

La vulnerabilidad del investigador narrativo. La investigación con maestras principiantes y futuras maestras de educación infantil

José Miguel CORREA GOROSPE*



Detalle "Ave viajera",
técnica mixta (madera, metal, cerámica,
pintura acrílica). Noemí Fiscella

Resumen

En la primera parte este artículo describe una investigación acerca de la construcción de la identidad del profesorado en Educación Infantil. Futuras maestras y maestras principiantes de este nivel educativo han tomado parte en esta investigación. Han contestado a dos cuestiones fundamentales: cómo están aprendiendo a ser maestras y qué tipo de maestras quieren ser. En la segunda parte, el artículo aborda la problemática metodológica surgida en el desarrollo del proyecto y vinculada a la vulnerabilidad de los participantes (investigador e investigado) que hacen historias de vida.

Palabras clave: investigación narrativa, identidad, educación infantil, maestras principiantes, vulnerabilidad

Vulnerability of narrative researcher. Research work with beginner and future teachers of children's education

Abstract

In the first part this paper describes a research about the identity of the Children's Education Career. Beginner and future teachers of this education level have taken part in this investigation. They have answered two main questions: how they are learning to be teachers, and what kind of teachers they want to be. In the second part, this article presents the methodological problems, that emerged during the investigation connected with the vulnerability of the actors (researcher and investigated teachers) of these life histories.

Keywords: narrative research, identity, children's education, beginner teachers, vulnerability

Introducción

La finalidad de este artículo es reflexionar sobre la vulnerabilidad del investigador que realiza historias de vida; compartir y difundir las aportaciones más destacables para la formación de maestras de educación infantil y reflexionar especialmente sobre los dilemas y aportaciones metodológicas que han caracterizado a este proyecto de investigación narrativa titulado: "La construcción de la identidad del profesorado de Educación Infantil durante el proceso de formación y primeros años de trabajo¹".

Como formador de futuras maestras busco establecer relaciones entre la construcción de la identidad de las docentes y un modelo de formación inicial que prepare a las maestras

* Coordinador del Grupo de investigación
Elkarrikertuz IT-563-13
Didáctica y Organización escolar/
DIDAKTIKA ETA ESKOLA ANTOLAKUNTZA
Universidad del País Vasco UPV/EHU
San Sebastián, España
jm.correagorospes@ehu.es

para el aprendizaje creativo y crítico a lo largo de su vida; que promueva una actitud indagadora hacia la educación y la práctica escolar; que sirva para replantearnos a profesores y alumnos qué hacemos y cómo lo hacemos; y que nos capacite para afrontar los sucesivos cambios que deberemos afrontar en nuestra vida profesional reorientando nuestra propia formación identificando competencias nuevas a aprender.

Entendemos por un lado que ni las experiencias de formación inicial en el contexto de las aulas universitarias, ni las condiciones en las que comienzan la docencia, las maestras principiantes son las más idóneas para promover un rol profesional que contribuya a una posición innovadora en la práctica y en el contexto escolar. Estos periodos de formación inicial y de inserción profesional de las maestras principiantes, tan decisivo para la constitución de la identidad docente, lejos de apoyarles y capacitarles para la innovación educativa basada en la creatividad y para trabajar en contextos de alta incertidumbre y de cambio permanente, les hace más vulnerables y continuadoras de metodologías tradicionales de la escuela.

Es pues la vulnerabilidad un pretexto para repensar el rol del investigador y del investigador o de la relación de su encuentro y poner en evidencia lo que está en juego. La Real Academia de la Lengua Española se refiere a la cualidad de vulnerable, es decir a la posibilidad de ser herido o recibir alguna lesión física o moral. Más allá de considerarnos vulnerables o vulnerados por el proceso de investigación reivindicamos que la relación de encuentro nos fortalece y transforma, descubriendo nuevas posibilidades en las relaciones investigadoras. Como más adelante profundizaremos, la vulnerabilidad presente en esta investigación es tanto para el investigador que hace historias de vida implicado en los procesos de formación de maestras, como para las futuras maestras y maestras principiantes que se ven inferiozadas por un relato naturalizado y poco crítico sobre su falta de preparación, carácter naif o inmadurez para la intervención en la práctica.

El compromiso con la temática

La identidad docente es una temática de gran interés e importancia dada la relación que ésta tiene con el aprendizaje de los profesores y

por tanto con los procesos de innovación educativa, la calidad de la educación (Hargreaves, 2003) y la mejora del rendimiento escolar (Day, 2006) así como con el bienestar emocional de los alumnos.

La identidad docente es un tema complejo en un momento de permanente cambio y transformación de las expectativas hacia la escuela y sus profesores. Donde los tradicionales contextos escolares antaño estables y homogéneos han dado paso a nuevas caracterizaciones modificadas por los flujos migratorios, la globalización, el incesante aumento de los conocimientos o las nuevas demandas formativas hacia la escuela y sus profesores (Sancho y Correa, 2013).

