

Marín-Suelves, D., Pardo-Baldoví, M.I., Vidal-Esteve, M.I. & San Martín-Alonso, A. (2021). Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: la reflexión pedagógica como herramienta de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 125-138.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.469691>

Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: la reflexión pedagógica como herramienta de formación docente

Diana Marín Suelves, M. Isabel Pardo Baldoví, M^a Isabel Vidal Esteve, Ángel San Martín Alonso

Grupo CRIE. Universitat de València

Resumen

La sociedad contemporánea plantea múltiples desafíos a los profesionales de la educación. En este escenario, la formación se convierte en un elemento trascendental para analizar críticamente la realidad y emprender acciones para mejorarla. Partiendo de este objetivo, se aborda una experiencia de investigación desarrollada en la formación inicial de docentes, dirigida a propiciar una actitud de vigilancia epistemológica que facilite la comprensión de las transformaciones educativas, para diseñar procesos optimizadores de la práctica. En la experiencia participan un total de 38 alumnos del Grado de Maestro/a de la Universitat de València junto a dos profesoras, en el marco de la asignatura de Didáctica General. La asignatura se vertebra en torno al estudio y análisis de textos y la realización de seminarios y tertulias que permiten repensar la tarea educativa y el papel del profesorado en la escuela actual, visibilizando los retos de ejercer la docencia en tiempos de crisis. A partir de la indagación narrativa el alumnado construye relatos que se convierten en herramienta de investigación educativa, de comprensión y aprendizaje. Mediante el análisis crítico del discurso se exploran las concepciones y visiones del alumnado participante, incidiendo en la construcción de identidades docentes y saberes reflexivos.

Palabras clave

Formación; profesorado; innovación; identidad.

Contacto:

Diana Marín Suelves, diana.marin@uv.es, Avda. Blasco Ibáñez, 21, 46010. Valencia.

Los resultados presentados forman parte del proyecto de innovación docente MDD en la formación inicial del profesorado: una propuesta desde la Didáctica y la atención a la diversidad, con referencia SFPIE_PID-1351076, convocado por el Vicerectorat d'Ocupació i Programes Formatius de la Universitat de Valencia.

Narrative inquiry and construction of teacher identities: pedagogical reflection as a teacher training tool

Abstract

Today's digital society poses multiple challenges for education professionals. In this scenario, training becomes a transcendental element to critically analyze reality and take actions to improve it. Starting from this objective, we approach a research experience developed in the initial training of teachers, aimed at promoting the development of an attitude of epistemological vigilance that facilitates the understanding of educational transformations, to design optimizing processes of practice. A total of 38 students of the Master's Degree of the University of Valencia participate in the experience along with two teachers, within the framework of the General Didactics subject. The subject is structured around the study and analysis of texts and the holding of seminars and gatherings that allow us to rethink the educational task and the role of teachers in today's school, making visible the challenges of teaching in times of crisis. Based on narrative inquiry, students construct stories that become a tool for educational research, understanding and learning. Through critical discourse analysis we explore the conceptions and visions of the participating students, influencing the construction of teaching identities and reflective knowledge.

Key words

Training; teacher; innovation; identity.

Introducción

El punto de partida del estudio recogido en este trabajo no puede ser otro que la convulsión experimentada en todos los órdenes de nuestras vidas, tanto públicas como privadas, personales o profesionales, a raíz de la pandemia. Es, por tanto, un momento excepcional para detenerse a pensar qué tipo de profesorado se quiere preparar para cuando llegue la postpandemia. En este contexto resulta relevante la observación apuntada por De Sousa Santos (2020) respecto al funcionamiento de las instituciones sociales desde el sistema escolar y, en particular, observar la formación del profesorado. Prestando máxima atención, como propone el citado sociólogo, a que el conocimiento generado en situación de normalidad no será el mismo que en la de crisis. Ahora se vive un momento convulso que afecta decisivamente a los procesos de formación del futuro profesorado y da pie a la siguiente cuestión:

¿Cómo estarán percibiendo y asimilando tales circunstancias quienes se preparan para ese futuro lleno de incertidumbres?

Desde luego, no todo lo precedente se debe tirar por la borda, pero es imprescindible recomponer el puzzle de la sociedad para ese futuro que todavía no se sabe si será inmediato o aún le falta mucho para llegar. Quizá por ello resulte más necesario que nunca generar capacidades cognitivas, metacognitivas y afectivas orientadas a pensamientos expertos capaces de adoptar decisiones en situaciones complejas y llenas de incertidumbre (Pérez Gómez, 2019). Se trata, por tanto, de fomentar en el alumnado un pensamiento que interprete las situaciones pedagógicas desde la perspectiva de las desigualdades, de las

relaciones entre los distintos actores, desde las relaciones de poder que constituyen las instituciones y la sociedad misma. En definitiva, un pensamiento pedagógico que comprometa la acción docente con los preceptos de la convivencia democrática (Apple, 2017).

