

LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN EL PRACTICUM DE MAGISTERIO A TRAVÉS DE MICRO-RELATOS DOCENTES: EL RELATO DE MONTSE

Luispe Gutiérrez Cuenca
Universidad del País Vasco

RESUMEN

Este artículo consta de dos partes. En la primera, y dentro de un proyecto de investigación narrativa, se describe y justifica el programa de la asignatura Practicum II en la formación inicial de maestros.

En segundo lugar, se cuenta y se interpreta el relato docente de Montse cuando ella era todavía alumna de educación infantil. El relato recrea tres momentos especiales de la vida de Montse: su paso por la escuela infantil y primaria, su experiencia en la formación inicial y sus reflexiones sobre todo lo que rodea su estancia en el Practicum.

En la discusión final se ponen de manifiesto las repercusiones de esta experiencia en el caso concreto de Montse y las posibilidades que abre en la investigación narrativa.

PALABRAS CLAVE

Relato docente – Autobiografía – Practicum - Investigación narrativa - Indagación.

ABSTRACT

This article has two parts. In the first one, and in the context of a project on narrative research, we describe and justify the syllabus of the course: Practicum II, as teachers' initial training. In the second part, Montse's short story when she was still in kindergarten are told and interpreted.

The narrative recreates three significant moments in Montse's life: her time in pre-school and primary school, her experience as she began her teacher training, and her reflections on everything surrounding her student teaching.

In the final discussion we highlight the consequences that this formative model has had on Montse's case and the possibilities that it opens in the narrative research.

KEY WORDS

Teacher narrative – Autobiography - Student teaching - Narrative research - Inquiry.

1. INTRODUCCIÓN

Durante el curso 2010-11 me correspondió tutorizar el Practicum II¹ a cuatro alumnas del tercer curso de la titulación de Educación Infantil. En ese mismo curso, el grupo de investigación² al que pertenezco se había embarcado en un proyecto de investigación en torno a la cuestión de la identidad docente.

En este contexto se desarrolla la experiencia que aquí relato. En nuestro grupo siempre hemos intentado unir docencia e investigación y desde esta posición hay que entender este relato. No es la única perspectiva, ni tampoco la más frecuente, ni mucho menos la que menos conflictos éticos plantea pero es la que nosotros hemos hecho nuestra. En este sentido intuyo que ser docentes en la Escuela de Magisterio de Donostia nos ha destinado hacia esta opción como investigadores. Y es de esta elección que entendemos el aula como un lugar de indagación, de reflexión sobre la práctica docente, y además, con vocación de transformarla.

Una vez dicho esto retomo el punto de partida de este relato: la tutorización de cuatro alumnas del Practicum II. A tal efecto, organicé una reunión. En esa reunión, les expuse el plan que habíamos trazado Joxemi, Estitxu y yo mismo: queríamos aprovechar el Practicum, ese periodo en el que los aprendices de maestro se sumergen en la vida escolar, para indagar en el por qué de la elección que habían hecho, en el ideal de docente con el que se identificaban (y cuál rechazaban) y también en las dudas y miedos frente a lo que se les avecinaba. Recuerdo que textualmente les dije: “vamos a indagar en la identidad docente”

También les reconocí que este plan no era por casualidad: recién nos habían aceptado en el entonces vigente MICIN un proyecto de investigación³ sobre la identidad docente que íbamos a llevar a cabo en colaboración con el grupo Esbrina de Barcelona.

Este concepto de identidad docente, por lo menos en los estudiantes de magisterio, es decir en aquellos que todavía no se han estrenado en la profesión, nosotros lo entendemos unido a dos preguntas nucleares: ¿Por qué he escogido ser maestro? y ¿Qué clase de maestro quiero ser?

Sin embargo, no íbamos a abordar directamente estas dos preguntas. Nuestro diseño del Practicum proponía diversas actividades que obligaban las alumnas a dirigir sus flases reflexivos hacia tres momentos que entendemos claves en el devenir maestro:

- Su propia escolarización
- El periodo de formación inicial que estaban entonces concluyendo
- El Practicum II, es decir la propia asignatura que estaban realizando

¹ El Practicum II se desarrollaba en el tercer curso de la Diplomatura de Magisterio y consistía en una estancia durante seis semanas en un centro escolar en donde realizaban las prácticas en un aula de Educación Infantil bajo la tutela del profesor encargado del aula. Asimismo los alumnos del Practicum II tenían asignado un tutor en la Universidad. En los actuales Grados esta estructura permanece más o menos idéntica aunque las estancias en prácticas son considerablemente más dilatadas en el tiempo.

² Elkarrikertuz, grupo de investigación consolidado del Gobierno Vasco

³ Título del proyecto: La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil en la formación inicial y los primeros años de trabajo. edu2010-20852-c02-02 (subprograma educ)

Sobre estos tres periodos tuvieron que realizar diversas tareas, todas diferentes, pero hubo una que se repitió en los tres: tuvieron que realizar un dibujo o aportar una imagen de cada periodo. No fue un capricho nuestro: también el niño se dice a sí mismo por medio de sus dibujos, sobre todo en la etapa infantil.

