

LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAGISTERIO: LAS HISTORIAS DE VIDA COMO TEMÁTICA DEL TRABAJO FIN DE GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Begoña Bilbao Bilbao
Karmele Perez Urraza
Gurutze Ezkurdia Arteaga
Universidad de País Vasco

RESUMEN

Planteamos el Trabajo de Fin del Grado de Educación Infantil y Primaria como nueva plataforma para indagar en la profesión docente a través de las historias de vida de maestras. Este modelo de trabajo en la formación inicial obliga a indagar en la experiencia, en el testimonio y en el relato con una mirada propia, capaz de contar, desde lo particular, los cambios colectivos, las condiciones socioculturales de una época, las conductas de los géneros, las expectativas de futuro, etc. Las historias de vida ofrecen tres vertientes académicas - metodología de investigación, testimonio socio-histórico e instrumento de formación de maestras y maestros-. El intercambio simbólico entre generaciones, es además, fuente de aceptación, respecto y convivencia democrática, y por ende, de cohesión social.

PALABRAS CLAVE

Formación profesorado - trabajo fin de grado - historias de vida - investigación biográfica - Educación Primaria.

ABSTRACT

We propose the Final Grade and Primary Education as a new platform for probing the teaching profession through the life stories of teachers. This working model requires initial training to look into the experience, in the testimony and in the story with a look of its own, able to tell from the particular, collective changes, the sociocultural conditions of an era, the behavior of the genres, future expectations, etc. Life stories offer three-pronged research methodology academic, socio-historical testimony and instrument teachers and teacher training. Symbolic exchange between generations is also a source of acceptance, respect and democratic coexistence, and therefore social cohesion.

KEY WORDS

Teacher training - undergraduate final project - life histories - biographical research - primary education.

1. INTRODUCCIÓN

Durante el curso 2012/13 han confluído en nuestro trabajo como docentes-investigadoras de la Escuela de Magisterio de Bilbao, tres cuestiones que han facilitado tanto la propuesta de historia de vida como Trabajo Fin de Grado (TFG) como su desarrollo. A lo largo del año 2012 se celebra el 90 aniversario de la creación en Bilbao de la Asociación de Mujeres Nacionalistas o Emakume Abertzale Batza (en adelante EAB). La EAB es el primer movimiento de mujeres nacionalistas que marcó huella en la historia de este pueblo, y ha sido recordado por medio de conferencias, exposiciones y un gran festival así como una publicación que ha aunado trabajos de relato histórico, testimonios de familiares de algunas de esas mujeres, así como algunas breves historias de vida. Por otra parte, este curso se celebra el centenario de la creación de la Escuela Superior de Maestras de Solokoetxe. Aunque la Escuela superior de maestras comienza su andadura en 1902, lo hace en espacios provisionales hasta que en 1912 se inaugura el centro de Solokoetxe adecuándose a las necesidades de formación de las maestras vizcaínas.

En 2012, con motivo de ese centenario, se inaugura en el hall principal del nuevo edificio de la Escuela de Magisterio del campus de Leioa-Erandio en Bizkaia, la exposición Emakumeak Hitza eta Bizitza, que muestra además de fotografías, diferentes materiales de las EAB. La celebración aunada de estos acontecimientos no es sólo una coincidencia, resulta que muchas de las mujeres de ese movimiento EAB fueron maestras formadas en la citada escuela de Solokoetxe. Por otra parte, el curso 2012/13 ha sido el primero en que se ha ofertado, trabajado y defendido por primera vez el TFG. Este es el punto de unión entre las EAB y la Escuela de Magisterio, y en el que se propone la historia de vida de maestras como temática de TFG. Además nos parece indispensable la recogida de testimonios de aquellas mujeres ya que lo escrito es, en la mayoría de los casos, relato masculino.

2. LA HISTORIA DE VIDA COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

El escribir historia es una labor complicada, generalmente basada en la búsqueda y recopilación de datos, mayoritariamente escritos, aunque pueden ser epígrafos, arqueológicos, etnográficos..., que permitan una reelaboración del objeto estudiado. Pero, en el estudio de procesos históricos recientes esa compilación de datos se completa con testimonios de actores del mismo proceso histórico narrado o que han convivido con actores o han sido testigos de él. Es por ello que este tipo de testimonio es habitual en el relato histórico, y además, hay que decir que tiene una riqueza de proximidad y testimonio que otros estudios históricos no lo permiten.