Por otro lado, desde hace algún tiempo se viene generando un cambio radical en el modelo de producción de bienes y servicios, mediante la aplicación de las tecnologías digitales auspiciadas por el capitalismo neoliberal (Castells, 2001). Este modo de producción sigue siendo fundamentalmente extractivo e insensible a los efectos negativos que se denuncian una y otra vez, razón por la cual algunos estudiosos no dudan en calificar como capitalismo digital (Schiller, 1999). Más allá de cómo se califique, lo evidente es que la digitalización de los procesos y tareas de producción, transforma los modos de ver y estar en el mundo acrecentando la sensación de habitar una sociedad líquida (Bauman, 2006). En estas circunstancias, lógicamente, los esquemas de valores y las relaciones cambian, también la construcción de identidades y subjetividades se encuentra en crisis (Torres, 2018). Ahora bien, ¿cómo se pueden trasladar todas estas inquietudes a las aulas de formación inicial del profesorado?

Este escenario educativo plantea numerosos desafíos a los profesionales de la educación (Pérez Gómez, 2012), cuya identidad docente se encuentra en la encrucijada: entre la voluntad de propiciar una educación transformadora que cultive la relación pedagógica como práctica de libertad (Freire, 2011); y la necesidad de atender a las exigencias sociales de un modelo educativo encaminado a capacitar -quizá sería mejor hablar de “reconvertir”- a la fuerza de trabajo para el nuevo modelo de capitalismo digital poco respetuoso con los preceptos democráticos (Cancela, 2019). Numerosos estudios ponen de manifiesto que el sistema educativo en la época de pandemia, muchas veces sin que el profesorado se percate de ello, está contribuyendo a reforzar diferencias de distinta naturaleza pero que forman parte del contexto social y cultural del alumnado (Flores y Gago, 2020).

Contexto en el que la formación docente deviene estrategia trascendental para analizar críticamente las transformaciones que está experimentando la realidad educativa y emprender acciones dirigidas a su optimización (Gimeno y Pérez, 2002). Por ello, la experiencia que aquí se presenta se ha desarrollado en el marco de la asignatura “Didáctica General” de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València. Esta asignatura constituye una materia de Formación Básica del primer curso de los citados grados, cuyo objetivo no se limita al estudio y análisis de los procesos y programas de enseñanza. Tal y como se indica en la Guía Docente, la asignatura se vertebra a través de una mirada más compleja y profunda sobre la escuela y el proceso educativo, por lo que pretende reflexionar sobre el sentido mismo del enseñar y el aprender atendiendo a la gran variedad de situaciones, experiencias, acciones y relaciones pedagógicas. En este sentido, la asignatura constituye una posibilidad para interpretar, imaginar y reconstruir la escuela y el proceso educativo a partir de la reflexión, la narración y el diálogo.

Bajo las coordenadas anteriormente descritas, se exponen aquí los análisis realizados a propósito de una investigación llevada a cabo en la formación inicial de docentes de Infantil y Primaria. Esta intervención se orientaba a propiciar el desarrollo de una actitud de vigilancia epistemológica (San Martín y Beltrán, 1994) que facilite la comprensión de los procesos de transformación educativa. Comprensión basada en un conocimiento libre de las ataduras de corte positivista e instrumental, en definitiva, fomentando en el alumnado un pensamiento narrativo y reflexivo a partir de sus experiencias, tal como se defiende desde la perspectiva “decolonizadora” (Rivas, et al. 2020). Para, a partir de ello, diseñar

herramientas de mejora de la práctica, fomentando en los futuros docentes la voluntad de analizar, investigar y reflexionar sobre la propia praxis (Giroux, 1999).

Método

Diseño

Este estudio se realiza desde un enfoque de investigación cualitativa con un diseño de tipo interpretativo y no experimental (Vain, 2012). La investigación cualitativa pretende comprender la realidad a partir de las propias narraciones, visiones y significados otorgados por las personas participantes en la investigación. Estos reinterpretan y reconstruyen su realidad como base para la generación de conocimiento sobre la misma (Gibbs, 2012). Por tanto, los resultados de la investigación son compartidos y polifónicos, ya que están conformados por voces que se entretajan.

La elección de este enfoque parte del propio planteamiento de la asignatura en la que se desarrolla la experiencia, que no pretende fragmentar, simplificar o reducir el pensamiento sobre la escuela; sino dirigir una mirada profunda hacia ella y su complejidad. El diseño de la investigación combina la indagación narrativa como metodología para la recogida de la información y el análisis crítico del discurso para la posterior interpretación de la misma.

Partiendo de esta visión, la investigación realizada cumple una doble finalidad. La indagación narrativa permite a los sujetos participantes en la investigación, en este caso el alumnado de los Grados de Maestro/a, crear relatos que den sentido y significado a sus experiencias y que se constituyan en una herramienta para comprender la escuela (Andreucci-Annunziata y Morales, 2020; Falcón y Arraiz, 2020). Pero también contra-relatos que permitan imaginar y crear nuevas posibilidades para el cambio y la mejora, y para la construcción de identidades y subjetividades docentes transformadoras (Huber, et al., 2014). Y, posteriormente, el análisis crítico del discurso permite ahondar en las concepciones y visiones de las personas participantes, desentrañando los valores, significados y conceptos inherentes a los relatos construidos.

