

AMAIA: EL COMIENZO DE UNA HISTORIA DE VIDA DOCENTE

Luis Pedro Gutiérrez

Daniel Losada

1. Introducción

Normalmente las historias de vida en educación tienen como protagonistas a maestros y maestras de una dilatada carrera docente. Sus comienzos, su evolución, sus testimonios y su identidad docente suelen ser los pilares sobre los que se construyen estos relatos.

En este caso, sin embargo, hemos tomado como artista principal de la historia a una maestra novel que recién ha cumplido sus cinco primeros años de docente. Los porqués de su decisión de ser maestra de educación infantil, las eventualidades e incongruencias vividas en la formación inicial y en el comienzo de su docencia, su ideal docente y su posición frente a la formación continua constituyen los ejes sobre los que gira esta historia de vida.

De la misma manera que aquellas historias de maestros veteranos nos ofrecen una visión “consumada” de la carrera docente, el relato de Amaia es un relato con mucho recorrido por delante, un relato fresco en el que, seguramente, muchos de los jóvenes maestros se pueden mirar como en un espejo.

Además, y como cada historia de vida docente, este relato tiene sus márgenes personales e intransferibles, aquellos que pertenecen a Amaia de una manera más íntima y que dan cuenta de su singularidad como sujeto por mucho que pertenezca a un colectivo al que hemos acordado denominar maestros noveles. Al decir de Bolívar, Domingo y Fernández (2001): “rescatar la dimensión personal del oficio de enseñar es, también, un modo de oponerse al profesorado anónimo, sin nombre e impersonal” (p. 52)

Este conglomerado de elementos personales y profesionales conforma la identidad profesional de los maestros noveles. La interdependencia e interconexión de los discursos, las representaciones, las experiencias y las prácticas de formación inicial en el desarrollo del futuro docente son aspectos clave a analizar y suponen un eje fundamental de la investigación educativa actual. Los maestros noveles del hoy están abocados a convertirse en el futuro en la punta de lanza de la educación y este hecho dota de relevancia a este tipo de estudios. El presente relato contenido en esta comunicación viene a dar testimonio de las opciones que tomó y de los avatares que sufrió una maestra novel de nombre ficticio Amaia. Pensamos que como tal puede arrojar un poco de luz a este complejo proceso de construcción de la identidad profesional (Bullough, 2000)

La manera de presentarlo pretende acercarse más a lo que Goodson (1996) entiende por “life history” (historia de vida) frente a un “life story” (relato de vida). En efecto, mientras el relato es más bien de tipo autobiográfico la historia aspira a triangular. En esta misma línea Bolívar, Domingo y Fernández (2001) afirman que “Debido a que un relato de vida por naturaleza es siempre parcial, necesitamos complementarlo con el estudio de la historia de vida” (p. 29).

2. Método

Dentro del proyecto de investigación¹ que estamos llevando a cabo con maestros noveles² establecimos dentro de nuestra metodología la realización de varios grupos de discusión.

La composición de estos grupos de discusión seguía un patrón determinado: Media docena de maestros noveles explicitando sus vivencias, experiencias y reflexiones sobre la labor docente. Hemos llevado a cabo varios grupos de discusión en diferentes ámbitos del sistema educativo español: País Vasco, Madrid, Valladolid, Barcelona, Navarra...

#####

¹ 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)

² Otorgamos el rango de “maestros noveles” a aquellos maestros que llevaran ejerciendo la profesión docente cinco años como máximo en el momento del primer contacto que establezcamos con ellos.

Se puede colegir por lo explicado hasta este momento que se trata de una investigación sustentada en la narratividad. Para Connelly y Clandinin (1995) “la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas” (p. 11).

En el caso que nos ocupa en esta comunicación, el punto de partida lo localizamos en el grupo de discusión de maestros noveles del sistema educativo navarro que llevamos a cabo con el objetivo de palpar otras realidades y confrontar aquellos datos con los que estábamos recogiendo en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Este hecho nos permite comparar los maestros noveles del sistema educativo vasco donde trabajamos con maestros noveles de otros lares.

En este contexto, a finales de junio de este año (2012) dos investigadores del proyecto arriba citado nos desplazamos a un pequeño pueblo del noroeste de Navarra donde habíamos logrado contactar con un grupo de cinco maestras de educación infantil que nos esperaban en el Centro de Apoyo al Profesorado (CAP) de esa zona.

