



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN **VOCES SILENCIADAS**

Título del capítulo

Las maestras activistas y la diversidad escolar en un mundo globalizado y complejo.

Autor/a. José Miguel Correa, Asun Martínez-Arbelaiz, Estibaliz Aberasturi-Apraiz, Aingeru Gutierrez-Cabello

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen: Creemos que hay poca investigación sobre cómo la interacción de profesores con estudiantes étnica y lingüísticamente diferentes puede mejorar o generar en futuros profesoras y profesores un "comportamiento socialmente responsable" o puede promover una identidad activista (Sachs, 2001). En esta investigación la metodología elegida fue la investigación narrativa (Conle, 2000; Clandinin, 2007). Las entrevistas narrativas con un futuro maestro, una profesora de educación primaria con experiencia en el País Vasco y otra maestra de educación infantil, nos han permitido analizar sus experiencias profesionales sacudidas por las transformaciones sociales, económicas, tecnológicas y movimientos migratorios en un mundo en permanente cambio y globalización. En estas entrevistas en profundidad, los investigadores se centraron en "incidentes críticos" que los profesores optaron por narrar. Como conclusión podemos avanzar que vemos a estas maestras, en formación, a las principiantes y las expertas tan comprometidas unas como otras. Tan motivadas por cuestiones muy semejantes y relacionadas con la justicia social. Por último destacar que la puede aportar una herramienta fundamental en la toma de conciencia social dando visibilidad de historias silenciadas y de historias de vida de maestros y maestras activistas donde reflejar el sueño de mayor justicia social y el poder transformador de la utopía y de la lucha por un mundo mas igualitario y mejor.

Palabras clave: identidad, justicia social, profesores, activismo, historias de vida



Activist teachers and School diversity in a globalized and complex world.

Abstract: We believe there is little research on how the interaction of teachers ethnically and linguistically different students can improve or generate future teachers and teachers in "socially responsible behavior" and can promote an activist identity (Sachs, 2001). In this research methodology was chosen narrative inquiry (Conle, 2000; Clandinin, 2007). Narrative interviews with a prospective teacher, a teacher of primary education with experience in the Basque Country and other kindergarten teacher, have allowed us to analyze their professional experiences shaken by social, economic, technological and migratory movements in a world in constant change and globalization. In these interviews, the researchers focused on "critical incidents" that teachers chose to narrate. In conclusion we can move forward we see these teachers in training to beginners and experts as committed as some others. So motivated by very similar issues and related social justice. Finally note that can provide a fundamental tool in making social conscience by giving visibility silenced histories and life stories of teachers activists which reflect the dream of greater social justice and the transforming power of utopia and the fight for a more equitable and better world.

Key words: Identity, social justice, teachers, activism, life stories

Introducción

Existe un consenso entre los educadores que el propósito de la educación pública es "desarrollar ciudadanos que puedan trabajar activamente hacia una sociedad democrática y sostenible, un ciudadano que valore la diversidad cultural para lo que ofrezca soluciones a problemas comunitarios y valore el papel fundamental que la biodiversidad juega en la posibilidad misma de los sistemas vivos "(Martusewicz, Edmundson y Lupinacci, 2011: 19)

Estos mismos autores ofrecen una serie de sugerencias prácticas valiosas sobre cómo trabajar hacia esta meta de las aulas, pero en las escuelas de formación del profesorado existe poco acuerdo sobre la forma de preparar a los profesores para enfrentarse a las desigualdades y la injusticia presentes en sus propias aulas. Creemos que hay poca investigación sobre cómo la interacción de profesores con estudiantes étnica y lingüísticamente diferentes puede mejorar o generar en futuros profesoras y profesores un "comportamiento socialmente responsable" o puede promover una identidad activista (Sachs, 2001).

Dice Duvet (2015) que las desigualdades sociales se encuentran, al decir de sus estudiante de hoy en día, entre las mujeres, los inmigrantes y los jóvenes. En Repensar la justicia social, reivindica la lucha contra la discriminación que profundiza estas desigualdades.

La educación en una sociedad contemporánea cambiante y compleja.