Participantes

Los participantes fueron 38 estudiantes de los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Maestro/a de Educación Primaria de la Universitat de València junto a dos profesoras, en el marco de la asignatura de Didáctica General. El grupo estaba compuesto por alumnado de ambos grados, con edades entre 19 y 29 años, siendo la moda 23, el 90,9% de los cuales eran mujeres. Un 75% accedió al grado a través de la EvAU y el resto tras realizar un Ciclo Formativo de Grado Superior (CGFS). Todos realizaban esta asignatura por primera vez.

Para la selección del grupo de participantes se abogó por el muestreo intencional (Patton, 2002), acorde a los criterios propios de la investigación: tratarse de un grupo mixto (que incluyese alumnado del Grado de Maestro/a de Infantil y del Grado de Maestro/a de Primaria), que la experiencia se desarrollase en el primer curso (para explorar las creencias y visiones iniciales) y que se tratase de una asignatura de Formación Básica (ya que el número de créditos permite un trabajo prolongado e intenso, requisitos que se consideran imprescindibles para que la indagación narrativa sea fructífera y se pueda propiciar la reflexión y el cuestionamiento crítico).

Instrumento

El instrumento utilizado en el transcurso de la investigación es coherente con el enfoque cualitativo y con las metodologías de la indagación narrativa y el análisis del discurso que vertebran el presente estudio.

A partir de la indagación narrativa (Martín, Blanco y Sierra, 2019) el alumnado construye relatos que se convierten en una herramienta de investigación educativa, de comprensión y aprendizaje. Concretamente, para el presente artículo se toman en consideración las producciones narrativas realizadas de forma individual por el alumnado al finalizar la asignatura. Estas producciones consistían en un ensayo reflexivo en el que, a partir de una viñeta de Frato (2020) con el texto: “si este virus sigue arriesgamos de aprender demasiado”, se les solicitaba que creasen un relato en el que reflejaran su concepción sobre la docencia y sobre lo que supone ser maestro o maestra en la escuela actual, proponiendo para ello cuatro dimensiones: el currículum, la evaluación, la creación de relaciones, y los desafíos de la docencia en la actualidad. Se indicaba, además, que estas dimensiones debían abordarse de manera globalizada, vinculándolas a las experiencias narrativas y a los textos y autores trabajados en la asignatura.

Cabe señalar que esta experiencia se desarrolló durante el segundo semestre del curso académico 2019-2020, por lo cual la situación de pandemia forzó el desarrollo semipresencial de la asignatura. Sin embargo, no interrumpió las clases, que se desarrollaron vía online en su segunda mitad; ni tampoco el trabajo de producción narrativa tanto individual como en grupo, que finalizó con la realización del ensayo anteriormente descrito, que despertaba la reflexión sobre los múltiples contenidos de la asignatura así como sobre la bibliografía empleada, enmarcada en el contexto actual.

Procedimiento

En este proceso se han llevado a cabo cuatro fases bien diferenciadas.

La primera consistió en la elección de la asignatura en la que llevar a cabo el estudio, escogiendo Didáctica General por su finalidad de cuestionar y reflexionar sobre la escuela y el trabajo pedagógico.

La segunda fase consistió en el desarrollo de la asignatura, de forma que la indagación narrativa no constituye un momento o evento aislado, sino que se erige como el hilo conductor a partir del cual se desarrolla el aprendizaje y la construcción de conocimientos y vivencias compartidas. Para ello, la asignatura se vertebra en torno a la realización de seminarios y tertulias, a partir de textos y obras propuestas tanto por parte del profesorado como del alumnado, que permiten repensar la tarea educativa y el papel del profesorado en la escuela actual, visibilizando los retos de ejercer la docencia en tiempos de crisis. Con ello se pretendió que el alumnado elaborara su propio sentido de enseñar y aprender de acuerdo a las distintas situaciones, relaciones y acciones pedagógicas, siempre orientado desde las posibilidades y los límites del marco cultural, legislativo y social vigente. En el transcurso de estas sesiones el alumnado creó relatos, tanto de forma individual como grupal, en los que reflexionaba sobre distintos aspectos relacionados con la escuela y el trabajo pedagógico.

La tercera fase fue la evaluación de la asignatura consistente en la elaboración de un texto final. Por ello, el presente estudio solamente se centra en la información procedente de la última producción narrativa creada por el alumnado. A pesar de ello, se considera necesario incidir en la globalidad del planteamiento metodológico y en la práctica reiterada de la indagación narrativa, ya que son precisamente estos principios los que dotan de rigor y consistencia a la investigación realizada y al trabajo reflexivo desplegado por el alumnado.

Posteriormente, en la última fase, se procedió al análisis de la información. De forma que las producciones narrativas del alumnado dieron origen a los documentos primarios del análisis, que fueron sometidos a una lectura exhaustiva por tres investigadoras para la codificación en base a su contenido semántico y al objetivo del estudio. El proceso de análisis de contenido fue inductivo, emergiendo las categorías en el proceso compuesto por tres fases (Mejía, 2011): a) reducción de datos, b) análisis descriptivo y, c) interpretación de las categorías. Mediante el análisis crítico del discurso (Van Dijk, 1999) se exploraron las concepciones y visiones reflejadas por el alumnado participante, incidiendo en la construcción de identidades docentes y saberes reflexivos (Shön, 1998). Para desarrollar este proceso de análisis se han empleado matrices que se caracterizan, según Miles, Huberman y Saldaña (2014) por ser “esencialmente la intersección de dos listas, configuradas como filas y columnas” (p. 109) y que, a partir de una tabla diseñada *ad hoc* permiten abordar una serie de variables para interrelacionar y agrupar las respuestas dadas por los participantes. En el formato matricial los datos reflejados son abstracciones literales proporcionadas por los participantes de la investigación que permiten añadir comentarios inferenciales o conclusiones del investigador, dando lugar así a una composición polifónica.