No decimos nada nuevo al afirmar con Hernández (2011:14) que las Historias de Vida suponen una explosión de interés desde finales de los años 90. Hernández citando a Thomas afirma que la creación de un nuevo campo de estudio, o "la consideración de que lo personal está profundamente vinculado a lo político, tanto en lo que se refiere a las políticas de representación (visibilidad, invisibilidad) como en la importancia que adquiere la reivindicación del ejercicio de una democracia radical en la que los sujetos-ciudadanos recuperan su voz y la actuación que la democracia representativa les ha

sustraído”. Como metodología de investigación cualitativa es parte del movimiento general de crítica al positivismo y a la investigación basada en datos empíricos cuya crisis ha favorecido el desarrollo, además de las historias de vida, de otras metodologías de tipo cualitativo.

Este ha sido un recurso que han usado historiadores de todos los tiempos, desde Herodoto, Tucídides, Estrabón hasta autores actuales que han hecho uso de este tipo de fuente histórica. A partir del desarrollo de la historia como ciencia, la institucionalización de la historia deja relegadas las fuentes orales, cuyo uso se conserva en otras ciencias como la etnografía, antropología cultural, y también la filología. Es partir del desarrollo de la historia social en el siglo XX, y en concreto de los History Workshops en la década de los sesenta, que autores como Paul Thompson y otros han desarrollado el uso del testimonio oral, como fuente principal para la reconstrucción del pasado. Este testimonio puede recoger una tradición oral, un registro basado en la memoria personal o colectiva, un registro de un evento o un proceso histórico concreto.

La reconstrucción de la historia del pueblo vasco ha de tener como actores principales junto a los hombres a las mujeres, a los menores de edad, a los colectivos diferentes... En este caso concreto nos referimos a la historia de las mujeres. En esa reconstrucción, haciendo nuestra la obra de Bourdieu (2000), es necesario previamente deconstruir el relato histórico hegemónico para reconstruir un nuevo relato en el que además del estudio del contexto histórico, de la realidad sociocultural que contextualiza los hechos relatados, es necesario contar, y recopilar para ello, a la mayor brevedad, los testimonios de las mujeres actoras de la historia a través de la elaboración de historias de vida.

¿Por qué y para qué construir historias de vida? Esta es una cuestión recurrente que cuestiona, muchas veces la objetividad del estudio, ya que se considera que las historias de vida son relatos subjetivos, que muchas veces no reflejan adecuadamente la realidad histórica reseñada. Además, es verdad que la memoria es selectiva: la memoria individual es selectiva a través de los sentimientos y vivencias que nos han marcado algunos acontecimientos o relaciones humanas que hacen que recordemos algunos aspectos y no otros. La memoria colectiva también es selectiva, pero en este caso la clave en la selección de datos para la reconstrucción del relato la hacen las relaciones hegemónicas y de poder entre los diferentes colectivos y grupos, unos a favor de la historia oficial y otros en la lógica de los movimientos de resistencia. La historia oral aporta a la historia un testimonio, un relato, una mirada. Pero una mirada capaz de contar, desde lo particular, los cambios colectivos, las condiciones socioculturales de una época, las relaciones entre diferentes sectores de clase, las conductas de los géneros, los comportamientos de las edades, las expectativas de futuro, los perfiles de linaje en diferentes épocas, lugares, circunstancias. Los trabajos de historia oral pueden, por un lado reconstruir e interpretar hechos del pasado a través de la recuperación de distintas perspectivas hasta ese momento desconocidas, y a la vez interpretar cambios en la conciencia y encontrar sentido no sólo a lo que la gente dice sino también a lo que no dice. Es importante conocer que esta recuperación de la palabra a través de las historias de vida, las fuentes orales o cualquier otro

testimonio vivo es el reflejo de la memoria individual o colectiva de personas que encierran un pasado, con un conocimiento muy preciso de la realidad.