Estamos de acuerdo con Farnsworth (2010) cuando interpreta la identidad como generada a través del discurso y en constante negociación. Ella propone que "una identidad docente socialmente justa se negocia (Wenger, 1998) repensando las experiencias vividas y fundamentando culturalmente las reflexiones sobre esas experiencias (Connelly y Clandinin, 1990)" (Pág. 1482). Por lo tanto, es necesario desarrollar una investigación que se centre en las interacciones reales de los profesores con los alumnos para averiguar cómo la identidad docente (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Flores y Day, 2006) se desarrolla y, en particular, los aspectos de esta identidad que se relacionan con el desarrollo de la justicia social

El análisis de la construcción de la identidad de las docentes principiantes de educación infantil nos ha permitido conectar con los procesos constituyentes de la identidad de las docentes, e identificar los elementos constituyentes de una identidad en permanente transformación a lo largo de la vida profesional, caracterizada por el cambio permanente en un mundo globalizado.

Las entrevistas narrativas con un futuro maestro, una profesora de educación primaria con experiencia en el País Vasco y otra maestra de educación infantil, nos han permitido analizar sus experiencias profesionales sacudidas por las transformaciones sociales, económicas, tecnológicas y movimientos migratorios en un mundo en permanente cambio y globalización.

En las últimas dos décadas, España ha evolucionado rápidamente pasando a ser un exportador clásico de trabajadores a un importador de mano de obra. A pesar de la historia migratoria de España, predominantemente a las Américas, y hasta principios de 1970 hacia algunos países industrializados de Europa Occidental, España es el segundo país del mundo de la inmigración a gran escala (Hierro, 2013). Este hecho sociológico ha tenido un claro impacto en la composición de las aulas en las que se negocian las identidades del profesorado. Aunque la investigación futura puede orientarse hacia las necesidades de los profesores noveles para enfrentarse a la práctica educativa, para esta presentación hemos decidido centrarnos en los maestros con experiencia, porque son ellos los que han vivido, a lo largo de su vida profesional, los tremendos cambios sociológicos que han sacudido la acelerada transformación sociológica de la escuela española. Es decir, la explosión de la gran diversidad (étnica, lingüística y socioeconómica) de alumnos en el aula.

Nuestros objetivos en esta investigación que ahora presentamos han sido:

- 1) Identificar, analizar y dar visibilidad a aquellos incidentes que promueven y sostienen una identidad docente activista;
- 2) comparar las generaciones de docentes para ver si existen diferencias en las motivaciones y posicionamientos ante cuestiones relacionadas con la justicia social.
- 3) Por último reflexionar sobre la aportación que puede hacer la pedagogía narrativa en la formación de las futuras maestras en relación con cuestiones relacionadas con la justicia social. El interés por el tema de las maestras activistas nos surge después de haber analizado el compromiso de las maestras principiantes. Cuestiones emergentes de la reflexión del proceso



investigador nos han derivado a repensar los valores, motivaciones para ser docentes y compromisos de las diferentes generaciones de maestras.

Las preguntas que orientan nuestra investigación son las siguientes:

- ¿Eran o son más comprometidas las maestras de hoy en día comparadas con las de otras generaciones? ¿Es el activismo una condición inherente al deseo de ser maestra?
- ¿Qué temáticas relacionadas con la justicia social emergen en las narrativas de los docentes?
- ¿Qué puede aportar la pedagogía narrativa a la formación de futuras maestras activistas?