El análisis de contenido de los 38 documentos primarios ha permitido la codificación en citas vinculadas a un total de 21 códigos que se agrupan en ocho familias de códigos, relativas a 3 dimensiones. Cabe destacar que pese a que en el instrumento de recogida de información se proponían cuatro dimensiones de partida, el proceso de análisis evidenció la emergencia de tres dimensiones distintas: visiones del currículum (que agrupa las dimensiones iniciales de currículum y evaluación), identidad docente (que además de referirse a la dimensión inicial de las relaciones integra muchos otros aspectos directamente destacados por los participantes), y retos de la escuela (que integra las dimensiones iniciales relativas a las relaciones y a los desafíos). A su vez, entre ellas el alumnado establece poderosas sinergias que apuntan a la necesidad de abordar el trabajo pedagógico como un fenómeno global.

En relación a la dimensión de “visiones del currículum” se identifican dos familias de códigos, que se corresponde con las visiones curriculares contrapuestas, señaladas por los participantes: la concepción técnica, con una frecuencia de 93, y la concepción crítica, con una frecuencia de 123. En base a estas surgen cuatro códigos que aluden a los modelos de trabajo, al enfoque curricular subyacente, a las ausencias curriculares y a los desafíos del currículum.

Respecto a la dimensión de la “identidad docente”, se identifican un total de nueve códigos que se distribuyen en torno a tres familias de códigos, a saber, la formación docente (inicial, continua, relativa a la preparación de las sesiones y vinculada a la individualización del aprendizaje), los vínculos entre y con los distintos agentes educativos (docente y alumnado, entre alumnado y familia-escuela) y las características personales docentes, relacionadas con la actitud, la vocación o la motivación, con una frecuencia de aparición respectiva de 41, 51 y 49.

Y en cuanto a la dimensión de “retos de la escuela” en tiempos de crisis se identificaron ocho códigos que se reorganizaron en tres familias de códigos, emergiendo la relación de los retos con los agentes educativos, las finalidades de la educación/escuela y el diseño del proceso de E/A, con una frecuencia de 41, 20 y 15 respectivamente.

Resultados

A pesar del establecimiento de tres dimensiones de análisis, en la Figura 1 se muestra la interrelación entre ellas y la organización de códigos, partiendo del análisis de los textos escritos por el alumnado participante.

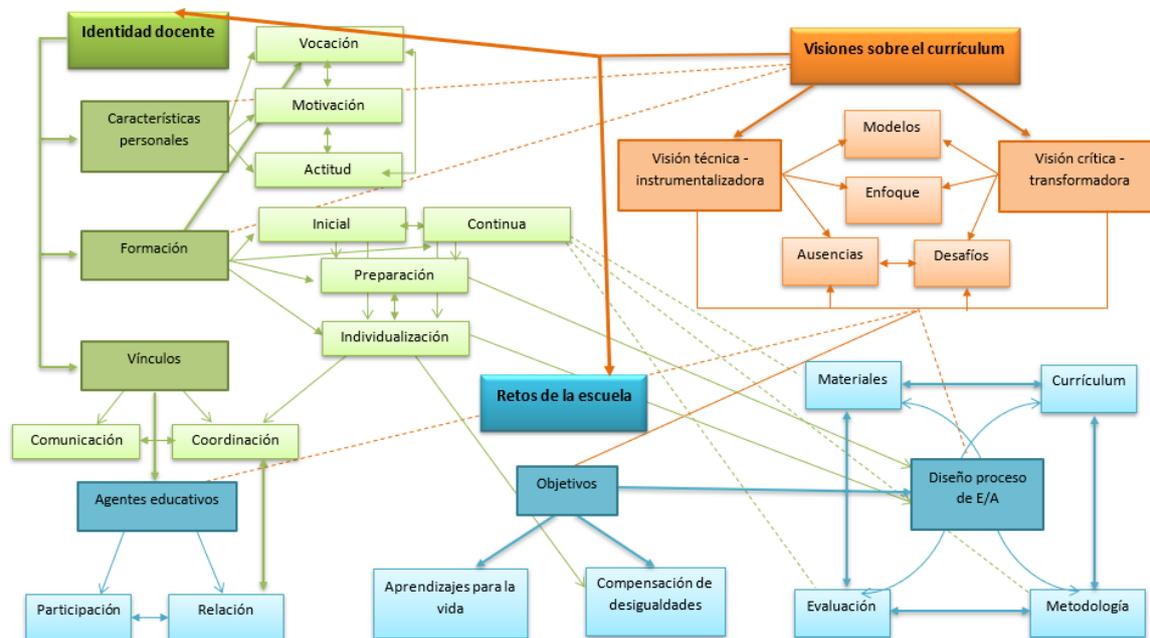


Figura 1. Organización de códigos a partir del análisis. Fuente: elaboración propia.