Son significativas las palabras del etnógrafo José Miguel de Barandiaran (1992:17) cuando indicaba que “Para poder interpretar debidamente, para poder decir que un hecho es de tal o cual modo y que su existencia se debe a tales o cuales motivos, deberán ser conocidos no solamente los motivos externos que aparecen, sino, sobre todo, las condiciones que ha promovido su existencia y las intenciones que intervienen en su conservación. / Pero el mundo de las intenciones solo puede conocerse si previamente es vivido. De modo que solo viviendo podemos internarnos en eso que es lo invisible. Y es lo invisible, precisamente lo que tiene primacía como criterio en la investigación etnográfica. Lo invisible es precisamente lo más importante. Pero esa dimensión no podemos nosotros manipularla como manipula un naturalista los objetos de su laboratorio. Accedemos a él internándonos en ese objeto, viviendo su vida. Claro está que no accederemos en todo el grado que nosotros deseáramos, pero si nosotros vivimos aquella vida que tratamos de estudiar nos encontraremos en mejor disposición para interpretar lo invisible, que aquel que no la vive”.

Estamos de acuerdo con Hernández y Sancho (2013:98) en que “en una etapa caracterizada por intentar convertir al docente en experto programador de unidades didácticas, en diseñador de actividades por competencias o en un fiel seguidor de los libros de texto, analógicos o digitales, se abre la posibilidad de rescatar el compromiso social como parte fundamental de lo que significa ser docente” y en este sentido nos ha resultado interesante el proponer al alumnado nuevas maneras de aprender utilizando estas metodologías de investigación básica, en cuanto que pueden aportar tanto una mejor comprensión del contexto socio-cultural como incidir en la construcción-reconstrucción de conocimiento. Además, “los relatos de profesores son en sí mismos formativos, ya que dan cuenta de pensamientos, acciones, deseos y aspiraciones” (Castañeda, 2013:17). En este sentido, coincidimos en que “la escuela se puede convertir en un espacio donde la noción de emancipación cobre un nuevo sentido y la introducción del pensamiento crítico se encarne en el diálogo, la indagación y las relaciones pedagógicas” (Hernández y Sancho, 2013:99).

3. LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTRAS Y MAESTROS

En la formación inicial de los actuales grados de educación de la Escuela de magisterio de Bilbao, tanto en educación primaria como en infantil, se plantean competencias que tienen especial relación con el nexo que debe existir entre su formación inicial y la comunidad educativa. En este sentido, cabe mencionar que el futuro educador debe ser competente para “Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa”. También debe ser competente para “Reconocer y respetar la diversidad individual, social y cultural. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos que conforman los valores de la formación ciudadana”, y por último, se le requiere

estar capacitado para “Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella. Dinamizar la participación del alumnado en la construcción de reglas de convivencia democrática y abordar de forma colaborativa la resolución pacífica de conflictos”. Se entiende, que la formación del profesorado no puede ser algo estático y realizado. Al contrario, desde esa misma formación el alumnado debe habituarse a la investigación, al nuevo conocimiento, a la revisión y si fuera necesaria, a la ruptura de todo esquema que frene su conocimiento personal y profesional.

Por esta razón, entendemos que desde la formación del profesorado, bien a través de las asignaturas del Grado bien a través del TFG -máxima expresión interdisciplinar del grado- podrían impulsarse iniciativas de búsqueda, y conocimiento de la realidad social, que le iniciara en la investigación en el medio sociocultural, de tal modo que, le facilite abrirse a cauces de investigación social desde el medio y para el medio. Esta investigación debe estar sujeta a revisiones periódicas a la luz del nuevo conocimiento que se va generando desde perspectivas vitales, sociales y políticas plurales. De este modo, en la formación inicial, a través de la reflexión, se va construyendo el andamiaje de su credo educativo, su identidad como profesional, y en este sentido, el conocimiento y la representación social que el profesorado adquiera sobre cualquier realidad social debe ser rigurosa, y cauta en su expresión, con el fin de evitar el estereotipo generalizado que provoca la negación, el silencio o la ocultación de los logros históricos de un grupo o persona.