Metodología

Para responder a esta pregunta la metodología elegida fue la investigación narrativa (Conle, 2000; Clandinin, 2007). Hemos llevado a cabo varias entrevistas narrativas centradas en las tres maestras. En estas entrevistas en profundidad, los investigadores se centraron en "incidentes críticos" que los profesores optaron por narrar. Para Day (2006, p. 134), los incidentes críticos son eventos que son indicativos de sesgos, motivos, estructuras, patrones y valores subyacentes que se producen en momentos clave de nuestra vida y nuestro trabajo, y se traducen en importantes cambios personales y profesionales. Son eventos, entonces, desde nuestra propia experiencia que captan nuestra atención y motivan o nos hacen reflexionar. Dos de las tres maestras que fueron entrevistados tenían más de treinta años de experiencia en la educación primaria lo que significaba que estaban al final de su carrera de acuerdo con la clasificación de Hargreaves (2005) y la tercera menos de cinco, entrando en lo que se llamaría principiante. Optamos por entrevistar a los profesores al final y principio de su carrera porque pueden narrar la transición de una clase homogénea a un aula con alumnos de distinto origen (principalmente rumanos y niños gitanos). Además, los encuentros de estos maestros con situaciones inesperadas, incluso al final de su carrera muestra que la identidad no es algo que los maestros tienen, sino algo que utilizan para dar sentido y justificar sus acciones con respecto a esta diversidad de los estudiantes. En nuestra investigación nos preguntamos qué tipos de identidades están implícitas en las historias narradas de estas maestras y si estas historias y relatos guardan alguna relación con la constitución de una identidad activista alineada con la equidad y justicia social. Fundamentalmente, no nos centramos sólo en las historias en sí mismas, sino en los sentimientos y las emociones generadas en los encuentros con estos niños particulares. Además, se describen las estrategias de estos profesores con experiencia, quienes toman una postura activista. Los conceptos de resistencia y el compromiso con los niños juegan un papel principal en estas narrativas. Además de describir las experiencias reales de lo que podríamos denominar "incidentes críticos" en la enseñanza, se busca proporcionar a los futuros maestros y profesores recién titulados un marco de referencia sobre cómo desarrollar las estrategias necesarias para maximizar su identidad activista y cumplir el propósito mencionado de educación pública. El contexto actual de la



educación está necesitado de estas historias para ejemplificar cómo hacer frente a una diversidad estudiantil y sobre todo a una sociedad cada vez más compleja.

2. Discusión

2.1. Txus y la historia de Lilian.

Varios intentos frustrados de conectar con maestras que quisieran participar en una entrevista biográfica relacionada con el tema del activismo y la justicia social, nos tenían desesperados. Valorando los fracasos cosechados, nos preguntábamos qué podría movilizar a las maestras para querer tomar parte con nosotros en este proceso de reflexión que supone analizar tu propia vida profesional. Días antes de contactar con Txus y justo tras haber recibido otra negativa de una posible colaboradora, uno de nosotros se había cruzado con un conocido que hubiera cumplido con el perfil ideal para una investigación de este estilo. Un maestro, a quien conocía de hace muchos años y fue alumno hace más de diez años en doctorado y le dirigió el Diploma de Estudios Avanzados, lleva toda su vida trabajando con discapacitados, lo que me animaba a pensar que tendría mucho que aportarme. Al encontrármelo en la calle le expliqué el tema de investigación que estaba abordando y cómo necesitaba una persona, como él, que pudiera hablarme de su vida docente y las motivaciones para trabajar con determinados colectivos. Compartí con él mis reflexiones sobre el valor y utilidad que las historias de vida de maestros y maestras que narrasen experiencias conectadas con colectivos desfavorecidos podrían tener para maestros en formación inicial. A este respecto yo le otorgaba bastante valor, en la medida que se ridiculizan las motivaciones de los maestros principiantes hacia una profesión como la docente cuando manifiestan que quieren ser maestras porque les gustan los niños. No comparto esa lectura frívola sobre estas declaraciones de los futuros maestros. Más considero que falta conectar sus palabras, es decir el querer ser maestra porque me gustan los niños con sus preocupaciones y prioridades de proteger, cuidar, evitar el maltrato y el abuso de la infancia. En la calle empezó a hablarme de su historia personal y de los motivos que le había llevado a dedicarse a la educación. Una breve síntesis de su historia de vida marcada, según el sentido que se derivaba de sus palabras, por su compromiso político y su propia discapacidad, que le había llevado a trabajar con este tipo de alumnos. Mientras me empezó a contar que por problemas políticos tuvo que dejar los estudios de medicina y cuando pudo volver a engancharse se sentía viejo para reengancharse en esos estudios y optó por hacer magisterio y luego Pedagogía, quise posponer nuestro encuentro a un contexto en el que pudiera grabar la entrevista. La desilusión fue que tras concretar una fecha de encuentro para la primera entrevista y desplazarme a su centro de trabajo, me dijo que no era capaz de prestarse a la investigación. Que no quería, que contase o renarrase sus palabras pero que consideraba que era suficiente con lo que hace unos días me había contado. Hasta aquí una introducción que sirve para comprender las dificultades de encontrar maestras dispuestas a colaborar en la investigación de ciertas temáticas