A continuación, se describen los principales resultados de cada una de las dimensiones identificadas como elementos clave en la formación del profesorado en tiempos de crisis.

Visiones sobre el currículum

Del análisis detallado de las producciones del alumnado emergen dos concepciones generales y contrapuestas sobre el currículum, que pueden denominarse como la visión técnica – instrumentalizadora, por un lado; y la visión crítica – transformadora, por el otro.

La visión técnica – instrumentalizadora es aquella caracterizada por la aceleración, la mecanización y la homogeneización de los procesos y trabajos. Aspectos inherentes al modelo taylorista, que ahora se reviste de un halo de mayor científicidad, pero que no olvida sus preceptos. Sino que continúa centrándose, en palabras de las participantes, en convertir al alumnado en “máquinas de repetición” (DG1), situando al currículum prescriptivo en: “una posición intocable y majestuosa, conllevando a la obcecación del seguimiento del mismo” (DG21). Por lo que se convierte:

en un modo de uniformizar al alumnado, limitarles ante la posibilidad de expresarse cada uno de acuerdo a sus características y capacidades concretas ajustadas a su entorno y a la particularidad de su persona e inteligencia, así como la limitación del profesorado (DG26).

Para los futuros docentes, se trata de una visión retrógrada, que encierra un enfoque técnico sustentado en un “currículum obsoleto que fomentaba una evaluación base general competitiva con aprendizajes memorísticos” (DG14). No obstante, reconocen que no solo

es la concepción que ha venido rigiendo la tradición escolar, sino que todavía se encuentra fuertemente enraizada en la escuela actual, como se refleja en la siguiente cita:

Muchas instituciones educativas se centran en los contenidos explícitos de las materias, y no en la transmisión de valores que también se hace en la escuela. Esta es una parte del currículum que muchas veces dejamos al margen (DG13).

Para los participantes, esta permanencia de la concepción curricular técnica en la escuela se debe a las características de la sociedad actual, marcada por la aceleración, la incertidumbre y la competitividad. Tendencias que penetran por ósmosis en la escuela, dado su carácter de construcción social. Lo que da lugar a una institución que no solo se convierte en reproductora y legitimadora de las desigualdades, sino que las crea directamente, como señala una de las alumnas:

En consonancia con la prisa y la obsesión por tratar todos los contenidos del currículum en el aula, la educación se ha convertido en un proceso acelerado y en el que se premia la cantidad en detrimento de la calidad, creando de esta forma desigualdades y entendiendo a todos los alumnos por igual. (DG32).

En este sentido, los futuros docentes señalan que la estandarización inherente a esta visión del currículum provoca carencias y ausencias que, a su vez, constituyen desafíos hacia los que la escuela debe avanzar. Destacando entre ellos el de la inclusividad:

Cada persona aprende mejor de una manera o de otra y tiene unas capacidades diferentes, cosa que creo que no se tiene mucho en cuenta en el currículum oficial. (DG6).

Y no solo se destaca la importancia de atender a la diversidad de ritmos y necesidades de aprendizajes, sino de avanzar hacia una escuela inclusiva en todos los sentidos, que atienda a todas las diversidades presentes en la sociedad actual, tanto funcionales como de género, clase, cultura, etc. Tal y como se recoge en las siguientes citas:

Haciendo énfasis en la adquisición de los contenidos por parte del alumnado. En lugar de prestar más atención a aspectos como la concienciación del respeto a las diferentes culturas, diversidades funcionales o de género, desarrollar capacidades afectivas, junto con actitudes contrarias a la violencia y los prejuicios (DG21).

Una de las cosas que no se está haciendo es adaptar la educación a las necesidades que presenta la sociedad. [...] Vivimos en una sociedad muy diversa en relación a las clases sociales, es decir, no todos tenemos las mismas facilidades a la hora de vivir (DG10).

Partiendo de estas exigencias, el alumnado enfatiza la importancia de abandonar esa visión curricular técnica que concibe la educación como valor de cambio. Frente a ello, se plantea cómo transitar de esta concepción hacia una que conceda al conocimiento y al aprendizaje un valor de uso, que dote de significado y sentido a las experiencias escolares. Y es precisamente en este contexto donde los participantes reivindican la necesidad de abogar por una visión contrapuesta del currículum, entendido como una posibilidad para la reflexión y la transformación, como se refleja en el siguiente extracto:

Creo que el currículum debería ser un documento flexible, con el objetivo de que los y las docentes puedan ajustar los contenidos a impartir a las necesidades diarias de cada alumno o alumna. Desgraciadamente, es cerrado y sin mucha posibilidad de cambio (DG7).

La visión crítica-transformadora se defiende como antídoto a la anterior visión reduccionista y cerrada. Se centra en un modelo abierto que ofrece posibilidades para

dirigir la mirada hacia nuevas concepciones, visiones y posibilidades sobre la escuela, y sobre el aprender y el enseñar. Un currículum no contemplado como un programa de enseñanza, sino entendido como una realidad viva e interactiva, que una de las alumnas define como aquella en la que:

los alumnos y los profesores trabajan juntos para confeccionar el currículum, por tanto, los dos grupos humanos se vuelven activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (DG23).