Pero más allá de la representación gráfica también nos interesaban la historia y los relatos escritos de cada sujeto: habían dejado de ser niñas y la escritura no podía ser dejada de lado.

Como ya he comentado más arriba, el itinerario propuesto partía de los recuerdos de su propia escolaridad. De las reminiscencias de su paso por la que fue su escuela deberían de rescatar dos anécdotas de ese periodo que a veces tenemos un tanto difuminado pero que a buen seguro que ha dejado en todos nosotros marcas imborrables. En definitiva, se trataba de que narraran un buen y un mal recuerdo de su vivencia escolar. En este ejercicio retrospectivo no solo aparecían las niñas que fueron estas alumnas, sus miedos y sus sonrojos, sus éxitos y sus progresos; también aparecían en primer plano unos maestros que con su proceder les ayudaron y/o entorpecieron en ese camino. De esta manera iban aflorando diferentes rasgos del maestro con el que se identificaban y también, por supuesto, otros rasgos de aquel profesor que hubieran preferido no sufrirlo. Algo del “ideal de docente” se iba perfilando en cada sujeto.

Para Hernández y Barragán (1991-92) utilizar la autobiografía como recurso de formación supone una toma de conciencia de unos hechos, de unas experiencias imaginadas, para mostrarlas con voluntad reflexiva y tratar de descubrir posibles vías de explicación de la propia actitud ante la enseñanza y ante el futuro papel como profesores desde la visión que se tiene ahora como estudiantes.

Desde esta perspectiva, los recuerdos autobiográficos suponen una reflexión sobre las marcas que quedaron de la escolaridad y una brújula para el modelo de profesor que anhelan ser.

En lo que respecta a la formación inicial del profesorado cada alumna escribió una carta a un supuesto futuro alumno de nuestra escuela. Se trataba de que orientaran al neófito ante lo que se iba a encontrar. En realidad este ejercicio suponía una auténtica evaluación a la formación recibida, con sus luces y sus sombras. Advertencias y consejos de todo tipo jalonaban esta redacción que mostraba las sensaciones pero también los pensamientos y impresiones sobre una etapa muy cercana en el tiempo y, en ese momento, todavía inconclusa.

Además, y ya durante las prácticas abrimos un foro asíncrono durante cuatro semanas. En este foro, las alumnas debían de narrar algo de la realidad del aula (Lieberman y Wood, 2003) que les hubiera llamado la atención, algo que les sugiriera una reflexión y que sirviera de excusa para debatir con el resto del grupo (compañeras y conmigo mismo) En estos debates se vislumbran los miedos y fantasmas a los que tendrían que hacer frente y atravesar a lo largo del ejercicio de la profesión.

Entendemos este proceso como una excelente oportunidad para los docentes de vernos a nosotros mismos dentro de las historias que contamos a

la vez que recibimos el feedback del resto del grupo convertido en audiencia participante. Además, el hecho de escribir, tanto el relato como las aportaciones, nos obliga a “parar la acción” (Richert, 2003) con lo que podemos reflexionar y dar sentido a nuestra práctica.

Pero es que además, las opiniones y razonamientos vertidos en los foros iban configurando el modelo docente con el que convergían y/o rechazaban estas alumnas. Cuando aplaudían o ponían en tela de juicio el proceder del instructor con el que estaban en el aula, las alumnas estaban definiendo qué tipo de profesor, de metodología, de estrategias educativas, de relación con los educandos, etc., elegían o excluían de su ideal docente y educativo.

Asimismo, diseñamos dos momentos en esta coreografía en los que la voz y la mirada estuvieran presentes y en directo. Por una parte, mantuvimos con cada alumna una entrevista que fue grabada en audio y en la que, sobre un guión abierto, volvíamos a insistir en los tres momentos a los que he hecho referencia anteriormente. Además y una vez finalizada la estancia en el centro escolar, llevamos a cabo una mesa redonda donde departimos sobre los puntos más significativos que habían surgido en los foros y en general en el desarrollo del Practicum. Esta última actividad se grabó en vídeo.

Finalmente se les invitó a hacer una última reflexión. Se trataba de que escribieran acerca de lo que les sugería la posibilidad de ser maestras el resto de sus vidas. Se habían preparado para ello durante tres años, recién habían convivido durante seis semanas con profesionales que llevaban mucho tiempo en la educación (alguna de las tutoras con las que realizaron las prácticas llevaba más de 30 años en educación infantil y la menos veterana sobrepasaba los 12 años de experiencia) Se podía decir que su futuro inmediato estaba ahí mismo, pero ¿Se veían ejerciendo esa profesión durante 35-40 años? ¿Cómo habían visto a las maestras con las que habían realizado las prácticas? ¿Seguía en ellas la llama del deseo por participar en la tarea educativa de los más pequeños? ¿Habían percibido síntomas de funcionarización en el sentido más peyorativo del término?