Esta era nuestra situación cuando por medio de Begoña, una compañera de trabajo, entré en contacto con Txus. Con más de treinta años de profesión a sus espaldas, Txus ha sido profesora durante muchos años de educación infantil. Actualmente es la directora de un centro concertado a pocos kilómetros de San Sebastián. Muchos años de profesión y dedicación. Txus estudio en la Universidad Pública y se formó inicialmente como maestra de educación primaria, Txus ha sido sobre todo maestra de educación infantil. Recuerda sus años de formación en la Escuela de Magisterio como una época de gran entrega y dedicación, de la que guarda buenos recuerdos y algunas caras de profesores que participaron en aquellos primeros años de formación. La época de su iniciación profesional coincide con el aumento social de la educación en euskera. Txus aprendió vasco paralelamente a su formación como maestra y a los meses de acabar magisterio empezó a trabajar en el mismo centro donde actualmente lo hace ahora. Desde hace años su interés por la educación especial le llevó a hacer un master en una universidad privada de especialización y a trabajar en su centro como PT. A su cargo ha tenido muchas dificultades de aprendizaje y algunos alumnos que han marcado profesionalmente su historia docente. Me habla de Ander, con síndrome de Down y también me habla de Lilian, una niña hija de familia de emigrantes extranjeros con unos padres proxenetas. Me detalló los aspectos de aquel caso. Lilian, la menor de varios que asistían al mismo centro. Hija de una familia que contaba con las ayudas sociales del ayuntamiento. La escuela y ayuntamiento colaboraban con la familia a través de la trabajadora social. La conexión de Txus con Lilian fue muy grande. Ella recuerda con emoción, cómo hablaba con Lilian en euskara, a pesar de que en el colegio le decían que no les enseñase porque no iban a aprender nunca y era mejor que les hablase en español. Las sospechas sobre estas actividades delictivas de pornografía fotográfica infantil o quizá algo más, que implicaban a Lilian, fueron aumentando tanto como se enrareció la relación con los padres. Ausencias prolongadas, comportamientos extraños, negativas a reunirse y noticias que llegan de estas actividades y comportamientos que sitúan a la familia y a Lilian en el peor de los escenarios posibles. Lilian y su familia desaparecieron. Gran aprecio por la niña, que tenía a su cargo. Cuando Txus reflexiona sobre la vida de Lilian y sobre las condiciones de vida de muchos niños que están en nuestras aulas, se pone triste, sentía un horror, pensó en adoptarla; todo ello con la impotencia de quien no puede hacer nada. Cuando compara por ejemplo con la vida de Jon, una persona con síndrome de down, que no tiene a su favor demasiadas cosas, pero ve la implicación de su familia y de la escuela y de ella misma en el acompañamiento vital, siente impotencia pero reconoce que es el contexto que le ha tocado vivir y que siempre se ha movilizadado en múltiples formas por el bienestar de los alumnos y alumnas sobre quienes se ha sentido responsable.

2.1. Mikel:

Mikel es alumno de la escuela de magisterio de Donosti, cursando el último curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria y como especialidad ha elegido Magisterio en Educación Especial. Las últimas prácticas por tanto las he realizado desempeñando labores propias de un Maestro en Educación Especial en las aulas destinadas para trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales.



Como todas las tardes, Mikel llega quince minutos antes al colegio. Le gusta llegar antes a los sitios, pero en especial durante los periodos en los que como éste, le ofrece la oportunidad de poder observar y en algunos casos comentar (en función de la disposición de los profesionales que allí se encuentran) la práctica profesional llevada a cabo en el contexto educativo. En este caso además, solía ir antes para poder estar con Endika, un alumno que por motivos familiares tenía que quedarse todos los días a comer en el comedor. Endika es un niño de diez años con un diagnóstico de TEA (Trastorno del Espectro Autista) al que conoce desde que tenía cinco años.