Haciendo un paralelismo con el concepto de identidad planteado por Castells (2000:28) podríamos decir que la identidad profesional se construye en ámbitos experienciales significativos, y ello, en la medida que se les da prioridad sobre otras fuentes de sentido de carácter profesional. Si el profesorado, en su periodo de formación inicial y permanente no indaga y si no se le facilita intervenir en procesos de investigación significativos para su preparación personal y profesional, dudamos mucho que entienda la importancia de desarrollar estas actividades en su futuro quehacer como docente. Dudamos que tenga la necesaria sensibilidad para promocionar iniciativas para impulsar la autoestima de sus alumnos y alumnas, para hacerles sentirse orgullosos y orgullosas de los logros de su familia y de su realidad. Dudamos que ese profesorado esté capacitado para entender que en el aula se puede producir un intercambio simbólico generador de lazos de comprensión, empatía, solidaridad y justicia entre compañeros y compañeras de aula, extensivo a la familia, escuela, barrio o pueblo. A nuestro juicio, el conocer promueve el “reconocer” es decir, “examinar con cuidado algo o a alguien para enterarse de su identidad, naturaleza y circunstancias” y, “mostrarse agradecida a otra por haber recibido un beneficio suyo” (RAE, 2012). Este intercambio simbólico es cognitivo y emocional, y por tanto, es fuente de aceptación, respecto y convivencia democrática, y por ende, de cohesión social.

Promocionar la formación del profesorado, abrir líneas de investigación, dar cabida a la voz individual y colectiva de los mayores para incorporar situaciones informales de educación en ámbitos formales de educación, facilitar la vivencia *in situ* de hechos, acontecimientos, alegrías, sufrimiento y conocimiento que reconoce, no hacen sino enriquecer el acervo sentimental,

cultural y político de una familia, localidad o pueblo. Generar el estudio de la realidad histórica desde la vivencia personal, desde la experiencia vital, desde la cercanía recobrando las voces de los mayores y creando conocimiento social es un modo alternativo de ejercer la profesión docente, recualificándola frente a otras fuentes de información totalizadoras –por ej. libro de texto- que en manos de potentes grupos editoriales, y con el fin de aumentar las ganancias económicas ofrecen productos estándares, y en excesiva sintonía con los grupos hegemónicos de poder (económico y/o cultural). Desde una perspectiva crítica de la educación los procesos dialógicos que pueden surgir en este ámbito educativo formal e informal son cauce para reconocer y empoderar los logros históricos de individuos y colectivos rechazados y alejados de la cultura escolar oficial. En una época en la que explícitamente se promociona la formación de la ciudadanía, ésta puede ser una buena oportunidad para trabajar los valores democráticos de respeto, tolerancia e implicación social en la comunidad de la que se desea ser participe y sujeto activo.

Si bien estamos observando que actualmente se está produciendo una recuperación de la memoria histórica proveniente de la sociedad civil, queda pendiente de ser recuperada en el ámbito académico de las aulas de formación del profesorado, donde ciertas culturas han sido silenciadas y, por tanto, no han sido reconocidas, y mucho menos, recuperadas. El ayer y el hoy, nuestro pasado y nuestro futuro, son realidades a contrastar y dignas de resituarse históricamente en sus justos méritos. Es necesario que el profesorado también tenga formación y conocimiento de hechos silenciados para abrir con tolerancia puertas a la realidad plural de cualquier comunidad educativa. Las nuevas redes sociales y el apoyo de plataformas digitales colaborativas pueden facilitar ese acercamiento, conocimiento y, por ende, transmisión. Esta es la asignatura pendiente en la formación inicial y permanente del profesorado.

4. CARACTERÍSTICAS DEL TFG

El Trabajo de fin de Grado, se regula con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, ordena las enseñanzas universitarias oficiales se establece que los títulos de grado deben contener un trabajo final. El Art. 12.3. señala que “Estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de Grado”, y en el apartado 7, se indica que “El trabajo de fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”. Esta legislación estatal enmarca la Resolución 21 de mayo de 2012 (BOPV 19 de Junio de 2012), que regula la Normativa sobre la elaboración y defensa del trabajo fin de grado en la UPV/EHU. El artículo 2 define, con carácter general, la naturaleza del trabajo fin de grado, al que deberá adaptarse la normativa específica aprobada en cada Facultad.