Esta concepción defiende la necesidad de “que el currículum se adapte a las condiciones del aula, a los intereses, necesidades y realidades de cada alumno” (DG35). Pero no se limita a ofrecer una lectura curricular utópica, sino centrada y contextualizada en la realidad de la escuela actual. Que reconoce también los condicionantes culturales, sociales y políticos inherentes a la condición de organización de la escuela, los cuales constituyen factores limitantes a la autonomía docente y carencias a las que atender. Como refleja una de las futuras maestras al afirmar que “no lo olvidemos tampoco, existe una jerarquía que te obliga a enseñar de una manera que muchos y muchas no quieren” (DG2). Esta lectura curricular abre posibilidades para el diálogo, la discusión y la transformación optimizadora, apostando por una actitud de vigilancia epistemológica, como se refleja a continuación:

Realmente debemos de preguntarnos quién decide el currículum, cómo se decide y cómo se diseña, y si realmente cumple con las necesidades que nos encontramos al entrar en un aula e iniciar un tema, una lección, una actividad... Debemos de pensar si el currículum es más una cuestión política sometido a los intereses distintos y enfrentados de culturas o grupos sociales; o si se adapta a las necesidades de la educación, de profesores y alumnos (DG38).

Ante ello, el principal desafío de la escuela es precisamente este ejercicio de cuestionar el desarrollo curricular, tal y como refleja una de las aportaciones:

Nadie de los que gobiernan se ha parado a pensar si los niveles de concreción curricular son los adecuados, si las personas encargadas lo hacen pensando en quien tienen que pensar, si los aspectos básicos que este contiene son los idóneos, si tiene lo necesario para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, si hay contenidos que los niños demandan a gritos sin hablar, si lo que se ha decidido silencia a colectivos y culturas como aquel que silencia el móvil cuando va a dormir... Y así muchas cosas más. (DG4).

En definitiva, una visión curricular que exige avanzar hacia la configuración de identidades docentes críticas y que plantea importantes retos a la escuela, aspectos que se abordarán a continuación.

Identidad docente

Tras analizar los textos del alumnado, surgieron una serie de componentes clave de la identidad docente entre los que destacan la formación, las características personales del docente y el vínculo con el resto de agentes educativos.

En cuanto a la formación docente, muchos estudiantes consideran clave una buena base formativa, pese a que comúnmente “ha sido clasificada como *fácil*” (DG21), así como la importancia de seguir formándose continuamente ya que “la formación recibida está verdaderamente inacabada, dado que a los docentes no nos enseñan a desarrollar la tarea educativa como tal” (DG21), lo que dota de importancia a la experiencia.

Ellos mismos afirman que: “Un profesor o profesora debe saber, a través de su experiencia y su formación, qué métodos emplear para transmitir mejor sus conocimientos y, a medida

que la sociedad avanza, el docente también debe avanzar con ella, es decir, formarse constantemente” (DG2).

Tanto la formación inicial como la continua resultan muy útiles para la actualización docente y permiten responder al máximo a las características y necesidades individuales del alumnado. Y es que, como corroboran los futuros maestros, es fundamental “tener en cuenta a sus alumnos, es decir, conocer sus necesidades, sus puntos fuertes y débiles y saber actuar para que puedan desarrollarse íntegramente” (DG9). Y, además, deberán “adaptar todos los contenidos a las características individuales del alumnado como del grupo en su conjunto, por tanto, es muy importante que los y las docentes estén siempre en una constante formación continua” (DG30).

Aun así, no es suficiente con la formación para desarrollar una buena docencia, según algunos participantes:

Todo maestro y maestra debe reunir unas cualidades imprescindibles para que la escuela sea un lugar feliz y el mejor posible para cada alumno y alumna; tales como humanidad, amor, valentía, tolerancia, decisión, seguridad, paciencia, parsimonia verbal y mucha alegría (DG11).

Entre las características personales del profesorado, los participantes destacan la *vocación*, “ya que cuando uno quiere ser maestro [...] es porque hay algo dentro de ti que te hace saber que quieres dedicar tu vida a educar y a formar” (DG15), y la definen también como “saber querer a los niños y niñas, pero sobre todo, amar lo que enseñan y saber transmitir su pasión por la docencia” (DG4). En segundo lugar “la *motivación*, para estar siempre al servicio del aprendizaje de los alumnos [...] y hacer que se sientan valorados y queridos” (DG5). Y también comentan que “la *actitud* docente es la que marca la diferencia entre el éxito y el fracaso, tanto del docente como del alumnado” (DG1). Por lo tanto, “un buen docente es aquel que plantea cuestiones, fomenta la curiosidad, la cooperación, potencia habilidades y se permite cometer errores” (DG3). Además, y a pesar de las circunstancias, el docente debe ser “humilde y estar dispuesto a aprender de sus carencias, y seguir motivado en sus tareas docentes, para ofrecer un aprendizaje valioso y provechoso” (DG1), “siendo coherente con las expectativas de su alumnado [...] y sabiendo ponerse en el lugar de su alumnado” (DG15).