Aunque llevamos tiempo reflexionando sobre las ideas que los alumnos tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje y trabajando con maestras y escuelas (Gutierrez, Correa, Aberasturi e Ibañez, 2009; Correa, Aberasturi y Gutierrez, 2010), esta investigación busca ahora analizar el tema de la formación del profesor de educación infantil, de rastrear sus creencias, sus pensamientos y de dar con aspectos claves que pudieran ayudarnos a identificar esos momentos relevantes y significativos en la construcción de su identidad docente. A la dificultad de la temática de la identidad de las maestras principiantes y sus condiciones de inseguridad y flexibilidad laboral, yo veía que se añadía la dificultad del trabajo con el alumnado. Muchas veces, cuando analizamos la oferta formativa y el rol del profesor de educación infantil, hemos cuestionado si realmente se ofrece un buen sistema de formación en Magisterio o suficientes retos intelectuales para este alumnado que acude a las aulas de nuestra universidad, y qué significa ser profesor o profesora y alumno o alumna de Magisterio y lo que se necesita o no para dinamizar las futuras transformaciones personales y profesionales.

La construcción de la identidad de las futuras docentes de educación infantil

Lejos de considerar la identidad como algo persistente a lo largo del tiempo, unificada e internamente coherente, siguiendo a autores como Wenger (1998) Gergen (1992), o Kincheloe (2001), asumimos la identidad como algo cambiante, co-construida, contextualizada, limitada; un proceso que da lugar a una

multiplicidad de identificaciones y desidentificaciones, que se refuerzan o debilitan mutuamente, pero que se organizan de tal forma que le dan una sensación de cierta coherencia y permanencia. Para nosotros la identidad es un proceso relacional a la vez que político y social. La identidad de los futuros maestros se construye, también, a través de su experiencia situada en la escuela como contexto de aprendizaje y como contexto regulativo socio-político, con sus valores, normas, culturas y tareas, sean implícitas o explícitas. De esta manera la experiencia en ella situada, construye al profesor, de la misma manera que construye al alumno. Como Flores y Day (2006), entiendo la construcción de la identidad en el sentido de *(trans)formación de la identidad docente*, resultado del proceso de reinterpretación de experiencias pasadas de escolarización, la reflexión sobre su práctica en las aulas, su experiencia como profesores y la revisión del modelo de profesor que se desea ser. Esta definición que subraya la dimensión reflexiva sobre las experiencias pasadas y actuales de enseñanza en la que los docentes o futuros docentes han estado o están implicados me parece que es coherente con una propuesta metodológica que recoge evidencias de los procesos reflexivos de los participantes en diferentes contextos, formatos y momentos temporales. Esta coherencia metodológica nos proporciona múltiples datos donde sustentar nuestros relatos y narrativas. Esta diversidad de formatos, contextos y momentos, nos va a exigir, trabajar como *bricoleurs*, al tejer nuestro texto dando sentido a las evidencias que hemos conseguido. En el desarrollo metodológico es importante destacar el papel de la propia reflexión a la que se invita a los participantes. Es quizá este proyecto reflexivo a través de las diferentes actividades lo que favorece la génesis de la identidad de los futuros docentes. Es este proyecto de incipiente identidad profesional el que emerge cuando buscamos reflexivamente el sentido personal y profesional en los diferentes datos, textos, dibujos, recuerdos escolares o debates sobre incidentes críticos que encuentran en su experiencia práctica.

Perspectiva metodológica

La perspectiva metodológica que adoptamos en esta investigación es la narrativa.

Como Gubrium y Holstein (2008) sugieren, es conveniente por un lado, la utilización de diferentes estrategias de recogida de múltiples datos para dar respuesta a los problemas planteados en el estudio; y por otro lado, se hace necesario también focalizar la atención en los contextos donde ocurren los acontecimientos, las condiciones y los recursos del proceso narrativo.

El interés de nuestro proyecto ha sido describir, analizar e interpretar las nociones, representaciones y experiencias de construcción de la identidad de los estudiantes y maestras principiantes de educación infantil.

Los principales objetivos de nuestra investigación:

- Identificar, reflexionar y situar los discursos en torno a qué significa enseñar y aprender, las representaciones sobre la infancia y las nociones que caracterizan una buena práctica docente, y, finalmente, sobre el sentido y los límites de la responsabilidad y el compromiso profesional que se vehiculan en los programas y prácticas de formación inicial.
- Y explorar la posición de los propios sujetos y su capacidad de decisión (aceptación, resistencia o contestación) en este proceso.

Dos preguntas, nos han ayudado a dinamizar el proceso de investigación sobre la identidad docente. La primera es cómo estoy aprendiendo a ser maestra y la segunda qué tipo de maestra quiero ser. A rasgos generales, la primera pregunta tiene que ver, por un lado con los procesos formales e informales de aprendizaje docente, incluyendo tanto los procesos deconstructivos relacionados con la toma de conciencia sobre las influencias biográficas recibidas durante la escolarización o el conocimiento sedimental (Lortie, 1975, Rivas, 2014). Por otro lado también está relacionada con los procesos de formación inicial o permanente y los procesos de aprendizaje más informales implicados durante la socialización profesional de los principiantes. La segunda de las preguntas está más relacionada con el compromiso, la utopía y la esperanza docente y sus implicaciones en la práctica.