En la Normativa del TFG de la Escuela de Magisterio de Bilbao y para los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, el TFG se entiende como una asignatura del último curso del Grado que consta de 12 ECTS, donde cada estudiante ante un tema propuesto por el centro u ofertado por él o ella, debe optar entre las siguientes modalidades de trabajo: 1) investigación de carácter teórico o empírico; 2) una propuesta de innovación educativa; o 3) una propuesta de emprendeduría socioeducativa. En definitiva, cada estudiante

puede optar por un tipo de TFG de profundización sobre una realidad concreta (análisis e interpretación de la realidad social y educativa, así como la identificación de necesidades de individuos, instituciones y otros contextos), o por el diseño de proyectos innovadores y de sus estrategias de implementación en el ámbito de la Educación.

El TFG es un trabajo individual, que bajo la supervisión de uno o más directores o directoras debe integrar y movilizar el conjunto de competencias que el estudiante ha desarrollado a lo largo de su proceso formativo en el Grado. La realización del TFG está vinculada a un proceso formativo con actividades presenciales y no presenciales (12 ECTS – 300 horas de trabajo del estudiante), y el contenido del TFG puede hacer referencia a uno o varios aspectos trabajados durante la formación en el Grado y deberá estar orientado por las competencias generales asociadas al perfil de la titulación. Estas competencias generales suponen, fundamentalmente: 1) realizar búsquedas; 2) gestionar, organizar e interpretar datos relevantes; 3) emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica, tecnológica o ética y 4) facilitar el desarrollo de un pensamiento y juicio crítico, lógico y creativo. En resumen, la elaboración del TFG requiere que el estudiante: identifique cuestiones relevantes y de interés en un ámbito concreto; tome decisiones acerca del tipo de TFG que ha de presentar; recoja información, la analice e intérprete de forma crítica, y por último, escriba la memoria con rigor académico. Ahora bien, el TFG, en tanto asignatura del Grado, tienen sus propias competencias a desarrollar. En nuestro caso, se trata de cuatro competencias:

1. Utilizar el conocimiento teórico y práctico adquirido, relacionar teoría y práctica con la realidad educativa actual y generar nuevo conocimiento ligado a la resolución de problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.
2. Seleccionar, analizar y sintetizar información relevante para el diseño de proyectos orientados a la mejora de los procesos de escolaridad.
3. Mostrar autonomía en la reflexión, la argumentación, la emisión de juicios académicos y profesionales, la toma de decisiones y la resolución de problemas de orden educativo, tanto individualmente como en el seno de equipos de trabajo.
4. Demostrar su competencia comunicativa tanto de forma oral como escrita, en las dos lenguas oficiales de la CAPV.

Por todo lo anteriormente expuesto, en el TFG se valora de modo especial la integración de las competencias trabajadas en el Grado, la presentación y estructuración organizada y coherente del trabajo, la relevancia y pertinencia de los contenidos, el respeto a los códigos científicos, éticos y deontológicos, la originalidad y carácter innovador del trabajo y la calidad de la argumentación, el uso del lenguaje académico y el manejo de la bibliografía especializada.

Para los estudiantes que elijan para su TFG la modalidad de investigación, se puede decir que han optado por realizar un camino para conocer algo que no saben, es decir, para mejorar su teorización sobre algo que no saben, o, sobre lo que no saben mucho y están realmente interesados

en conocerlo con mayor profundidad. Por ello, una vez elegido el tema a investigar, se precisa la exploración de los hechos y la descripción y exploración de los mismos, para lo cual se precisará de un plan de acción y unas normas éticas para el acceso a la información y disponibilidad de la misma. De todo ello, derivará los resultados de la investigación y las conclusiones finales. En este marco planteamos la elaboración de historias de vida, principalmente de maestras pertenecientes al movimiento EAB.

5. METODOLOGIA

El TFG se ha realizado bajo el título, "La mujer en la educación: la enseñanza en euskara durante el último siglo" (Naberan, 2013) en el que se ha re-construido a través de la información recogida de sus allegados, la historia de vida de una mujer que tuvo relación con la educación y con la Asociación de Mujeres Nacionalistas. Entre los objetivos propuestos estaba el analizar la relación que ha tenido la mujer con el euskara y con la enseñanza en euskara, desde sus comienzos hasta el día de hoy. Esto nos ha llevado, además, a la recuperación de algunos aspectos de nuestra memoria histórica, tema por otra parte de gran actualidad. Dado que la EAB fue pionera en la enseñanza en euskara se decidió trabajar en la historia de una maestra que fue miembro activo de la asociación desde su creación, que ocupó además el cargo de secretaria de 1932 a 1935.