En el siguiente cuadro se resumen las diversas fases, actividades y entregables que debían de llevar a cabo las alumnas:

INDAGACIÓN (fases)	ACTIVIDAD	ENTREGABLE
La propia escolarización	Recordar, dibujar, escribir	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Texto (un buen y un mal recuerdo) ➤ Dibujo (tú en la escuela)
La formación inicial	Evaluar, dibujar, escribir	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Carta a un futuro alumno de magisterio ➤ Dibujo (tú en magisterio)
El Practicum II	Reflexionar, escribir, dibujar, conversar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Foro ➤ Dibujo (tú en el centro escolar) ➤ Entrevista (audio)
Tras el Practicum	Escribir, conversar en grupo a partir de las reflexiones escritas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Texto (¿tú de maestra toda la vida?) ➤ Mesa redonda (vídeo)

En resumen, habíamos diseñado diversas estrategias indagatorias para este recorrido: iban a escribir, a dibujar, a participar en foros; iban a ser entrevistadas, visitadas y observadas en la propia escuela. Incluso fueron grabadas en vídeo. Obviamente, en relación al tradicional planteamiento del prácticum en la escuela de magisterio de Donostia, ha sido un Practicum II muy diferente.

En ese momento también les aseguré una cosa: yo iba a estar a su lado y de su parte. Me parecía fundamental transmitirles que yo estaba tranquilo y que tenía plena confianza en ellas. Estoy convencido de que es la segunda regla de cualquier profesor: confiar en el alumno y en su educabilidad (Meirieu, 2001). La primera consiste en confiar en uno mismo para dicha tarea. Aunque a veces ésta se demuestra imposible.

Cuando terminó la reunión y aunque me miraron un tanto incrédulas, sentí que les interesó el proyecto: algo del reto aparecía implícito en él y eso las seducía. Además percibí en su mirada que también ellas confiaban en mí. Algo de la transferencia de saber, esa “ilusión” de colocar a tu profesor en el lugar de sujeto-supuesto-saber, ilusión indispensable para que la relación pedagógica arribe a buen puerto, estaba de antemano establecida. Este fue el comienzo de la singladura.

2. SOBRE LOS RELATOS DOCENTES

Una vez reunido todo el material de cada alumna produjo, comenzó el proceso de elaboración de los relatos. Un relato que se podría situar dentro de la etnografía y que debía de excluir la posición de profesor, por lo menos la del profesor sapiente, y buscar la manera de mostrar que “uno ha estado ahí y ha sido penetrado” (Geertz, 1997) por otra manera de entender la educación y el rol del maestro. En este relato se trataba de explicar las claves de la identidad docente de estos sujetos. Una identidad docente que inevitablemente será social, y en este sentido responderá a una época que tiene “su modo” de entender la profesión docente, pero también habrá de ser particular pues dará cuenta, ineludiblemente, de lo más característico de cada sujeto (Beijaard y otros, 2004; Lasky, 2005; Marcelo y Vaillant, 2009)

Para Bruner (1997) el pensamiento narrativo nos ayuda a dar sentido a nuestra vida y a los sucesos en los que estamos implicados cuando con estos componemos relatos. Con los relatos comunicamos quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos y por qué seguimos cierto curso de acción y no otro (Mc Ewan y Egan, 1998). Bolívar, por su parte, afirma que “la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas” (2002, p. 7) También para nosotros la forma narrativa bien a través de las biografías, autobiografías, relatos de experiencias docentes o incidentes críticos, etc., es la que mejor responde a las necesidades de este modelo de formación.

Clandinin y Connelly (1995) afirman que es importante que el relato cumpla con una serie de condiciones como claridad, verosimilitud y

transferibilidad (p. 31), además de su plausibilidad, es decir, un relato “que tiende a sonar a verdadero”(p. 35)

En cuanto a qué tipo de saber produce la narratividad es preciso tener en cuenta que “no se trata de conocimiento que conduzca a la predicción y control de la experiencia humana; en su lugar genera conocimiento que profundiza e incrementa la comprensión de la experiencia humana” (Polkinghorne, 1988, p. 159). También Bolívar (2002), alude al significativo “comprender” frente a “explicar por relaciones causa-efecto, la experiencia vivida y narrada” (p. 6). Podríamos decir que es un saber que identifica problemas, sin resolverlos. Pero es un saber, que como dice el pedagogo francés Philippe Meirieu (1998, p. 92), el práctico de la educación reconoce como propio, porque se reencuentra en él y ve reflejada la dificultad de su tarea.

El relato que a continuación presento corresponde a Montse, una de esas alumnas a las que me correspondió tutorizar el Practicum II aquel curso.

3. INTRODUCCIÓN AL RELATO DE MONTSE

Mi recuerdo de Montse es el de una alumna a la que la asignatura “Desarrollo Psicomotor” que yo impartía en primer curso de la diplomatura de Maestro Especialista en Educación Infantil le interesó especialmente. Me sorprendió su tremenda disposición al juego y me queda en la memoria su rostro sonriente y lleno de sudor.

También recuerdo su presencia en las clases teóricas. Una presencia caracterizada por una escucha activa, que te miraba y asentía; o bien, si algo no lo tenía claro, enseguida levantaba el brazo para preguntar por aquello. Y además, dispuesta en todo momento a aportar su saber pues ella venía de hacer los estudios del ciclo superior de educación infantil. En resumen, una alumna “golosina” al decir de Daniel Pennac (2007).