Para Mikel Endika ya es especial, no tanto por el hecho de tener un diagnóstico de TEA, sino por el mero hecho de ser Endika y haber tenido la suerte de poder compartir momentos con él. Endika tiene esa “peculiaridad” que tenemos que tener en cuenta pero que para nada debe influir a la hora de relacionarnos con él, argumento que desde su punto de vista en el contexto escolar no se da. Responsabilizando así, al propio alumno de su dificultad para aprender en función de sus deficiencias o incapacidades.

Mikel nos relata una agresión hacía Endika, que ha sucedido en prácticas, hace poco. Endika en el colegio tenía que estar siempre vigilado (ni acompañado ni ayudado no, vigilado) por un mayor y el horario de los Auxiliares educativos era el que era, Endika tenía un auxiliar para el mediodía (comedor y juego libre) y otra para el resto del día. En este incidente han estado implicados Mikel, Endika, Patricia la PT y la hija de ésta que también es alumna del centro. Una tarde cuando llega a clase sobre las 15:15 de la tarde, y ya había llegado Patricia, la Profesora de Educación Especial y su hija de unos ocho años. El incidente tiene lugar al pedirle el cuidador educativo de Endika, Iñigo, que estuviese con el chaval, mientras el iba al baño.

“Por su puesto le dije a Iñigo que sin ningún problema. Me acerqué a Endika le di un abrazo y un beso como parte de nuestra rutina diaria y le pregunte a ver que había comido mientras íbamos camino a clase donde se encontraba Patricia junto con su hija. Al entrar en la clase, esta profesora saludo a Endika de una manera muy enérgica y alborotada. Tengo que decir que durante el periodo de mis prácticas pude observar la relación entre los dos y la verdad sea dicha no era una relación para nada “sana”. Nada mas saludar a Endika este se puso muy nervioso y me soltó la mano y salió al pasillo corriendo. Esta profesora salió detrás de él aún sabiendo que en ese momento era yo el responsable de Endika (suceso que se repetía a menudo cuando Endika las liaba) y le agarró e intentó tranquilizarle, cosa que no consiguió porque a escasos segundos apareció su hija por allí y Endika preso de su malestar por la situación de nervios que tenía le propinó una patada. Al ver cómo Endika pegó una patada a su hija, la profesora actuó de la misma forma para con él, propinándole también una patada, pero con la diferencia de que esa patada tenía una intencionalidad y una carga emocional muy marcada. Endika, empezó a llorar. Yo no sabía qué hacer, ni cómo actuar, lo único que tenía claro y que todavía hoy día recuerdo es un gran sentimiento de malestar y un enorme nudo en el estomago que incluso recordándolo ahora desde la distancia puedo decir que era rabia, mucha rabia.”



Su relación con esta profesora fue correcta en todo momento antes e incluso después del incidente. Mikel nos cuenta: *“Era la PT con más años de experiencia en el centro y que por motivos personales había reducido su jornada y únicamente trabajaba por las tardes, en su opinión tiempo más que suficiente para revolucionar a pequeños y mayores. Digo esto porque era una mujer muy enérgica pero que a él, particularmente le generó rechazo desde el primer momento. No sabía por qué, pero mi cuerpo cada vez que la veía y sobre todo la sentía me invitaba a marcharme del lugar en el que estábamos para irme a otro sitio. Trabajé con ella muy poco, la verdad, apenas coincidíamos juntos en la misma clase una vez por semana y una hora, los jueves por la tarde. Por lo que no puedo opinar de su forma de trabajar con los niños, pero en cambio sí que puedo opinar y de hecho opino, sobre su forma de relacionarse con ellos, algo que para mí es fundamental. Lo hacía como bien he dicho de una forma muy enérgica, para lo bueno y para lo malo. No se permitía momentos de tranquilidad y, peor aún, no se los permitía a los demás.”*

Para Mikel que lleva trabajando con niños durante seis años y aunque por suerte y por desgracia ha visto muchas cosas no recordaba haber visto algo así.