Allí encontramos a la protagonista de esta historia singular.

3. Resultados

3.1. El primer encuentro con Amaia

Ya desde el principio las sorpresas estuvieron servidas puesto que tres de las cinco maestras noveles habían sido alumnas de uno de los firmantes de este relato. Por lo tanto, parte del grupo de discusión había sido formado bajo el paraguas del sistema educativo vasco, aunque su labor la realizan en el sistema educativo navarro.

En lo referente a las sensaciones de los investigadores, los reencuentros con ex alumnas siempre tienen un lado especial debido a la cercanía y a la curiosidad sobrevenida. La cercanía que ofrece el hecho de pertenecer al mismo estatus y compartir la misma profesión, se magnifica cuando recientemente algunas fueron “tus alumnas” y tú su

profesor. Además, los profesores sentimos cierta curiosidad por confirmar si la imagen que nos hicimos de ellas cuando eran alumnas se corresponde con el modelo de maestra con el que se identifican en la actualidad.

3.2. La opción de Amaia

A la hora de las presentaciones Amaia fue la primera en tomar la palabra. Con gran ímpetu y decisión realizó un breve resumen de su recorrido profesional, incluyendo la valoración del mismo:

Yo soy Amaia, llevo cinco años trabajando de maestra y este año he terminado un ciclo de tres años con un grupo de niños que cogí cuando tenían tres años y los acabo de dejar con cinco. Estoy muy contenta de cómo me han ido las cosas.

Esta biografía laboral de Amaia no se correspondía con lo que otros maestros noveles nos habían testificado. Normalmente el nomadismo y la precariedad son rasgos consustanciales al maestro novato. Nos chocó mucho encontrar a una muy joven maestra que desde su comienzo había tenido una continuidad profesional tan prolongada en el tiempo. Este hecho nos obligó a intentar indagar a lo largo de la reunión un poco más acerca de esta cuestión.

La razón de todo esto es que Amaia había tomado una decisión muy particular: no había querido entrar en esa rueda de ir haciendo sustituciones de pocos días yendo de escuela en escuela y había optado por preparar a fondo las oposiciones del año siguiente:

Yo decidí dejar de lado la lista de sustituciones por lo mal que lo pasaba ante esa incertidumbre de no saber cuándo te iban a llamar, para cuánto tiempo y a dónde te enviaban. Lo pasaba tan mal que me provocaba hasta ansiedad y decidí borrar me de las listas. Fui a educación y les dije: por favor, quitadme de aquí. Así, me dediqué solo y exclusivamente a preparar oposiciones para sacar una buena nota, no plaza pero sí una buena nota que me posibilitara hacer sustituciones de un año entero.

Cabe destacar que en el sistema educativo navarro, las sustituciones de profesores no universitarios son cubiertas través de una lista puntuada a la que principalmente se puede acceder a través de un concurso-oposición público. Asimismo, la nota final de la prueba reordena la lista, priorizando a las personas con mejor puntuación en la elección de puesto de trabajo entre las vacantes sobrevenidas.

Dicho y hecho. Amaia optó por jugárselo a la carta del concurso público y así poder sacar una plaza estable o en su defecto intentar en años sucesivos dar continuidad a su trabajo en un mismo centro educativo mediante sustituciones:

Yo oposité dos veces. La primera saqué buena nota y me quedé en buena posición para coger sustituciones de un año entre la lista preferente de las oposiciones. O sea que no sustituía a nadie. Eso supuso un alivio pues yo era la que empezaba y terminaba el curso con el grupo. Y luego en el 2009, oposité por segunda vez, tuve muchísima suerte y saqué plaza. Estudié como una loca ¿eh? Pero bueno hay muchos factores porque puedes estudiar todo y no tener suerte.

Fue una decisión valiente la de Amaia. Y no muy común. Normalmente los maestros y maestras recién titulados aceptan ese periodo errante como parte de su itinerario laboral antes de opositar debido a la necesidad de un sueldo remunerado y, además, como medio de adquirir experiencia profesional que permita en el futuro mejorar sus posibilidades de sacar plaza en propiedad o mejorar en la lista de sustituciones.