En nuestra investigación hemos trabajado con una muestra de 5 educadoras infantiles principiantes y 8 futuras maestras de este nivel educativo. En diferentes grupos de discusión

pertenecientes a diferentes comunidades autónomas participaron otras 14 maestras principiantes. Como estrategia complementaria de recogida de datos y a la vez de difusión de la investigación, se organizaron dos exposiciones artísticas Bilakatuz/Transformamos (2011) y Nola ikasten da andereño izaten/¿Cómo se aprende a ser maestra? (2014) que movilizaron a diferentes colectivos tanto de maestras principiantes como de futuras maestras. Por último durante el proceso de investigación se han organizado diferentes encuentros, jornadas y seminarios para difundir, con la comunidad investigadora, el proceso y las aportaciones más relevantes conseguidas durante el proceso investigador.

Para acceder de manera fructífera a la experiencia y pensamiento de los sujetos investigados se pensó en recoger diferentes tipos de datos que incluyesen textos escritos, fotografías o dibujos así como otro tipo de trabajos artísticos que permitiesen profundizar en el proceso reflexivo. Con este tipo de datos, tanto con las 8 estudiantes universitarias que participaron en la investigación como con las 5 maestras principiantes, se elaboraron informes narrativos dando cuenta de los procesos biográficos y experiencias significativas que habían influido en su constitución identitaria. Es por ello que para la elaboración de estos informes utilizamos como estrategia clave de recogida de datos la entrevista activa reflexiva, observaciones en las aulas, dibujos, relatos autobiográficos, recopilación de incidentes críticos, manifiestos sobre el tipo de maestras que querían ser y murales digitales representando sus ideales de maestra. El procedimiento para elaborar los informes narrativos fue establecer una relación con las maestras principiantes y estudiantes universitarias orientada a la construcción de un relato mutuo que recogiese la experiencia relatada y la contextualizara. Ello exigió a los participantes (investigadores, estudiantes, maestras) un cambio de posición y expectativas de forma sostenida que desembocase en la construcción compartida del relato.

El punto de partida en la construcción del relato mutuo fue la elaboración de una autobiografía recogiendo los acontecimientos más importantes de la vida académica y personal de

las participantes. Para la elaboración de estas autobiografías se hizo especial hincapié en la selección de imágenes (fotografías que capturaban momentos biográficos representativos) y dibujos personales con textos asociados que reconstruían escenas pasadas de la escolarización o de la vida asociada a la escuela. A continuación se reproduce un relato elaborado por Eider, futura maestra de educación infantil, a partir de un dibujo representando un recuerdo infantil. Empieza disculpándose por su falta de habilidad para dibujar, suponiendo que una fotografía le ayudaría a expresarse mejor. Nos cuenta Eider los sentimientos que le embargaban los domingos por la noche relacionados con el colegio y el profesor que tenía asignado que no le trataba como a una niña. Reproduzco a continuación el texto:



Ilustración 1: Recuerdos autobiográficos

Para empezar pido perdón por mi falta de técnica de dibujo, pero no he podido encontrar alguna otra imagen más significativa para expresar mi situación de Educación Infantil, a pesar de que tengo fotografías de aquella época, pero no puede expresar lo que yo viví. Quizá en alguna de estas fotografías si apareciese alguna lágrima esta expresaría mejor lo que viví en aquella época. Y parece que así dicho los momentos de educación infantil fueron duros y llenos de sufrimiento, pero no quiero tampoco decir eso aunque la sensación no es que lo pasé bien.

¿Por qué una lágrima quizá refleje mejor la situación y por qué este dibujo? Pues, porque durante los años de educación infantil y especialmente el último año que momentos tan des-

agradables pasé cada noche de domingo y esto mismo he intentado reflejar en este dibujo: yo llorando, diciéndole a mi madre que no quería ir al día siguiente al colegio. Y esa situación que yo pensaba que era por el profesor me enferma todavía hoy. El profesor no nos pegaba, ni mucho menos, no nos trataba a gritos pero no nos trataba como se merece que le traten un niño de esa edad.

Los años de Educación Infantil están llenos de momentos así, pero creo que es por el fallo del profesor, pues era así, nos hacía pasar momentos duros, por lo menos a algunos, no me acuerdo especialmente qué nos hacía para hacernos sentir así, pero creo que era su postura con los niños de Educación Infantil. Cuando después hemos compartido entre amigos aquellos momentos que vivimos, la mayoría teníamos esa impresión, con que malas sensaciones íbamos todos a la escuela.

Como he dicho, no sé concretamente por qué teníamos esa mala sensación para no querer ir a la Escuela, pero cada vez que lo recuerdo se ponía a meter bulla y a gritar por cualquier cosa, por ejemplo por hacer mal alguna de las fichas que teníamos que hacer o no unir correctamente las letras cuando empezamos a aprenderlas o por tantas simplezas, por tantas cosas que pueden pasar en el aula todos los días.