“Reaccioné, nos cuenta, “escapándome, no quería seguir viendo aquello e intente olvidar lo que había visto, pero me resultó imposible, quizás porque recordé un episodio similar que yo viví y sufrí en mi persona cuando era muy pequeño (5-6 años)

A los diez minutos apareció mi tutora. Justo coincidió que a primera hora de la tarde teníamos libre y cómo no, aproveche para contarle lo sucedido. Al contárselo veía como se le cambiaba la cara, no le hizo ninguna gracia, pero al terminar me comentó algo como “viniendo de Patricia me espero cualquier cosa”. Al oír eso, le pregunte a ver si había habido algún otro caso de las mismas características y que si así fue por qué no se había puesto nunca remedio. Le pregunté a ver si el equipo directivo sabía algo de esto y me comentó que sí pero que como podía ver no se había hecho nada al respecto. Yo estaba atónito, no entendía nada, trataba de hacerle ver que trabajamos con niños, personitas y no con máquinas a las que les puede dar una patada y no pasa nada. Ella asentía y me decía;” estoy de acuerdo contigo Iñaki pero que voy a hacer yo si cuando los que tienen poder para hacerlo no lo hacen”. Después de contarme todo eso le comente mis intenciones de ir donde el director a contarle lo ocurrido una vez finalizado el periodo de prácticas. Cuál fue mi sorpresa que me pidió por favor que no lo hiciera, cosa que yo realmente no entendí y por la que me enfadé muchísimo hasta el punto de poner en tela de juicio la falta de profesionalidad de la profesora que agredió a Endika y la del resto de compañeras incluida mi tutora y el equipo directivo por no hacer nada para evitar esos acontecimientos que para mi fueron gravísimos.

Al final yo estaba “pasado”, no podía entender esa actitud de pasividad, por lo que opté por no meterme y dejar que pasara el tiempo lo más rápido posible, pero el último día cuando fui donde el director a despedirme y de paso dejarle mi curriculum, éste me pregunto a ver qué tal mi experiencia y yo sin dar ni nombres ni detalles le explique la importancia de cuidar a los que acompañan basándome, en que si esto no ocurre, al final y por desgracia como siempre, son nuestros niños los que lo sufren.”



2.3. Leyre y los estrictos ritmos escolares.

Esta maestra, principiante cuando la conocimos, estudió magisterio de educación infantil y educación especial en una Universidad Privada. Nacida en un entorno rural del interior de Bizkaia, compagina su trabajo de maestra de educación infantil con su activismo político como concejala en el ayuntamiento de su pueblo. A lo largo de los diferentes encuentros que mantuvimos cuando elaboramos su informe narrativo, no dejaron de aparecer en su relato numerosos detalles que la identificaban como una activista. Implicada en su pueblo, motivada por la igualdad de género, por la igualdad de oportunidades y la normalización de la lengua vasca.

De Leyre he seleccionado un incidente crítico que tiene como protagonista a un niño recién escolarizado de origen congoleño. El pequeño de dos años había llegado un mes antes del Congo y desde el primer día que había aparecido en la Escuela se lo había pasado de 9:00 de la mañana a 16:30 de la tarde. Ante esta situación, donde Leyre nos describe que el pequeño se pasaba todo el día llorando, en el aula y en el comedor, solicita a la directora del centro que se haga un proceso de adaptación al recién llegado, después de hablar con la madre del pequeño y saber si estaba disponible de tiempo. La directora se negó. Leyre vivió esta situación con malestar, diciendo que ella era “último mono y es lo que hay” e inquieta por los comentarios de otras compañeras que le decían que no tenía que ir a atender al pequeño y que la vida era así. Leyre recuerda el comentario de lo que le decía al niño:

“¡Ay majo! Así es la vida”, o le decía a ella: “A ver maja, vale ya de tanto cariñito y tanto abrazo, déjale en el suelo”. Y sí, en el suelo sí, pero si está llorando no le voy a echar y si quiere ese afecto, yo le voy a dar. ¿Qué le voy a decir? ¿Vete?