El trabajo con el alumnado no ha sido un proceso lineal, no se ha construido capítulo por capítulo, sino que se comenzó con lecturas y seminarios sobre las historias de vida, qué es, cómo se puede hacer, pasos a dar... y cómo obtener información de primera mano a través de una entrevista, ya que, en este caso ha sido la metodología básica a seguir.

El proceso de trabajo, una vez elegida la historia a construir, comienza con la búsqueda de bibliografía sobre esa persona y sobre la época histórica en que vivió y trabajo como maestra.

El siguiente paso consiste en acotar –una primera versión- la información que se va a incluir en el trabajo final. Se constituye así el marco en el que se va a contextualizar la historia de vida.

La siguiente decisión implica la preparación de la entrevista y el llevarla a cabo. En este sentido es necesario aclarar que la entrevista (estructurada, semiestructurada o no estructurada) exige recoger los datos directamente de los contextos en que vivieron las personas a las que se estudia. A través de la entrevista personal y del análisis de la documentación que de ella se deriva, se ha pretendido recoger y describir posteriormente incidentes y opiniones clave en términos descriptivos y de forma funcionalmente relevante, con el fin de contextualizarla en un ámbito social, cultural y educativo más amplio. No se ha pretendido traducir las observaciones en números, u otros valores que le den representatividad y aleatoriedad. Se han transcrito las informaciones orales recogidas –grabadas en video- para posteriormente decidir que de todo ello se incluirá en el trabajo final. Sin embargo, dado que el cuestionario realizado ha sido estructurado de modo que guíe cronológicamente la historia de vida de la persona objeto de investigación, los datos obtenidos han estado más o menos organizados. El cuestionario de la entrevista estaba definido de antemano, pero

al tratarse de un cuestionario abierto, en el curso de la entrevista se ha podido redirigir la misma en función de las cargas valorativas dadas por las personas entrevistadas a ciertos hechos, personas, personajes, instituciones y otras cuestiones que se describían o mencionaban en la entrevista. Las preguntas, de este modo, han facilitado la comparación y agrupación de la información recogida. En cierto modo, a través de ellas, se ha podido profundizar en la importancia de dichas explicaciones, y determinar el significado de ellas.

El siguiente paso ha consistido en decidir qué datos, tanto provenientes de la entrevista como fotografías u otros, se incluirán en el informe final. Coincidimos con Analía Leite (2011:44) en las preocupaciones sobre fidelidad del relato construido, en donde están los límites y en el cuidado que se debe mantener a la hora de construir la historia. Coincidimos también con Leite (2011:45) en que resulta interesante, desde el punto de vista metodológico, el punto de vista que se mantenga en la elaboración del texto, ya que los entrevistados no siguen una línea cronológica sino que van y vienen de unas situaciones a otras.

En resumen, esta metodología obliga al alumnado a realizar un proceso de investigación básica que consta de las fases siguientes:

1. delimitar objetivos del trabajo y elegir las personas a entrevistar
2. definir el contexto referencial de la historia de vida
3. preparar y confeccionar la entrevista
4. proceder a entrevistas programadas
5. sistematizar los datos obtenidos
6. interpretar los datos teniendo en cuenta el contexto de referencia
7. obtener las conclusiones que se deriven de la información obtenida.

El TFG presentado consta de varios capítulos en los que al comienzo se subraya tanto el interés metodológico de la historia de vida como su aportación al conocimiento subjetivo, repasando a continuación el marco epistemológico en que se enmarca el trabajo. Una vez justificada la historia de vida elegida se describe la metodología a seguir, centrándose en la entrevista como modo de recogida de información. Se analiza la entrevista como técnica de indagación de la historia de la maestra, para una vez presentadas las tipologías de entrevista, decidirse por la entrevista no estructurada o abierta. La elección se basa en que esta entrevista cualitativa es flexible y dinámica ya que está dirigida hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los individuos acerca de su vida experiencias o situaciones.

Para la entrevista se prepara un guión de preguntas sobre diferentes aspectos de la vida de dicha maestra, no sin antes haberse informado sobre las mujeres que como ella formaron parte de la Emakume Abertzale Batza o movimiento de mujeres nacionalistas fundado en Bilbao en 1922. En este sentido, es responsabilidad del director o directora del TFG formar a su alumnado previamente, para facilitar, entre otras cuestiones, su comprensión del relato en su contexto histórico social y cultural. Nos parece imprescindible conocer la historia y los datos en que se contextualiza lo que nos cuentan para poder re-construir la historia de vida.