Es de extrañar que solo tenga el recuerdo de los cinco años, la verdad es que con aquel profesor estuvimos toda la Educación Infantil, pero la sensación es que aquello sólo fue del último año, que sólo sucedía aquel año. En casa al preguntar me dicen lo mismo, que mal lo pasaba las noches de los domingos, empezaba a llorar en el momento de irme a la cama, repitiendo que el día siguiente no quería ir a la escuela.

Recuerdo que mi hermana por aquel entonces empezó a ir a Educación Infantil y que a gusto iba y que le miraba con envidia, porque el pro-

fesor le hizo disfrutar no como a mí, no hay que decir que ella tuvo otro profesor. Por lo tanto, se puede decir, que aunque son duros estos años para un niño, el profesor se los puede hacer más duros, y debo de confesar que cada vez que veo a aquel profesor le odio y le miro con rabia.

Otra de las estrategias utilizadas ha sido la creación de murales digitales en grupo representando la construcción de las identidades. A continuación se puede observar un ejemplo elaborado por un grupo de futuras maestras. Han elegido un árbol con un tronco común y diferentes ramas. Con la imagen se pedía que escribieran un texto reflexivo, que se presenta a continuación .

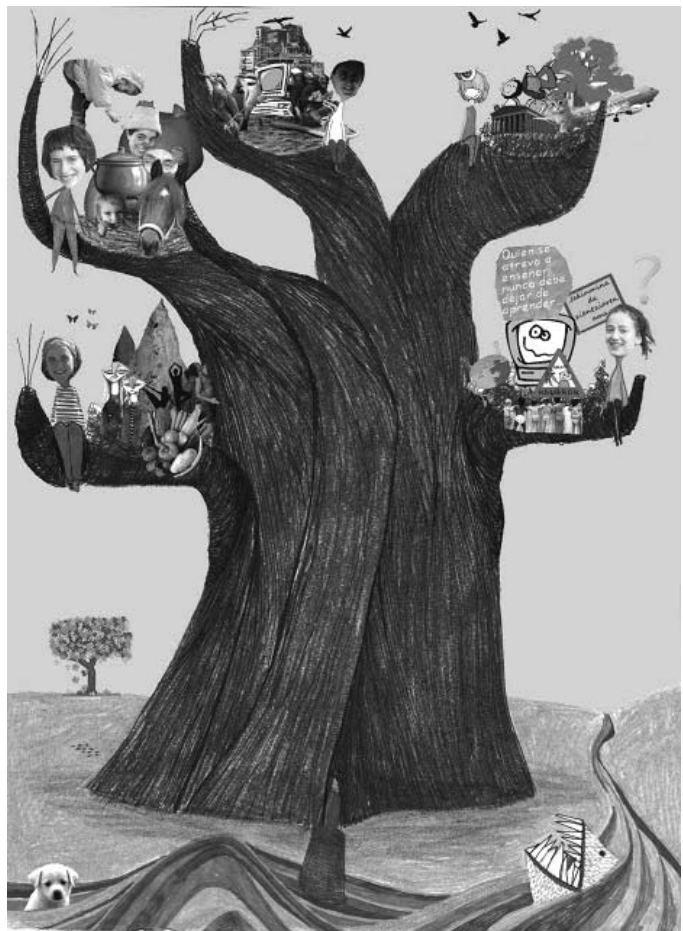


Ilustración 2: Cómo construyo mi identidad docente

A pesar de unirnos los mismos objetivos, el camino que cada una ha seguido ha sido diferente y también lo que cada una ha pescado. El mismo río nos ha conducido a nuestra meta. Pero en nuestro río viven peces diferentes. Cada una ha ido pescando a su gusto. Nuestra iden-

idad no la componen cosas iguales. Una parte grande de mi identidad es la escalada y el monte. La de Ekhiñe será sus dos hijos. Pues a mi la escalada me ha formado. Por eso en el árbol que hemos formado entre todas, en cada rama hemos colocado lo de cada una, mostrando las características que conforman a cada una. Partiendo de nuestra diferencias, hemos conseguido colaborar, eso nos enriquece.

Otro de los recursos utilizados fueron los grupos de discusión que nos permitieron contrastar la experiencia recogida con las maestras principiantes. Las entrevistas mantenidas con los grupos de discusión se grabaron y transcribieron.

La exposición temporal Bilakatuz (Casa de Cultura de Lugaritz), y la otra exposición “¿Cómo se aprende a ser maestra?” (Casa de Cultura de Aiete) se realizaron en San Sebastián. En ambos casos se contó con trabajos artísticos elaborados por estudiantes, maestras principiantes e investigadores en los que repensaban y expresaban las temáticas identitarias a través de pinturas, fotografías, murales digitales, instalaciones digitales o videoarte.



Ilustración 3: Cartel de la exposición temporal ¿Cómo aprendo a ser maestra? San Sebastián (España) 2014

El desarrollo de esta investigación se realizó en diferentes fases. Primero hubo una fase de revisión bibliográfica y elaboración colectiva del concepto de identidad del que se partía. Posteriormente se seleccionaron a los participantes, se recogieron los diferentes datos y se elaboraron los informes narrativos. Después de elaborar los informes narrativos se analizaron

las temáticas emergentes y se profundizaron las diferentes temáticas.