Al año siguiente tuvo un hijo y dejó de venir a clase. De todos modos no abandonó los estudios y un año después los retomó hasta terminarlos.

Este relato se construye a partir de los trabajos realizados en la asignatura Practicum II. En realidad no me correspondía ser su tutor en prácticas pero como una compañera de trabajo tenía muchos alumnos, me enseñó su lista y al ver a Montse, no lo dudé: “Te cojo a esta, ¿vale?”

3.1 Sobre sus recuerdos escolares



En esta imagen he colocado una foto mía en un rincón pues la mayoría de los días de mi Educación Primaria pasaba mis recreos en un rincón. Mientras mis compañeros jugaban, yo siempre estaba castigada.

Yo era la hija de unos españoles (en palabras de mi maestra "la hija de los morenos") que habían llegado a un pequeño pueblo vasco en la década de los 70-80. Por si esto fuera poco, era la castellana que se había matriculado en el modelo D. Y muchos pensaban, incluida mi maestra, que yo era una estorbo para los que eran de origen vasco a causa de mi dificultad con el idioma.

Si algo desaparecía de mi estantería y se lo decía a la maestra, me castigaba pues ella estaba convencida de que yo lo había perdido. Si alguien me pegaba o se burlaba de mí y se lo decía a mi maestra, me castigaba porque era una chivata. Y si defendiéndome de alguien me pegaba con él o discutía, yo era la que se iba al rincón castigada, pues mi maestra decía que yo les estaba fastidiando.

Tengo que reconocer que no había leído unos recuerdos tan impactantes. Sobre todo en lo que hace referencia a su experiencia en educación primaria. ¿Cómo puede ser que una persona que se dice maestra trate a una niña de 6-7 años de manera tan racista y desconsiderada? Montse dice que le llamaba "la hija de los morenos" y que, según aquella maestra, era una rémora para el resto de compañeros, pues era la única "castellana" entre todos los "vascos". Mientras he releído su relato se me saltaban los ojos y me decía: ¡No puede ser! ¡Ni en el más rancio nacionalismo de principio del siglo XX hubiera podido imaginar una cosa así!

Y sin embargo, Montse afirma que, gracias a otras maestras, recuerda con mucho gusto su paso por la educación infantil:

"La educación infantil es la etapa de toda mi escolarización que recuerdo con mayor placer y ternura. Mi madre me ha recordado muchas veces que a esa edad yo estaba siempre deseando de ir a la escuela. Todos las noches le preguntaba si al día siguiente era día de ir a la escuela y si la respuesta era sí yo me alegraba mucho; pero si era negativa, conseguía aburrir a mi madre con todas esas preguntas que hacen los niños pequeños: ¿Y por qué?, ¿Y cuándo? ¿Y cuántas veces tengo que dormir antes de ir a la escuela?"

Igual es la mejor conclusión que se puede sacar de la escolarización de Montse: ¡lo importante que es quien está al frente de la clase! Si es una persona que escucha y anima a cada niño, si es una persona que crea un ambiente que envuelve a los niños de ganas de participar, de descubrir cosas nuevas, si es una persona que se implica con sus alumnos,... la huella que deja en ellos es confortante y deseante. Todo lo contrario que ese otro maestro que siempre busca en algún alumno a un "enemigo" al que "maltratar". Este modelo de docente solo dejará resentimiento e insatisfacción en aquellos que lo han tenido que sufrir.

De sus buenos recuerdos quisiera, por lo que me han hecho reflexionar, referirme en particular a dos de ellos:

A Montse le “encantaba” hacer fichas. Es más, afirma incluso que era la actividad que más le gustaba:

“Además de jugar, cantar y escuchar cuentos, también hacíamos fichas y yo las hacía muy a gusto. A mí era la actividad que más me gustaba. Recuerdo que después de hacerlas, la maestra nos las corregía y si estaban bien, aquella maestra me hacía sentirme como la persona más lista del mundo y si me hacía alguna corrección siempre tenía alguna palabra de ánimo para conmigo. Por lo tanto, estuvieran bien o mal, el trabajo y el esfuerzo que hacíamos estaba siempre valorado”

Supongo que en más de una clase mía me habrá oído Montse renegar de las fichas. Y viene ella ahora y me dice que qué bien se lo pasaba haciendo fichas. Está claro que el profesor está por encima del método. Es decir, la tarea más desatinada (y para mí las fichas lo son) si cuenta con la atención personalizada y el ánimo del maestro, se convierte en una tarea sugestiva y fascinante. Así, el momento que describe Montse cuando al finalizar la ficha iba donde su maestra y ella le hacía sentirse la persona más lista del mundo, resulta un momento mágico para un niño que es valorado por su maestro. ¡Qué bonito!