Amaia no se quiso instalar en el malestar y en la queja que engendra el deambular de pueblo en pueblo. Optó por otro camino, atípico pero que le dio sus frutos.

3.3. ¿Por qué Amaia decidió ser maestra?

En el caso que nos ocupa no se puede hablar de que la decisión de Amaia de ser maestra haya sido meditada y tomada desde hace tiempo. Hay veces en que las circunstancias de la vida misma nos llevan a tomar decisiones en un momento dado y te permiten inesperadamente explorar otras realidades o perspectivas de una profesión. Algo de esto sucedió en el caso de Amaia:

Yo siempre he ido por el camino más largo. El caso es que yo terminé en el instituto hasta arriba, y yo decía: “yo a la universidad no voy, no voy, para sufrir más no voy y no voy.” A mí me costó el instituto mucho, mucho. Y salí asustada. No sabía lo que quería estudiar, pero tenía claro que no iba a ir a la universidad. Y fui a un colegio de ciclo superior a ver qué cursos de ciclo superior ofertaban. Al final, sin saber muy bien por qué, me metí en uno de gestión comercial y marketing. Me lo saqué al aire, con un 8,7 de media, pero no me gustó nada de nada. Así me quedé un febrero, después de las prácticas, diciéndome que no me había gustado lo que había hecho, que no sabía lo que hacer, que era febrero, que no quería trabajar, que no podía estudiar en nada... ..y me surgió la oportunidad de irme a Estados Unidos a aprender inglés. Y ahí que cogí el avión y me fui sola a Seattle a Estados Unidos, a una familia, a pasar cuatro meses y resultó que todos eran profesores. Y me ofrecieron la posibilidad de ir a ayudarles en sus clases, con los niños inmigrantes hispanos. Así que todas las semanas, de lunes a jueves ahí me iba con ellos. También ayudaba a los padres hispanos. Pero lo que me atrapó fue la experiencia del instituto. Allá las prácticas de la asignatura de castellano las hacían conmigo. Y ahí me di cuenta: “¡anda! si esto me gusta, y me gusta mucho” Así que cuando volví aquí decidí matricularme en magisterio.

Muchos de los alumnos que hemos tenido, al preguntar cuándo decidieron estudiar magisterio, suelen responder que desde pequeños querían ser maestros, que ya en sus juegos infantiles solían adoptar el rol del que enseña a los demás. En estos casos solemos decir que esos estudiantes tienen vocación de maestros.

Hay autores como María Zambrano (1965) que sostienen que la vocación es inherente al maestro. Otros autores como Pérez (1995) y Marcelo y Vaillant (2009) constatan en sus estudios sobre la profesión docente lo extendido que está el pensamiento de lo vocacional entre los mismos maestros.

Pero, ¿Es imprescindible tener vocación para ser maestro? ¿Es más importante la vocación en la docencia que en el ejercicio de cualquier otra profesión? ¿Por qué no se suele hablar de vocación en los arquitectos, dentistas, lintneros o albañiles, por ejemplo?

Además, no nos olvidemos de que la vocación se puede también presentar de repente como a San Pablo cuando se cayó del caballo. Algo de esto le debió pasar a Amaia en su viaje a Estados Unidos, abriendo una nueva dimensión laboral alrededor de las aulas de educación infantil y primaria.

3.4. La formación inicial de Amaia: dos etapas muy diferentes

A la vuelta de Estados Unidos Amaia se matricula en magisterio, en la especialidad de Lengua Extranjera. Guarda muy buenos recuerdos de esta primera etapa. La terminó en tres años, aprobando todo en la primera convocatoria y entonces intenta profundizar sobre este nuevo mundo de la educación, del discente y del docente, del currículum, pero esta vez centrándose en la educación infantil:

Como me convalidaban muchas asignaturas me animé a hacer una segunda diplomatura, una segunda especialidad, la de educación infantil, y claro como me quedaban muchos días libres, y muchas horas libres pues intenté compaginar con el trabajo ¿no? Y ahí es donde me topé con alguien. Y yo que siempre había aprobado todo a la primera, yo que nunca suspendí un examen, no pude con esa asignatura y con su profesora. A tal punto llegó el tema que me dije que la clave estaría en la asistencia. Yo entiendo que hay gente que valora muchísimo sus clases así que decidí dejar el trabajo y me dediqué exclusivamente a esa asignatura. ¡Pues no hubo manera! Ni siquiera me concedieron el aprobado por compensación³. Alegaron que no era un caso extremo y que todavía me quedaban convocatorias. Así que pedí el traslado de expediente pero entonces aprobé las oposiciones (de educación infantil, paradojas de la vida) y por una cosa o por otra lo he ido dejando. O sea que soy maestra funcionaria de educación infantil y no tengo terminada la carrera de educación infantil. De hecho en la operación de traslado de expediente en vez de quedarme una sola

#####

³ En todos los centros de la Universidad del País Vasco existe un Tribunal de Compensación al que se pueden dirigir los alumnos para compensar asignaturas por un valor máximo de un 6% de los créditos totales de la titulación siempre que se haya superado el 85% de los créditos. También es requisito indispensable que el alumno se haya presentado, en las asignaturas para las que solicita compensación, al menos, en 3 convocatorias, y que la nota obtenida en alguna de ellas, al menos, sea de 3.

asignatura, me quedan dos, esta segunda por problemas burocráticos. En este momento no sé ni en qué situación me encuentro. Pero me da igual, soy funcionaria, trabajo de maestra y estoy encantada. Aunque me queda una espina con esa profesora y cuando me habéis preguntado por la formación inicial he tenido necesidad de decirlo, si no explotaba.

Como profesores que somos de la escuela de magisterio donde estudió Amaia nos sentimos interpelados por este caso, ruborizados por esta situación a la que no encontramos lógica alguna. Una buena estudiante (había aprobado todo a la primera), una muy buena opositora (recordemos su historial) y una maestra funcionaria de educación infantil (encantada de serlo y con proyectos para el futuro)... sin el título de educación infantil... por el celo de una profesora, sobre todo, pero también de un tribunal de compensación, incapaces de ver qué es lo pertinente y qué lo excusable en este caso concreto.

3.5. Sobre la formación continua y el ideal de profesor

El grupo de profesores de la zona donde trabaja Amaia ha optado por un modelo de formación continua que compagina el cursillo “prêt à porter” que tanta tradición y aceptación suele tener entre el profesorado con otro modelo más arraigado a la realidad de cada escuela, alumno y profesor. Llamamos cursillo “prêt à porter a ese curso de conocimientos “enlatados” que se imparte de la misma manera y duración en cualquier centro de enseñanza por muy distintas que sean las condiciones y necesidades de los centros. Anne Lieberman y Diane Wood (2003) los denominan cursos de “talla única” y según estas autoras estos cursos entienden la enseñanza “como si fuera una serie de habilidades técnicas que hay que memorizar y aplicar uniformemente en todos los momentos y lugares” (p. 210).

Pero, como hemos comentado, Amaia supera este tipo de cursos homogeneizadores a través de otro tipo de formación basada en grupos de trabajo:

El conjunto de profesores nos reunimos todos los lunes a las tardes para coordinarnos en grupos de trabajo.

En estas reuniones son ellos mismos los que, partiendo de las necesidades que encuentran en el aula, diseñan la formación continua que más les interesa:

En este grupo se preparan los proyectos que se van a dar el año que viene pues nosotros decidimos ya hace algún tiempo trabajar en el aula por proyectos, tanto en educación infantil como en primaria.

Por otra parte, ese grupo de profesores elige entre la numerosa oferta de la consejería de educación de Navarra, aquellos cursos que más les interesan. Además, normalmente estos cursos se desarrollan en cada zona lo que facilita que el que los imparte se adecúe de una manera más cercana a las demandas del profesorado asistente.

Yo de todos los cursos que he hecho me quedo con el de psicomotricidad y con otro que hice sobre educación emocional. Nunca sabes cómo te va a salir el curso al que te apuntas y te encuentras de todo pero estos dos, la verdad, me resultaron muy interesantes.