Posteriormente hubo una lectura compartida del material tanto de los informes narrativos, como de las entrevistas transcritas, revisión de los materiales aportados (dibujos, manifiestos, murales digitales) y los investigadores fuimos identificando diferentes temáticas emergentes, atentos al sentido y valor que arrojaban los propios datos recogidos desarrollando posteriormente aportaciones específicas sobre estas temáticas.

La vulnerabilidad del investigador que hace historias de vida

Esta investigación ha supuesto un reto no sólo metodológico, también docente por las temáticas emergentes y la implicación en la formación de profesoras del grupo de investigación. En relación con las temáticas tradicionales o emergentes relacionadas con la identidad docente que han aparecido destacan las experiencias de formación inicial de las futuras maestras de educación infantil, la influencia de los procesos de flexibilización laboral sobre la

constitución identitaria, el problema del género y la imposibilidad de cambiar un relato justificado tradicionalmente en la bibliografía sobre la formación de la identidad docente como el *reality shock* y que sirve para perpetuar ciertas posiciones de inmovilidad en los centros escolares.

Entre las aportaciones metodológicas que nos ha supuesto esta investigación ha estado la revisión de los presupuestos de la investigación narrativa en aspectos como la verdad

compartida, la construcción del relato mutuo o la utilización como estrategia reflexiva de procedimientos próximos a la investigación basada en artes.

Quiero centrarme a continuación más en las implicaciones y dilemas metodológicos en los que he estado envuelto durante el desarrollo de este proyecto de investigación narrativa,

porque ya hemos dado cuenta de las aportaciones temáticas vinculadas a la constitución de la identidad en diferentes publicaciones (Correa, 2014; Correa y Aberasturi, 2014; Correa y Aberasturi, 2013; Correa, Martínez-Arbelaiz y Gutierrez, 2013).

De investigador a investigado: algunas claves de esta investigación narrativa

Entre las diferentes preocupaciones que esta investigación nos ha suscitado en nuestro quehacer como docente es recoger evidencias de cómo la formación inicial reproduce, a menudo, un modelo de aprendizaje que no impulsa la capacidad crítica en los futuros docentes sino que los induce a ser meros transmisores de conocimientos o mandatos, aprendidos en el contexto de las aulas universitarias y que les deja indefensos ante los procesos de socialización profesional. Durante estos últimos años hemos estado muy implicados intentando mejorar nuestra práctica, evitando caer en rutinas y prácticas reproductoras a la vez que tratando de mejorar la capacidad crítica e indagadora de mis alumnos. Todo esto me ha motivado profesionalmente para analizar mi práctica, para indagar sobre el sentido y alcance de lo que he estado enseñando y consiguiendo con mis alumnos, incluso cuando he estado implicado en procesos de innovación pedagógica, cuestionando mi manera de enseñar. ¿Pero qué sé exactamente de mis logros o de mis fracasos? ¿Qué sabemos de la influencia real de tantas horas de formación en las aulas de la universidad y su relevancia en la práctica de los docentes? Algunos autores como Lortie (1975) han incidido más en la importancia de la socialización anticipada o del aprendizaje por observación de los futuros docentes; también Bruner (1986) incidió sobre la impermeabilidad de las teorías y contenidos recibidos durante los programas de formación del profesorado y de la resistencia al cambio de determinadas creencias sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero otros como Flores (2008) señalan otras aportaciones más optimistas de diferentes estrategias de intervención con los futuros docentes basadas en el diálogo, en mostrar diferentes perspectivas; trabajar la discrepancia o afrontar anticipadamente los problemas que se pueden encontrar en la práctica. Esta temática de investigación relacionada con la construc-

ción de la identidad de los futuros docentes de educación infantil, conecta directamente con mi responsabilidad profesional, pero suscita interrogantes sobre qué puedo escuchar de mi trabajo y hacia dónde puede desenvolverse esta investigación. Es una investigación que me hace vulnerable, al ser no solo el investigador sino también el investigado.

La idoneidad pedagógica de la experiencia investigadora

Abordar nuestra posición en esta investigación, estrechamente vinculada a mi quehacer como docente en la formación de futuras maestras de educación infantil, es desvelar nuestras motivaciones, temores y limitaciones con las que nos hemos enfrentado a estos relatos narrativos. Es pues retratar nuestra propia fragilidad docente e investigadora. Los relatos elaborados con los participantes de esta investigación nos asoman a la vida profesional de las maestras principiantes o de las universitarias que deciden, en función de las opciones que tienen, estudiar la titulación de educación infantil. Pero nos asoman a nosotros mismos, en la medida que somos formadores de maestras.