Por otro lado recuerda con verdadero placer los momentos en los que su maestra les contaba historias:

“Todos nos sentábamos en círculo, cada uno como quería, de la manera que estuviéramos más cómodos. Se apagaban las luces, la maestra ponía una música suave y repartía entre nosotros los personajes que aparecían en la historia... ..esos momentos eran inolvidables: la maestra se implicaba tanto en la historia y nos hacía implicarnos tanto a nosotros también que nos sentíamos parte de la historia. En esos momentos nos íbamos de este mundo y entrábamos en otro: en el mundo de la historia”

Resulta un aspecto muy sugestivo este de recuperar la figura de maestro como narrador e inventor de relatos del pasado, trayendo de esta manera a la actualidad las voces de otros tiempos. ¿Estará perdiendo el maestro esta condición de narrador en la escuela 2.0?

3.2 Montse en Magisterio



“Al principio de cada curso y de cada cuatrimestre me suelo sentir muy perdida y desorientada. Siempre me ocurre lo mismo; no entiendo de qué va cada asignatura; ni tampoco los trabajos que hay que hacer. Y me siento muy bloqueada. Muchas veces me entran ganas de abandonar. Siento que no voy a ser capaz de hacer lo que exige cada asignatura. Pero, poco a poco, me voy desbloqueando y acometo los trabajos que tengo que hacer. Al final me doy cuenta que esa sensación que tenía no es para tanto”

(Montse en Magisterio)

Esta sensación de estar perdida me parece muy interesante. Durante el ciclo formativo anterior, tanto en la escuela como en el instituto, el recorrido estaba claro (la asistencia era obligatoria y se trataba de hacer y superar los exámenes), existían marcas en cada cruce (el modelo de lo que estaba bien o mal era muy claro) y además, tenía guía (los profesores estaban encima de suyo y se preocupaban de que fuera aprobando)

Ahora se encuentra que no tiene el Track metido en el GPS. Eso es la Universidad: recorrer un camino no demasiado claro y sin nadie que te obligue a hacerlo. Es tu deseo frente a lo confuso e impreciso. Quizás por eso la sensación de desorientación. Yo lo entiendo como parte del peaje a pagar por irse haciendo mayor. Y para eso hay que dejar de lado la tentación de abandonar los estudios y atravesar el fantasma del “yo no soy capaz”. Y Montse que lo ha atravesado, cada año y cada cuatrimestre, igual no se da cuenta todavía que en la escuela, dentro del aula, cuando esté ella sola con los niños, le va a pasar lo mismo. Pues no existe el libro de recetas para cada caso...

Por otro lado, en esta reflexión sobre su paso por magisterio se muestra muy crítica en cuanto a la formación recibida. Ella que venía de un ciclo formativo y que además había conocido ya el mundo laboral, arribó a nuestra escuela en busca de una profundización en aquello que entiende importante en el curriculum de la etapa infantil. Con muchas asignaturas se llevó bastante decepción:

“Tan pronto comenzó el curso me di cuenta que varias asignaturas no tenían nada que ver con lo que yo había aprendido antes en el módulo. Igual el nombre de la asignatura sí, pero la manera de enfocarla, nada de nada. Como ejemplo te diré que hay dos asignaturas que ya he aprobado de las que no tengo ni idea de qué van”

Esta decepción se tornó en indignación en un caso concreto:

“En la asignatura de Didáctica debíamos de trabajar y aprender en qué consistía y cómo hacer una Unidad Didáctica. Se trata, a mi entender, de un tema fundamental en nuestra formación. No solo eso, si nos queremos presentar a una oposición es imprescindible saber formular los objetivos, actividades, procedimientos,... que conforman una Unidad Didáctica. El problema, muy grave problema, fue que el profesor no tenía ni idea. Nos quejamos pero nuestras quejas no sirvieron de nada. Casi todos aprobamos a la primera pero la verdad es que terminé muy enfadada...”

Menos mal que en algunas pocas encontraste aquello que te parece imprescindible:

“En algunas asignaturas además de la teoría, trabajábamos casos prácticos. Íbamos a los centros escolares, observábamos y luego en el aula analizábamos los casos más significativos. En estas asignaturas aprendí mucho”

El pensamiento de Montse parece coincidir con lo que nos plantea Schön(1992)al afirmar que la docencia necesita de un tipo de conocimiento asociado a la práctica. Hablaremos más sobre este tema en la discusión final.

3.1 Montse en el Practicum



“A la hora de representarme en la escuela de prácticas he elegido un dibujo en el que apareciera una alfombra pues es ahí donde he pasado muchas horas explicando a los que han sido mis alumnos los juegos a los que jugaba yo de pequeña, contándoles historias y inventándome cuentos. Encima de esa alfombra he vivido yo momentos muy agradables”

(Montse en el Practicum)

Seguramente ha sido en este ejercicio donde más ha sacado a relucir rasgos de su identidad docente. Afirma que le ha costado mucho elegir una imagen con la que identificar su posición en la escuela donde ha realizado las prácticas. Y basa esa afirmación en que por una parte las imágenes que encontraba en internet siempre representaban un modelo de profesor con el que no estaba en absoluto de acuerdo: un profesor que sabe mucho pero que crea entre los alumnos y él una barrera infranqueable:

“yo no me he sentido así en la escuela de prácticas y además, no tengo ninguna intención de ser un profesor de ese pelaje”

Sobre esa barrera matiza que cada parte debe de saber cuál es su rol y que, desde luego, toca al profesor buscar la “buena distancia” pero ve imprescindible una cierta proximidad entre el niño y su maestro pues para ella, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene dos direcciones:

“Sobre la barrera que menciono, está claro que el profesor ha de saber cuál es su papel y el alumno el suyo y que siendo esto así es imprescindible que haya una cierta distancia entre ambos pero no debemos olvidar que el proceso enseñanza-aprendizaje es un trabajo de dos. Y que para que el aprendizaje del niño se dé de modo adecuado tiene que haber también una cercanía maestro-niño”

Además Montse se siente identificada con esa imagen porque ya de pequeña, ella jugaba a ser maestra:

“Además si he elegido ese dibujo es porque también me veo en él cuando era pequeña, con el libro cogido del revés y junto a un oso de peluche. Me gustaba muchísimo contarles a mis muñecas los cuentos e historias que me contaban en la escuela. En esos momentos yo me sentía la maestra y mis muñecas eran mis compañeros de clase. Yo repetía todo lo que hacía la maestra. Si aquel día le decía a alguien que se callara yo le decía eso mismo a una muñeca. Y si se enfadaba con alguno de nosotros, yo lo mismo...Y ahora gracias a las prácticas he tenido la oportunidad de hacer realidad ese juego que tanto me gustaba”

Pero además, las prácticas han ido más allá de revivir el juego infantil:

“No sabes cómo me he sentido de llena estando ahí, ayudando y acompañando a los alumnos que he tenido en sus experiencias escolares. Sólo el hecho de pensar que he sido parte activa de su educación y hasta cierto punto de su futuro me resulta emocionante”

Pero también ha vivido parte de las dificultades de la docencia. Y entonces se siente pequeña, como en la imagen. Pequeña porque ha sentido que, en ocasiones, la situación le ha superado, que no la controlaba, que los niños se alborotaban y que ella no acertaba a reconducir la situación. Y ahí ha echado en falta un saber práctico que según ella solo se puede adquirir allí: en la práctica:

“En esos momentos me sentía muy pequeña. Me faltaban estrategias y las estrategias no se aprenden ni en el instituto, ni tampoco en la universidad; las estrategias se aprenden de las experiencias vividas y eso me falta a mí: experiencia”

¡Y cómo no! No podía faltar una pizarra en la clase. ¿En qué clase no la hay? Incluso en la educación infantil se usa la pizarra. En su caso, cada día un niño distinto tiene un papel especial: es el responsable del día. Y como responsable tiene que escribir en la pizarra, además de su nombre y la fecha, la frase que él quiera. Si es capaz él solo, él solo; si no, la maestra le ayudará a escribirla. Montse pidió ser la responsable el 25 de marzo, que era el día que terminaba las prácticas. Y tenía muy claro lo que iba a poner en la pizarra: Eskerrik asko⁴!

“Muchas gracias a Jone, mi tutora en la escuela, por cómo se ha portado conmigo, pendiente en todo momento de que yo aprendiera lo más posible. Muchas gracias a los niños y niñas de clase por lo majos que han sido y por lo que me han facilitado el trabajo. Para mí han sido entrañables. Y muchas gracias a vosotros por darme la primera oportunidad de ser maestra”

4. NOTAS DE CAMPO DEL INVESTIGADOR A RAÍZ DE LA VISITA AL CENTRO DE PRÁCTICAS DE MONTSE

“El viernes pasado visité a Montse. El día era magnífico para hacer una visita a una alumna en una escuela pública de un pequeño

⁴¡Muchas gracias! en euskara

pueblo de la costa guipuzcoana. Aparqué el coche al lado de la playa y antes de subir dirigirme al centro paseé por la playa. La mar estaba tranquila y como a una milla de la costa se veían algunas pequeñas embarcaciones pescando. Seguramente se trataría de pescadores jubilados que se sacan un complemento a su escasa pensión, vendiendo en los restaurantes del pueblo los calamares que sustraen a la mar durante las largas horas que pasan en ella.

Me gustó la escuela. El edificio de educación infantil se encuentra en mitad del pueblo, segregado del de educación primaria. El que los niños más pequeños puedan ir a la escuela andando, sin tener que coger transporte alguno, me parece un acierto.

Cuando llegué a la escuela el grupo de Montse se dirigía a la casa de cultura del pueblo a ver las fotos que un grupo de cooperantes había sacado en Haití cuando este pueblo quedó arrasado después del terremoto de enero de 2010. Jone, la tutora del grupo de Montse, les explicó primero dónde quedaba Haití en un mapa del Caribe (no creo que ningún niño comprendiera dónde se encontraba pero sí que quedaba muy-muy lejos)

Luego les avisó que no verían cosas muy bonitas en las fotos pues en Haití había habido un terremoto y verían casas derruidas, carreteras cortadas, árboles tirados y demás destrozos. Luego Jone empezó a explicar las fotos. Los niños miraban las fotos con atención y sobre todo con muchísima extrañeza. Hicieron alguna pregunta y luego Jone les dijo que se pusieran a mirar por su cuenta. Entonces la mayoría se puso a jugar a saltar encima de unas baldosas redondas que había en el suelo. Jone entendió que la visita debía de concluir y reunió al grupo y se dirigieron a la escuela.