Por su parte, al tratarse de una experiencia mediatizada por la pandemia, surgen algunas reflexiones al respecto, al considerar los participantes que se han modificado los vínculos entre los distintos agentes educativos en varios ámbitos. Por un lado “durante este tiempo ha sido obligatorio e inevitable un contacto más cercano entre los maestros y maestras con las casas y familias de los pequeños, así como la involucración de estos en el trabajo de sus hijos” (DG26), lo que ha fomentado “unas relaciones que no tenían antes” (DG37). Lo que consideran muy adecuado ya que “la participación de las familias en la escuela es positiva en todos los ámbitos [...]. Pueden servir de gran ayuda en la planificación docente y a la hora de adaptarse a las características personales de cada estudiante” (DG7). Y es que, según algunos: “cuando ambos agentes trabajan unidos, la mejora personal del alumnado y, en general, del centro educativo es mucho mayor (DG7)”. Sin embargo, tal y como afirma otro alumno, ha limitado otro tipo de relaciones: “esta situación nos está robando la oportunidad de relacionarnos con nuestros maestros y a ellos la oportunidad de relacionarse con nosotros y es algo que perjudica en gran medida” (DG16).

Por último, en relación al vínculo alumno-docente y viceversa, según el alumnado: “ha cambiado, este ya no es tan autoritario sino más cercano [...], es importante mantener una relación cercana basada en el cariño y el amor. Porque el profesor que ama enseñar hace que sus alumnos amen aprender” (DG3). Lo que hace que los docentes se conviertan en

figuras clave para el desarrollo del alumnado: “en las escuelas se crean vínculos que muchas veces no se producen en casa, debemos ser las figuras de referencia que potencien la resiliencia y la inteligencia” (DG9). Destacan, en esta misma línea, la conexión entre la actitud docente y la creación de vínculos.

Los vínculos son fundamentales y cambiarán si el docente crea un buen clima de aula y se muestra ante sus alumnos como una persona de confianza y apoyo; o si se muestra alejado, como una persona a la que temer y en la que no se puede confiar (DG2).

Retos para la escuela

A partir del análisis de los documentos se identificaron retos vinculados a los agentes educativos, relativos a sus relaciones, la participación y la formación docente; al diseño del proceso de enseñanza/aprendizaje respecto al currículum, los materiales, la metodología y la evaluación; y aquellos relacionados con los objetivos de la educación en general y de la escuela en particular que consisten en el desarrollo de aprendizajes para la vida y en la compensación de las desigualdades.

En primer lugar, por lo que se refiere al papel de los agentes educativos parten de una visión amplia, mencionando al profesorado, equipos directivos, alumnado, familias, Administración, así como la comunidad en la que la escuela se enraíza, tal y como muestra la siguiente cita:

Debería ser primordial fortalecer el vínculo entre la familia y la escuela, ya que si estas dos instituciones trabajan juntas, se podrían conseguir resultados mucho más positivos y duraderos en el plano académico, social y motivacional del alumnado, además de beneficiar a la familia, al cuerpo docente y a la comunidad escolar (DG34).

Además, la formación del profesorado aparece, una vez más, como elemento clave y se vincula con fuerza a la competencia digital docente, en un contexto en el que la escuela avanza cada vez más hacia la digitalización, tanto de los contenidos como de las prácticas. Lo que introduce nuevas exigencias en la función docente, en línea a lo manifestado en esta cita:

Formación sobre la educación en línea y las nuevas aplicaciones a utilizar para saber cómo hacerlo ya que no han tenido la suerte de nacer en la era de la tecnología como las nuevas generaciones a las que imparten las clases (DG33).

Más allá de acciones limitadas a un sector, los textos evidencian la necesidad de promover la participación en un sentido amplio y de conseguir establecer vínculos que permitan la construcción de otra escuela, para lo cual es preciso partir de un cambio profundo en la institución escolar. Muestra de ello es la siguiente afirmación: “La existencia de un clima escolar participativo, el cual exige tanto un cambio organizativo y estructural como un cambio de cultura escolar” (DG34).

Este cambio tendrá su reflejo en el diseño curricular y en sus componentes, siendo el segundo de los retos señalados. Para superarlo es preciso empezar por la posición del alumnado, realmente en el centro, transformando la escuela por y para su desarrollo integral. A su vez, necesariamente se facilitará la construcción de una escuela diversa, inclusiva, equitativa y tolerante, como afirma una de las participantes:

Fomentar la tolerancia hacia lo diferente, y relacionado con la diversidad cultural, que apoye la creación de aulas interculturales en las que todos sean iguales, para mostrar diferentes realidades a sus alumnos (DG36).

Para conseguirlo, se implementarán otras formas en la escuela, que supondrán un cambio en elementos clave del currículum, la metodología, los recursos materiales o la evaluación. A este respecto una alumna establece que:

El elemento evaluado no debería ser únicamente el estudiante, sino también la práctica educativa del propio docente, así como del proceso de enseñanza-aprendizaje empleado (cómo se ha desarrollado, cuánto ha durado, qué recursos o materiales se han utilizado...) (DG3).