Por otro lado hemos tenido que superar cierto distanciamiento con las investigadas a través del diálogo para que se escuche su voz y puedan ser co-investigadoras. Ya que el acompañamiento en la investigación narrativa es fundamental, y se trata de investigar juntos y eso exige crear una dinámica de colaboración que nos lleve a la propuesta bilateral de un texto final constituyente del informe narrativo. Esto despierta muchos fantasmas en el investigador por las propias dificultades de llegar a conseguir desarrollar la propia metodología participativa, y de acertar con las claves para conseguirla. Pero ¿hasta qué punto es real la colaboración con los participantes? ¿Hasta qué punto quieren colaborar y decir lo que piensan y emitir juicios de evaluación sobre la formación recibida y los verdaderos motivos de su elección profesional cuando son alumnas bajo nuestra tutela y sanción evaluadora en el caso de las futuras maestras? O ¿Qué tipo de motivación poseen las maestras principiantes para embarcarse en un ciclo reflexivo cuando es mucha la tarea que se les pide para participar y tan escaso el beneficio?

Tomar parte en esta investigación ha supuesto para las maestras en formación y maestras principiantes, desarrollar una serie de tareas tales como hacer una entrevista, escribir recuerdos autobiográficos, escribir una carta a un alumno que fuese a empezar estos mismos estudios, dibujarse con papel y lápiz, en diferentes contextos de enseñanza aprendizaje (escuela primaria, universidad, centro de realización de prácticas de la titulación), debatir incidentes críticos o reflexionar por escrito sobre si se ven en el futuro como maestras de educación infantil. Creo que las diferentes actividades tanto los textos y dibujos, como la entrevista y la observación nos han permitido acercarnos a las futuras maestras viendo qué elementos están configurando su identidad docente, buscando una oportunidad más certera de conocer sus intenciones, sus recuerdos, su narrativa.

La integración de los diversos tipos de datos que habíamos diseñado recoger

Continuando con otras preocupaciones estaría la integración de los diversos tipos de datos que habíamos diseñado recoger. Esa variedad de recursos desde la entrevista a los dibujos o recuerdos autobiográficos, suponían diferentes fuentes de información que necesitábamos integrar de forma coherente.

El diseño de la toma de datos en esta investigación ha sido pensado para ofrecer oportunidades reflexivas a los sujetos que toman parte en ella sobre su identidad y su proceso de construcción. La reflexividad es un recurso fundamental de la indagación narrativa, un proceso dinámico de interacción personal interna y con nuestros colaboradores (Etherington, 2004). Porque como nos propone Bruner (2002) la modalidad narrativa se ocupa de las intenciones y acciones humanas, nosotros no sólo pretendemos invitar al alumno a narrarse de forma situada en los escenarios de aprendizaje, sino que, a partir de esta narración intentar interpretar y contextualizar los actos, las palabras y materiales desarrollando un análisis que nos permita la búsqueda del enriquecimiento del conocimiento social. Si algo ha caracterizado la relación pedagógica que hemos mantenido con los alumnos que hemos trabajado en esta investigación ha sido la comunicación en un marco de confianza, que ha ayudado a crear las condiciones de fiabilidad y veracidad. Una relación pedagógica que ha

intentado promover el diálogo y la revisión de muchos supuestos naturalizados en la investigación educativa. Muchos supuesto que excluyen formas de conocimiento subjetivo, conocimiento sojuzgado por naïf, precientífico e inexistente. Paradójicamente lo que hemos pretendido, con este modelo de investigación ha sido luchar contra ciertos estereotipos extendidos sobre el conocimiento científico educativo que anima a la permanente separación del investigador de lo investigado, perpetuando la búsqueda sistemática de la objetividad científica. Un contexto donde se revisa muy poco los prejuicios científicos y las pedagogías invisibles que dicotomizan el conocimiento y su acceso.

Hay una interpretación de la identidad como oportunidad reflexiva del yo (Giddens, 1995), que me parece muy interesante de considerar, para comprender nuestro papel en este proyecto tanto como investigadores y docentes, que inspire y oriente la metodología investigadora y la formativa. Esta concepción nos reclama favorecer que se den las condiciones para que investigador e investigado se embarquen en un diálogo reflexivo. Un diálogo que permita un encuentro intra e interpersonal, de forma situada en la experiencia de los implicados; que transite del análisis de la experiencia al mundo del deseo, de la historia escolar de los sujetos a su práctica educativa; que permita narrarse hablando de los deseos y las motivaciones, y de sus propias prácticas, y que aporte reflexión al proceso de construirse como docente. La recogida de datos y su interpretación tiene que ofrecer esa espiral reflexiva que promueva la toma de conciencia del proceso emergente y mudable de la construcción de la identidad. Y si la identidad nos ayudan a comprenderla de esta manera, la metodología de su análisis deberíamos de adaptarla a una propuesta coherente con ese carácter emergente. Moviéndonos en diferentes dimensiones y reconstruyendo la experiencia de múltiples contextos, más que siguiendo un hilo único conductor, dando sentido a un collage de experiencias mas que a un texto claramente escrito.