Al llegar a la escuela los niños se quedaron jugando en el patio bajo la mirada de Montse. Fue entonces cuando aproveché para hablar con Jone. Me pareció una maestra curtida, que tiene fe en lo que hace, pues lo lleva haciendo muchos años y que ha empezado a pensar ya en la merecida jubilación.

Yo por mi parte le agradecí su disposición a acoger alumnos de la escuela de magisterio para darles la oportunidad de conocer un aula por dentro; de conocer a unos niños y niñas de carne y hueso, con su entrañabilidad y su intratabilidad; y de conocer a un maestro en acción desarrollando mil estrategias que no las han estudiado en nuestra escuela de magisterio, porque no son enseñables, solo se pueden aprender en vivo y en directo.

Mientras Montse subía al aula con los niños, Jone me enseñó el centro y me presentó a la directora. Luego entramos a clase donde encontramos a Montse dirigiendo una actividad que no debió convencer mucho a Jone pues la cortó y terminó la sesión con una especie de despedida donde un niño debía de escribir una frase en la pizarra.

Me dio la impresión de que a Jone le gusta tener todo bajo control.

Salí de la escuela con Montse y me dirigí al coche. Eran las 12:30 y apenas quedaban embarcaciones en la mar. Volví a Donostia pensando que le iba a venir muy bien a la escuela un cambio generacional...”

5. EPÍLOGO: ÚLTIMAS NOTICIAS DE MONTSE

Yo le había enviado a Montse el relato que había escrito a partir de sus trabajos del Practicum y de la visita que le había hecho durante las prácticas. A los pocos días, el 17 de diciembre de 2011, recibí un email de Montse en el que me decía:

Hola Luispe,

Todos los días pienso que te quiero contestar y ya ves, entre una cosa y otra al final ha pasado un mes.

Estoy trabajando en el preescolar de Bergara, soy la tutora del aula de 0-1 años y de momento estoy con dos niño aunque en enero empiezan cuatro y en febrero otros dos. Estoy muy contenta y acaso voy a necesitar tu ayuda. El caso es que hemos pedido entrar en un proyecto de psicomotricidad y si el Consorcio de Preescolares nos lo acepta, seguramente te escribiré pidiendo ayuda.

En nuestro centro seguimos las teorías del desarrollo psicomotor de Emmi Pikler (creo que se escribe así) que impulsan el movimiento libre de los niños. Es impresionante ver cómo los niños van pasando, por sí solos, por las distintas etapas del movimiento. Sin ayuda del adulto, pasan de estar tumbados a reptar, a sentarse, a andar a cuatro patas, y finalmente a ponerse de pie. ¡Impresionante!

He leído tu relato y me ha parecido que estaba muy bien pero hay una parte con la que no estoy muy de acuerdo. Se trata del capítulo correspondiente a mis prácticas. Yo no tuve la impresión de que Jone necesitara tener todo bajo control. Es cierto que no era muy partidaria de las innovaciones pero en algunos momentos me dejaba a mí sola llevar la dinámica del aula.

Bueno pues nada más

¡Qué te vaya bien y de paso feliz año!

Montse

En este email Montse nos muestra dos cosas: por una parte una disposición a no dar por terminada la relación pedagógica aunque la etapa universitaria haya concluido. El profesor queda invitado a participar de en un proyecto en torno a la práctica psicomotriz asesorando a quien fue su alumna.

Por otro lado, Montse discrepa conmigo en lo que se refiere a mi opinión acerca de su tutora de prácticas. Yo había apuntado que a Jone, su tutora, le gustaba tener todo bajo control y que no le dejaba a Montse mucha autonomía

a la hora de actuar. Pero Montse me corrige y me dice que “en algunos momentos me dejaba a mí sola llevar la dinámica del aula”. Son dos visiones diferentes de un mismo hecho.

En este sentido, Christina Siry y Elizabeth Zawatski, (2011) explican en un artículo en el que relatan cómo una profesora que estaba en una clase comenta a su compañera que un niño no se concentra porque no sabía qué dibujar mientras la otra profesora dice que es posible que se hubiera distraído por la gente en la clase y que no significa que no se concentrara... Las autoras concluyen que dos personas tienen diferentes experiencias en la misma clase y dicen que los profesores no deberían enfocarse en descubrir la verdad en la enseñanza, sino usar la propia docencia para llegar a una multiplicidad de relaciones que "creen-construyan-hagan" la verdad. Es una manera de abrirnos a la perspectiva de otros y tratar de oír las experiencias diferentes a las nuestras, a la vez que intentamos no imponer nuestra propia perspectiva.

