquirida a través de estas asignaturas. (...) se limitan únicamente al hecho de impartir unos contenidos propios del Bachillerato que posteriormente son evaluados mediante una prueba escrita. Reivindicamos que los diferentes profesores de algunas de las asignaturas del grado deberían ser maestros y no Licenciados en Matemáticas, Física, Biología... muchos de los cuales no disponen de los métodos didácticos más apropiados para servirnos de ejemplo para nuestro futuro como formadores de alumnos y alumnas de Primaria.” (Ricard).

Junto a todo lo expuesto, Albert, otro de los alumnos de Educación Primaria detectaba cuatro carencias del presente grado:

1. *En referencia a los planes de estudio.* Según él, algunos docentes de la misma asignatura no los siguen, existiendo una falta de coherencia entre ellos. Se partía de la concepción que dichos planes son el “reglamento” básico que debía ser seguido; pero que en la práctica, frecuentemente, no era así.
2. *La falta de ética en los Grados.* Al reflexionar sobre cuestiones éticas, Albert expuso:

“Es poco ético que los maestros expliquen en materia didáctica que la metodología actual de un docente ha de huir del tradicionalismo académico y basarse en la interacción dialógica y las explicaciones participativas, dinámicas, visuales y significativas, cuando a la hora de la verdad las clases del grado se rigen por el modelo educativo del cual “supuestamente” rehúyen. Un modelo basado en explicaciones magistrales aburridas e insípidas que desmotivan a los estudiantes y evaluaciones finales de resultado, contradiciendo así el plan Bolonia que se basa en la “famosa” evaluación continuada”.

3. *La experiencia de los profesores universitarios.* Desde la escuela y desde las aulas universitarias se hace un llamamiento para que los docentes universitarios estén vinculados con los centros educativos, que vivan y conozcan de primera mano lo que sucede en las aulas. De algún modo, se solicita que ciertas “didácticas” las impartan maestros que transiten y convivan en las escuelas; y es que, como se dice coloquialmente: “la experiencia es un grado”. En esta línea, Albert argumentó que:

“Es mejor que la asignatura de didáctica de las matemáticas la imparta profesores de matemáticas que tras años de labor han descubierto y aplicado miles de recursos didácticos que para nosotros pueden ser útiles, que poner a especialistas [licenciados] en dicho campo, que saben muchísimo, pero presentan carencias en base didáctica[y de enseñanza]”.

4. Con el *paso de la Diplomatura al Grado* se han concentrado los contenidos de muchas asignaturas, emergiendo la sensación de que se debe trabajar lo mismo en menos tiempo. Por ejemplo, lo que antes se hacía de manera anual, ahora se lleva a cabo en un semestre. De este problema da cuenta Albert cuando explica que:

“Los futuros maestros no somos máquinas del saber, y por lo tanto, no podemos tener conocimientos sobre todo a un nivel de concreción milimétrico. Asimismo, hay que saber seleccionar los contenidos importantes para nuestra profesión, para que los podamos interiorizar bien”.

Así pues, el papel de los docentes en la sociedad es especialmente relevante dado que mediará en las futuras generaciones. La mirada de los docentes noveles que han colaborado con nosotros pone en evidencia algunos problemas, reclamando una reestructuración en la universidad que haga, de la formación inicial, una actuación más competente y acorde con las necesidades actuales de la escuela.

A pesar de mostrar la parte más crítica y de re-construcción, es evidente que, en la formación inicial, también nos encontramos con materias y profesores que hacen de sus clases un espacio de aprendizaje; un lugar donde se comparte y se relaciona, favoreciendo procesos continuos de construcción de sentido a partir de reflexiones emergentes en debates dinámicos; y donde la fragmentación da lugar a la conjugación y al entramado de competencias, conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas.

5. CONCLUSIONES

Son varios los motivos (vocación, llamada, referentes) que han llevado a los jóvenes del S. XXI a ejercer la docencia como profesión. Las evidencias recogidas en este escrito ponen en cuestión cómo la formación inicial, etiquetada como “insuficiente” por algunos docentes noveles, ha jugado y sigue jugando un papel importante en la construcción de la identidad docente de quienes ejercen de maestros y maestras en las escuelas. Se ha observado que sigue existiendo una fragmentación de los contenidos y las asignaturas, y una distancia entre la teoría y la práctica. Como

consecuencia del problema, algunos formadores nos estamos repensando el planteamiento actual de los Grados. Trabajar en esta línea comporta la realización de algunos cambios en las asignaturas con el fin de acercar la formación inicial a las demandas y las necesidades de la sociedad. De algún modo, de lo que se trata aquí es de desarrollar itinerarios que vinculen los conocimientos teóricos – prácticos con las capacidades, destrezas y habilidades que los y las estudiantes tendrán que desplegar en un futuro próximo en el día a día de la vida escolar. En definitiva, hacerles más competentes como profesionales de la enseñanza y el aprendizaje. Es por ello que requiere estar en permanente formación y siempre abiertos a la relación con los demás agentes (alumnos, compañeros, grupos de trabajos...). En este sentido, yendo más allá del carácter obligatorio de las prácticas, los profesores universitarios deberían favorecer conexiones con la escuela; o dicho de otro modo, se hace necesario crear un constante contacto con ellas, para que los futuros maestros puedan impregnarse de la cotidianidad de las aulas de infantil y primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alliaud, A. y Estanislao, A. (2009). *Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar*. En Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 13, Nº. 1, pp. 89 – 100.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). *Reconsidering the research on teachers' professional identity*. In Teaching and Teacher Education, 20(2), 107–128.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona (España): Gedisa.
- Marcelo, (. (2009). *Los comienzos en la docencia.: un profesorado con buenos principios*. En Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 13, Nº. 1, pp. 1 - 25.
- Pérez Gómez, A. (2009). *La función docente en la era de la información. Aprender a enseñar para enseñar a aprender en la sociedad de la información*. En De Puelles, M. (Coord.). Profesión y vocación docente. Presente y futuro. pp. 163 – 186.
- Rivas, J. I. (2009). *Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa*. En Rivas, J. I. y Herrera, D. (Coord.). Voz y educación. La narrativa como enfoque interpretativo de la realidad. (pp. 17- 36). Barcelona: Octaedro.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- Walkerdine, V. (2000). *Psychology, Postmodernity and Neo-Liberalism / Psychologic, Postmoderne und Neoliberalismus*. In Journal für Psychologie, Vol. 11(2), 126 - 148.