Un texto compartido como objetivo del ciclo reflexivo de la investigación

Una preocupación del equipo investigador, era elaborar un texto compartido con las futuras maestras y alumnas nuestras que

participaban en la investigación. Pero ¿cómo retenerles, cómo generar un vínculo que les sirviera para profundizar en su autoconocimiento o que simplemente les aporte ese momento de reflexividad productiva que le ayude a dar luz y sentido a algún pasaje oscuro o no dicho de su experiencia escolar? Le hemos dado muchas vueltas a lo que suponíamos tenían que hacer como trabajo derivado de la relación narrativa. También nos preocupaba mantener su interés, pues la participación en la investigación se me manifestaba como clave para sacar algo valioso de sus textos, dibujos y de sus palabras.



"Ave viajera", técnica mixta
(madera, metal, cerámica, pintura acrílica). Noemí Fiscella

Pero toda esta demanda de participación chocaba con nuestro rol de docentes. En determinados momentos queríamos ser investigadores, no docentes y por lo tanto evaluadores. A este respecto, uno de nosotros escribió en su cuaderno de campo el siguiente comentario sobre una visita para observar a dos participantes en la Escuela donde hacían prácticas: *"Cuando realicé la visita a la Escuela de Berrobi, me preocupaba que pensasen que mi visita era de profesor. Que era para evaluar sus prácticas y ponerles nota. Este detalle creo que era difícil de hacerlo entender, pero no me quedaba otro remedio. Quería que comprendiesen que mi visita formaba parte de una relación de colaboración. Yo necesitaba observarles en el aula, para ver cómo se movían y cómo se comunicaban. Pero esta visita al centro escolar constituía la base para posteriores encuentros donde necesitaba que hubiese una relación de confianza. Me es difícil evaluar si conseguí por entero mis objetivos, pero creo que no tuvo por lo menos un efecto negativo."*

Como punto de partida tenía presente, el sentido de la identidad como oportunidad narrativa del yo y por tanto todos estos datos y sus diferentes formatos venían a ser oportunidades para la reflexión y para poder acceder al pensamiento y a las creencias, valores y expectativas profesionales de las futuras maestras o maestras en formación. Diferentes datos que como lazos de luz iluminan y reflejan diferentes perspectivas sobre sus múltiples identidades. Y este es el sentido que hemos buscado darle a los datos y a su interpretación. En el desarrollo de la investigación nos hemos sentido como *bricoleurs* (Denzin y Lincon, 2005) reconstruyendo el sentido, buscando encajes entre esta variada gama de datos, evidencias y reflexiones que reflejan sus múltiples identidades. Un texto que permitiéndome construir un hilo narrativo, favorezca otras lecturas que aporten otras voces e interpretaciones.

Conclusiones

La investigación narrativa nos ha ofrecido oportunidades reflexivas a investigadores, maestras principiantes y

futuras maestras para repensar y cuestionar nuestros roles y lo que de ellos se espera y a la vez construir otra mirada “investigadora” sobre la realidad que nos circunda. Esta experiencia de investigación está estrechamente relacionada con un planteamiento de la formación de futuras docentes de educación infantil, basada en la indagación narrativa que hemos venido desarrollando durante estos últimos años. Sistemáticamente hemos ido debatiendo y analizando en grupo el modelo de formación de maestras que hemos estado utilizando y proponiendo alternativas metodológicas tendientes a superar el modelo tradicional de formación de profesoras, acercándonos de esta manera a un modelo narrativo de formación. La investigación de la identidad de las futuras maestras de educación infantil no ha sido un tema casual en nuestro desarrollo profesional sino elegido como una parte fundamental del aprendizaje de ser maestra. Por lo tanto no cabe hablar de una artificialidad metodológica provocada por la implicación en el proyecto de investigación, sino de una continuidad progresiva con la pedagogía narrativa y las diferentes tareas y exigencias investigadoras coincidentes con el modelo de enseñanza narrativa (Conle, 2003) y maestra reflexiva que queremos formar (Gutierrez et al, 2009).

La experiencia pedagógica del encuentro con el otro en esta investigación compartida se nos ha ido revisando las experiencias del pasado, escribiendo sobre nuestros recuerdos autobiográficos para identificar nuestras preferencias y aquello que nos marcó como aprendices, en la escucha y el intercambio de historias, relatos y vivencias, que nos acerca al otro y que nos ayuda a buscar el sentido de nuestras propias reflexiones.

La presencia en los diferentes contextos y situaciones donde se forman las futuras maestras y donde trabajan las maestras principiantes nos ha permitido conectar diferentes contextos vitales en la experiencia de la vida profesional, abriéndonos a conocer y prestar atención a otros momentos formativos. La aportación de este modelo de investigación ha sido doble: buscar el protagonismo de todos los participantes y salir del aula universitaria y abriéndonos a estos contextos y momentos formativos externos a la universidad, para comprenderlos y trascenderlos. Aunando una actitud indagatoria sobre qué ocurre en las aulas de las escuelas infanti-

les y los espacios de formación universitaria. Esta presencia, en estos escenarios y los contactos sucesivos con los participantes, nos han permitido ver, oír y dialogar sobre su manera de actuar en la práctica del aula y sus creencias e interpretaciones sobre lo que constituye ser docente.