Sobre la variedad de perspectivas y posiciones estas autoras proponen que hay que estar abiertos a ideas diferentes a las nuestras y citan a Kincheloe en su "radical listening" (Tobin y Kincheloe, 2009 p. 505) quienes proponen oír a otras personas o leer a otros para entender sus perspectivas y trabajar para conocer sus puntos de vista y axiomas.

Por otro lado resulta muy interesante descubrir cómo en este corto mensaje Montse me reconoce un saber consolidado (el que concierne a la psicomotricidad, asignatura que yo le había impartido en primer curso) mientras rechaza una opinión mía forjada en la observación de un solo día.

6. DISCUSIÓN

Una vez elaborado el relato de Montse es el momento de plantear aquí algunas de las conclusiones que he llegado a extraer del mismo.

En primer lugar, este tipo de relatos docentes nos ayuda a vislumbrar las identificaciones que van configurando el ideal docente de nuestros alumnos. En nuestro caso concreto, el modelo de maestra que tuvo Montse durante su etapa infantil, y que contrapone tan explícitamente al que tuvo en la educación primaria, ha marcado su manera de entender el ejercicio de la profesión. Para Montse, más allá de las estrategias innovadoras está la persona que encarna la docencia y que se implica con el grupo-clase y con cada alumno en particular. Los dos modelos docentes que nos describe Montse son opuestos y mientras uno nos habla de lo que Montse quiere ser, el otro le sirve para mostrar lo que ella rechaza en la figura del maestro.

En segundo lugar, el relato de Montse sobre la formación inicial nos muestra que es hija de su tiempo. En este sentido en diversas investigaciones recogidas por Carlos Marcelo y Denise Vaillant (2009) se muestra que las dimensiones más valoradas hoy en día en un docente son la vocacional, la técnica y la práctica-reflexiva, quedando en un segundo plano la dimensión de la transmisión de la cultura y el conocimiento. Algo de esto parece percibirse en los alumnos del siglo XXI, y en las opiniones que mantienen sobre la formación inicial. El saber práctico, las llamadas competencias, es lo que buscan y aprecian los futuros maestros. Las escuelas de magisterio, las facultades de

educación y los profesores universitarios tendremos que tomar posición frente a este discurso que arrincona y devalúa el saber epistemológico. Porque como la propia Montse reconoce el saber práctico solo con la práctica y la experiencia lo puedes ir aprehendiendo⁵.

Además, el Practicum supone para Montse un replanteamiento de sus identificaciones docentes. En primer lugar nos habla de la tensión necesaria entre la cercanía del docente hacia el niño y la distancia necesaria para no confundirse con él. Es una referencia a esa “buena distancia” que permite al maestro hacer vínculo con el sujeto sin deslizarse a una posición de tú a tú (Sanabria, 2007). Por otra parte, aunque haya sido tan solo una maestra en prácticas, Montse ha vivido la experiencia de enseñar y educar como transformación del otro. Esta idea de ser “agente del futuro de los niños” va en consonancia con lo que Alliaud y Antelo (2009:90) nos dicen:

“la enseñanza está “anclada” en un oficio, en la medida que a los individuos que la realizan se los forma y se les paga para actuar sobre otros, “sobre las almas de otros”. Quien enseña tendría como meta fundamental transformar a los otros. No es única, pero es una de las actividades destinadas a la producción de personas. Hugo Di Taranto, maestro añejo pero vital, a la hora de definir su oficio afirma sin titubear: “nosotros [los educadores] somos modificadores de almas”

En definitiva, el relato docente de Montse, y por extensión los relatos docentes de estudiantes de magisterio, pueden ayudar a una toma de conciencia de lo que cada futuro maestro valora, rechaza, teme y anhela de esta profesión. Además, y desde una perspectiva investigadora, la recogida y posterior análisis de todo este material narrativo nos ofrece la posibilidad de ir esbozando los rasgos que van configurando la idea de ser maestro en las nuevas generaciones del siglo XXI.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009) Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar en *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1)
- Beijaard, D., Meijer, P.C., and Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20. 107-128.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Connelly, F. M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Geertz, C (1997) *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós Ibérica.

⁵ver página 12 de este artículo

- Hernández, F. y Barragán, J. M. (1991-92). La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 4, 95-102.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 899-916
- Lieberman, A. y Wood, D. (2003). Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizaje. En A. Lieberman y L. Miller, *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*(pp. 200-223). Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009) *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Mc Ewan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (2001) *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro
- Pennac, D. (2007) *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Richert, A. (2003). La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto. En A. Lieberman, y L. Miller, *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 193-208). Barcelona: Octaedro.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Siry, C. and Zawatski, E. (2011). "Working with" as a methodological stance: collaborating with students in *Teaching, Writing and Research*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(3), 343-361.
- Tobin, K. y Kincheloe J. L. (2009). The much exaggerated death of positivism. *Cultural Studies of Science Education*, 4(3), 513-528.

7.1 Fuentes electrónicas

- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Consultado el día 15 de febrero de 2014 en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

SANABRIA, Angel. El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. *Paradigma* [online]. 2007, vol.28, n.2 [citado 2014-02-24], pp. 197-210. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200010&lng=es&nrm=iso ISSN 1011-2251.