Conclusión

Vemos a estas maestras, en formación, a las principiantes y las expertas tan comprometidas unas como otras. Tan motivadas por cuestiones muy semejantes y relacionadas con la justicia social. A pesar que en la formación inicial de Leyre o Mikel ya se contemplaba la formación específica en cuestiones como la educación inclusiva, cosa que las más maduras profesionalmente no conocieron en su formación inicial. Aunque no se puede generalizar, de los relatos de las maestras principiantes y de las maestras con mayor experiencia, deducimos esa preocupación inherente y activista que esconde la motivación del gusto por la infancia. Creo que Leyre persigue dar sentido a su actividad docente identificando objetivos y valores concretos que puede conseguir y por los que ella está convencida que merece la pena luchar. Esto ayuda en la construcción de una identidad donde la lengua vasca y la euskaldunización tiene un peso específico en la motivación y configuración de la identidad deseada. Como también la fuerte motivación por intentar transformar las desigualdades sociales: ha aparecido cuestiones de género, la desigualdad lingüística, una vocación de escuela pública y un proyecto



político que ella identifica como alternativo. La profesión docente acompaña un proyecto personal, que permite la continuidad profesional dedicada a este tipo de cuestiones sociales.

Pero esa misma explosividad también se percibe en Mikel. Estudiante de magisterio hoy en día, perteneciente a jóvenes generaciones que se siguen movilizando, como se movilaron las de otras generaciones por conseguir metas y luchar por cuestiones relacionadas con la justicia social. Se movilizan por la igualdad de oportunidades, por los alumnos desfavorecidos, las lenguas minorizadas, por la mejora de la educación de los más desfavorecidos. Y parece no haber duda de que la preocupación por la infancia tan propio de las motivaciones de las maestras y futuros maestros como Mikel sigue presente y es una preocupación por situaciones de maltrato, de inseguridad, de falta de bienestar y asociado también a cuestiones relacionadas con la igualdad de oportunidades y conseguir una vida mejor. Y es una motivación el movilizarse por conseguir estas condiciones para la infancia personal y profesionalmente. Consideramos esta manera de hablar que tienen los futuros maestros cuando declaran los motivos que les llevan a la profesión docente debido a la atracción y el gusto por la infancia, como un activismo implícito, en tránsito, hacia formulaciones más profundas y en construcción de la motivación por el cuidado de la infancia.

Podemos concluir que el compromiso profesional evoluciona a lo largo de la vida pasando del interés del aula al interés hacia la gestión. Pero hay ciertas temáticas (igualdad-desigualdad; infancia en situación de riesgo; calidad de la educación) y preocupaciones que movilizan a las maestras de todas las edades. Puede tener valor, de cara a la formación de futuras maestras analizar estos contrarrelatos de las docentes y de sus vidas heroicas o no, para difundir incidentes críticos que marcan las identidades docentes. ¿Qué revela para los futuros maestros y maestras estas narrativas? Encontramos en sus relatos, que la identidad se construye y reconstruye, más allá de los curriculums de formación de profesores en el día a día. A la vez nos muestran que el proceso es relacional, contextualizado, co-construido, y no finalizado.

Sobre la aportación de la investigación o pedagogía narrativa, esta perspectiva investigadora puede aportar una herramienta fundamental en la toma de conciencia social mediante la visibilidad de historias silenciadas y de historias de vida de maestros y maestras activistas donde reflejar el sueño de mayor justicia social y el poder transformador de la utopía y de la lucha por un mundo más igualitario y mejor.

Referencias bibliográficas

Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N (2004). Reconsidering reseach on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20: 107-128.

Clandinin, D. J. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc



Conle, C. (2000). Narrative Inquiry: Research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 49–63

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22: 219-232.

Connelly, M.F. y Clandinin, J.D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5): 2-14.

Farnsworth, V. (2010). Conceptualizing identity, learning and social justice in community-based learning. *Teaching and Teacher Education*, 26: 1481-1489.

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21: 967-983.

Hierro, M. (2013). Latin American Migration to Spain: Main reasons and future perspectives. *International Migration*.

Martusewicz, R. A., Edmundson, J. and Lupinacci, J. (2011). *Ecojustice Education. Towards diverse, democratic, and sustainable communities*. New York/London: Routledge.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, 16(2), 149-161.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.