Amaia entiende esta formación continua como un medio importante para ir consiguiendo ser mejor maestra. Un ideal de maestra que ella se marca en dos direcciones:

Me gustaría tener con los años un ojo crítico, por ejemplo captar mejor o entender mejor a los niños, cada vez mejor ¿eh? Eso que te da la experiencia. Además, quisiera durante los años coger seguridad y experiencia pero al mismo tiempo abrirme a nuevas experiencias, aprender cosas nuevas porque la tendencia de todos es, “como me da seguridad lo que hago”, voy a seguir con lo mío y que nadie venga de fuera a explicarme lo que tengo que hacer. Entonces, mi ideal no sé, me gustaría seguir por mi camino pero estar abierta a nuevas experiencias, escuchar a la gente joven que viene, que igual no tiene experiencia en mi trabajo, pero, si tiene experiencia pues en las nuevas tecnologías o ¿yo que sé?, muchas otras cosas, o igual ha visitado mucho más mundo o..., para mí se trata de estar un poco abierta y no cerrarme, eso sí. Y aprender siempre, siempre.

Esta dupla, “seguridad + abrirse a nuevas experiencias”, nos da pistas del momento profesional de Amaia. No solo busca seguridad en lo que hace. Demanda algo distinto. Algo que vaya más allá de la seguridad, más allá de la tendencia general: quedarse en lo que le funciona y no complicarse la vida. Amaia pretende una implicación personal y por lo tanto política en consonancia con lo que nos dice Jennifer Nias (1996) “La pasión en la enseñanza es política, precisamente porque es personal. Si el trabajo en la enseñanza está cada vez más desprofesionalizado, es justo porque progresivamente se está despersonalizando” (p. 305).

Además Amaia sabe valorar el trabajo de otros profesores por encima de la metodología que utilicen:

A mí me ha tocado de vivir una experiencia de compartir una tutoría con una profesora que está a punto de jubilarse y utiliza la metodología de cuando yo era niña, y como ella creía y cree en esa metodología, lo da todo, cree y disfruta, y los niños aprenden, los niños están a gusto. Yo llegué a la conclusión de que si tú crees en tu metodología en tu manera de enseñar todo puede ir bien. Eso me llamó la atención, que con esa metodología consiguiera que los niños de hoy día respondieran...

Esta capacidad de huir de la búsqueda incesante y de militancia ciega en un tipo de metodología es bastante inusual entre el profesorado novel. El llamado “shock de realidad” de Veeman (1984) conduce normalmente al profesorado novel a buscar una solución a los problemas que normalmente le urgen como suelen ser el mantenimiento del orden en clase o la adquisición de habilidades docentes (Marcelo, 1988). Sin embargo, en el caso de Amaia no sucede lo mismo. Ella se da cuenta que más allá de las habilidades docentes y de la metodología utilizada existe un profesor que confía en lo que está haciendo y, seguramente, confía también en el niño y en su capacidad de aprender y de ir creciendo.

4. Conclusiones

El relato de Amaia es poco habitual debido al camino que ha recorrido para ejercer la docencia en una escuela. Nos ha situado en una encrucijada de decisiones que le han llevado a ejercer la difícil profesión de maestra de educación infantil. Ejemplifica con claridad una vocación tardía, moldeada por los distintos retos que la vida ha puesto en su camino. Es verdad que la universidad, con la intervención de una de sus docentes, no supo ver más allá del programa escrito, no ha ratificado su valía, que por otro lado ha sido demostrada por la administración educativa en un concurso oposición. Es una maestra comprometida, luchadora y con las ideas claras que busca formarse por encima de modas y caprichos, en base a lo que entiende que es ser una buena maestra. Lo importante, a su juicio, es la capacidad del docente para estar abierto a nuevas ideas y llevarlas a la práctica del aula.

5. Referencias

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. J. Biddle, T. L. Good y L. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I: La profesión de enseñar* (pp. 99-165). Barcelona: Paidós.

Clandinin, J. y Connelly, M (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. Nueva York: Teachers College Press.

Goodson, I. F. (1996). *Representing teachers. Essays in teachers' lives, stories and histories*. Nueva York: Teachers College Press.

Lieberman, A. y Wood, D. (2003). Cuando los profesores escriben. En A. Lieberman y L. Miller (Coords.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 209-224). Barcelona: Octaedro.

Marcelo, C (1988). Los profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 6, 61-80.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293-306.

Pérez, A. M. (1995). Los maestros y la reforma educativa. *Revista de Educación*, 307, 219-239.

Veeman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178

Zambrano, M. (2000): *La vocación de maestro*. Madrid: Ágora.