Por último, como tercer reto, mencionan los objetivos que debe perseguir la escuela, que van mucho más allá de la adquisición de contenidos meramente curriculares vinculados a áreas específicas de conocimiento, considerando que lo realmente importante se encuentra en la superación de desigualdades y brechas y en la funcionalidad de los aprendizajes para la vida. Brechas que, en los últimos tiempos, con la situación de emergencia sanitaria, se han evidenciado todavía más; y grandes fines, como el desarrollo integral de la infancia, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para la vida en sociedad que implican:

Dar un giro a la visión que se tiene de la escuela [...] cuyo cometido sea educar a personas ricas en valores positivos, que potencie aprendizajes significativos, que forme a personas con ambiciones, metas y sueños. Una escuela que no caiga en prejuicios ni clasificaciones con las que el estudiante acabe siendo sentenciado por el sistema de por vida. Que impulse a las personas a ser libres y felices y que sea un espacio que brinde oportunidades en lugar de obstáculos (DG21).

Discusión y conclusiones

Los retos identificados apuntan a la necesidad de reflexionar sobre el currículum (Gimeno, 2010), para avanzar hacia una escuela más democrática y crítica, en la que se parta de la realidad del alumnado (Domènech, 2009; Freire, 1994) al tiempo que se ofrezca una respuesta acertada a los distintos acontecimientos que se producen (Torres, 2018).

Para alcanzar tales objetivos, los futuros docentes señalan elementos de gran trascendencia a los que es necesario atender en aras de propiciar una educación transformadora que permita diferentes maneras de hacer y vivir la escuela (Van Manen, 2004). Entre ellos, destacan la importancia de la formación docente, tanto la inicial como la continua (Esteve, 1998; Sancho y Correa, 2013) y el desarrollo de valores y actitudes en el profesorado como la humildad, el cariño, la valentía o la tolerancia (Freire, 1994) para poder establecer vínculos de colaboración que permitan la creación de una auténtica cultura participativa (Borrell y Artal, 2014; Rivas y Ugarte, 2014).

La experiencia desarrollada ofrece grandes posibilidades para la reflexión y el avance hacia la construcción de identidades docentes transformadoras. Por lo que la indagación narrativa se presenta como una magnífica herramienta tanto para la formación docente como para posibilitar la optimización de la realidad escolar. Tal y como afirma una de las participantes, citando a Freire (2011), quien señala que:

“La educación es una cuestión política, y no hay justicia, libertad, ni igualdad sin lucha [...] no voy a rendirme, no van a conseguir que la escuela sea como ahora mismo, hasta que me jubile pondré en actuación mis cambios sobre la escuela, dejaré mi semilla para que la sociedad cambie, un alumnado más reflexivo será un/a adulto/a más crítico/a, más respetuoso/a y enseñará así a las futuras generaciones” (DG2).

Deseo que expresa un fuerte convencimiento y encierra un ambicioso reto hacia el cual, proyectos como el aquí presentado, pueden ayudar a avanzar en la formación del profesorado en tiempos de crisis. Iniciativas y consecuencias que se han de seguir estudiando.

Referencias

- Andreucci-Annunziata, P. & Morales, C. (2020). Hacia la construcción de la identidad docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión pedagógica en el prácticum. *Profesorado*, 24(3), 441-463. doi: 10.30827/profesorado.v24i3.14089
- Apple, M. (2017). The struggle for democracy in critical education. *E-Curriculum*, 15(4), 894-926.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Paidós.
- Borrell, S. R., & Artal, C. U. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168.
- Cancela, E. (2019). Despertar del sueño tecnológico. Crónica sobre la derrota de la democracia frente al capital. Ediciones Akal.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Areté.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Akal/Inter Pares.
- Domènech, J. (2009). *Elogi de l'educació lenta*. Graó.
- Esteve, J. M. (1998). La aventura de ser maestro. *Cuadernos de pedagogía*, 266, 46-50.
- Falcón, C. & Arraiz, A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. doi: 10.5209/rced.63374
- Flores, M.A. & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 1-10. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. & Pérez, Á. I. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno Sacristán, R. Feito, P. Perrenoud & M. Clemente (Eds.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (25-47). Ediciones Morata.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesionales como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M. & Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 5(7), 33-74.

- Martín, D., Blanco, N. & Sierra, J. E. (2019). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación*, 31(1), 103-122.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1), 47-60.
- Miles, M. B., Huberman, A.M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Los Angeles: Sage
- Patton, Q. M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez Gómez, A. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0, 3-18.
- Rivas, S. & Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia escuela. Universidad de Navarra. *ESE. Estudios sobre Educación*, 27, 153-168.
- Rivas, I., Márquez, M.J., García, M. & Calvo, P. (2020). Perspectiva decolonial de la investigación educativa y social: rompiendo con la hegemonía epistemológica. En Sancho, J. M. et al. (Coords.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro.
- San Martín, Á. & Beltrán, J. (1994). Flexibilidad y cambio educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 222, 14-17.
- Sancho, J. M. & Correa, J. M. (2013). Aprender a ser maestra: perplejidades y paradojas. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 18-21.
- Schiller, D. (1999). *Digital Capitalism, Networking the Global Market System.*: The MIT Press.
- Shön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós.
- Torres, J. (2018). Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 629-631.
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en la investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4, 37-45.
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.
- Van Manen. M (2004). *El tono en la enseñanza: El lenguaje de la pedagogía*. Editorial Paidós educador.