Nuestra intención se ha desplazado hacia el diálogo y la reflexividad, poniendo atención en la multiplicidad de datos e intercambios dialógicos con las investigadas, gracias a una recogida de datos que ha brindado la oportunidad de aportar contenidos reflexivos conectados con sus propias creencias, interpretaciones y experiencias dentro y fuera de la institución escolar, vinculando la construcción de su sentido del ser con las propias experiencias docentes (Hernández, 2010).

Lejos por tanto de hacernos más vulnerables, la investigación narrativa nos ha comprometido en el proceso de transformar cualitativamente el conocimiento haciéndolo situado, relacional, dialógico, transitivo, basado en la relación entre el investigador e investigado/a. Hemos pasado como investigadores de mirar desde arriba y desde lejos a estar en el centro, a ponernos en una situación de fragilidad que lejos de la ortodoxia etnográfica, sirve para que emerja el encuentro entre subjetividades, que posibilita (o no) el relato compartido. Y esto nos ha enriquecido no solo como investigadores, también como docentes.

Nota

- 1 La construcción de la identidad del profesorado de Educación Infantil durante el proceso de formación y primeros años de trabajo. MICINN EDU2010-20852-C02-02 (2010-2014)

Bibliografía

- BRUNER, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (2002). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- CONLE, C. (2003). An Anatomy of Narrative Curricula, *Educational Researcher*, 32(3), 3 – 15.
- CORREA J.M. (2014). Empezar a trabajar en la Educación infantil: las condiciones de acceso a la docencia en los relatos biográficos de las maestras noveles. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 24
- CORREA, J.M. Y ABERASTURI, E (2014). Repensar el género en la construcción de la identidad docente en la educación infantil. En Puche, L. y Alamillo, L. (eds.) *Educación y Género: la incorporación de la desigualdad en múltiples contextos de socialización*. Traficantes de sueños (pp. 43-48)
- CORREA, J.M, ABERASTURI, E. (2013). *Bilakatzu, an art exhibition: Investigating future teachers' identity through art based educational research*. Comunicación presentada en European Conference on Educational Research ECER13. Estambul, 13-17 de septiembre. (<http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/8/contribution/23253/>)
- CORREA, J. M., MARTINEZ-ARBELAIZ, A. Y GUTIERREZ, L. (2013). Between the real school and the ideal school: another step in building a teaching identity. *Educational Review*.1-18 DOI: 10.1080/00131911.2013.800956
- CORREA. J.M., ABERASTURI, E Y GUTIERREZ, L. (2010). Elkarikertuz: indagar e innovar en la docencia universitaria. *Tendencias Pedagógicas* 16, 107-130
- DAY, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, Narcea
- DAY, C., ELLIOT, B. y A. KINGTON (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21: 563-577.
- DENZIN, NORMAN K. y LINCOLN, YVONNA S. (2005). The Discipline and Practice of Qualitative Research *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- ETHERINGTON, K. (2004). *Becoming reflexive researchers: Using ourselves in research*. London: Jessica Kingley.
- FERNÁNDEZ, L.; MARTÍNEZ-ARBELAIZ, A.; ABERASTURI E. (2013). La docencia, una experiencia compartida. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 58-61.
- FLORES, M.A. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones. En Carlos Marcelo (coord.): *El profesorado principiante*. Barcelona, Octaedro.
- FLORES, M.A. (2014). The development of teacher professional identity: Influencing contexts and inner tensions. En SANCHO, J.M., CORREA, J.M., FRAGA, L. Y GIRO, X. (edits). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Barcelona, UB Deposit digital.
- FLORES, M. A. y C. DAY (2006). Contexts which shape and reshape new teachers identities: a multiperspectivestudy. *Teaching and Teacher Education* 22 (2), 219-232.
- GERGEN, K. J. (1992). *El yo saturado*. México, Paidós.
- GERGEN, K. J. Y GERGEN, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- GIDDENS, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península.
- GUTIÉRREZ L.P.; CORREA J.M.; ABERASTURI, E.; IBÁÑEZ, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505
- GUBRIUM, J. F., HOLSTEIN.J. (2008). "Narrative Ethnography." In *Handbook of Emergent Methods*, edited by S. Hesse-Biber and P. Leavy, 241–264. New York, NY: Guilford Publications.
- HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. New York, NY: Teachers' College Press.
- HERNÁNDEZ, F. (2010). *Aprender a ser en la Escuela Primaria*. Barcelona, Octaedro.
- KINCHELOE, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, Octaedro.
- LORTIE, D. (1975). *The Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MARCELO, C. (2008). "Políticas de inserción a la docencia": Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. En Marcelo, C. (Edit). *El profesorado principiante*. Barcelona, Octaedro pp. 7-58
- RIVAS, J. I. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *International Journal of Development and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, 7(1), 487-494
- SANCHO, J. M. Y CORREA, J. M. (2013). Aprender a ser maestra. Perplejidades y paradojas. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 18-21
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, Cambridge University Press

Fecha de Recepción: 7 de junio de 2014
 Primera Evaluación: 11 de julio de 2014
 Segunda Evaluación: 16 de julio de 2014
 Fecha de Aceptación: 16 de julio de 2014