El guión preparado consta, entre otros, de los siguientes apartados: datos sobre su nacimiento e infancia; sobre su juventud, estudios realizados, anécdotas, sus amigas... En un segundo apartado se centrará en la Asociación de Mujeres Nacionalistas, su creación, actividades, aspectos a destacar, relaciones... todo ello desarrollado hasta la guerra civil. El siguiente apartado continúa con las razones para el exilio, cómo se fue y donde vivió esos años. Finaliza con preguntas sobre el regreso, por qué no trabajó como maestra, cómo vivió sus últimos años. Este guión que sirve como pauta de entrevista, es una lista temática que deberá abarcar toda la gama de temas sobre los cuales se encuentran interesados en obtener información. Tanto cada entrevista como cada entrevistado es diferente, lo que hace que la situación creada sea particular, y es por ello que ese guión preparado de antemano deberá ser flexible y dar cabida a todos los aspectos que se consideren importantes en el momento de la entrevista.

Las personas entrevistadas fueron en este caso, sus hermanas más jóvenes que le concedieron a la alumna horas de su tiempo (que fue grabado en video), en el que además de relatos orales interesantes le proporcionaron información adicional a través de fotografías tanto familiares como de actividades sociales y políticas de su hermana. Después de la transcripción, se escribió la historia de una maestra formada en la Escuela Normal de Bilbao y destacada militante nacionalista y dirigente de la Asociación de Mujeres Nacionalistas de Bilbao.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

No podemos finalizar este trabajo sin traer a estas líneas la voz de la alumna protagonista de este trabajo; según ella misma afirma (Naberan, 2013:24):

“El trabajo se ha realizado en diferentes fases, sin prisas y dando pequeños pasos, de indagación y lectura, de una reunión a la siguiente; esto ha favorecido nuestra implicación y motivación para la elaboración de la historia de vida propuesta.

La historia de vida nos ha permitido "oír" además de las voces de personas interesantes, sentimientos y vivencias que nos han motivado y llevado "un poco más allá" en este trabajo.

Ha sido una experiencia muy agradable, que nos ha inducido a lecturas y análisis de mucho interés, y ha dado como resultado una historia contextualizada con material fotográfico cedido por la familia”.

Este tipo de investigación etnografía tiene sus luces y sombras. Si bien es una ventaja contactar con el testimonio directo de los protagonistas (o familiares) de las situaciones que se describen y analizan, se corre el riesgo involuntario de no entender los hechos en el contexto histórico que se produjeron, y de generalizar lo que es subjetivo, puntual o singular. Ahora bien, hay algo que no se debe olvidar, y es que cada persona es única y tiene un contexto vital singular e irreplicable. Y es precisamente, la realidad micro

constatada en cada historia de vida investigada la que proyecta -como si de una lente de aumento se tratara- la realidad macro social, cultural, político o educativo en que cobró existencia y realidad. Estos nuevos modelos de trabajo en la formación inicial del profesorado dan lugar a la investigación basada en la experiencia. “Del mismo modo, la escritura personal o subjetiva que caracteriza la perspectiva narrativa de investigación, refleja los valores de un proyecto teórico feminista que defiende la deconstrucción de convenciones académicas e intelectuales excluyentes y cientificistas” (Hernández, 2011:19).

Queremos destacar que en este tipo de investigación cualitativa, los últimos avances informáticos suponen una indiscutible ayuda. Por una parte, distinguimos los artefactos para la recogida de la entrevista (móviles, mp3, mp4, videocámara, Ipad, portátiles...) fáciles de adaptar a las situaciones más adversas para el acceso y recogida de la información cuando las personas entrevistadas tienen limitaciones físicas o de otra índole. Estas situaciones exigen que el o la investigadora se adapte lo más posible al entorno habitual de la persona entrevistada, de tal modo que los aspectos técnicos extraños o desconocidos para la persona entrevistada no perturben su entorno habitual, ni incomoden el buen desarrollo de la entrevista, ya que en muchos casos, se trata de personas de cierta edad que pudieran acobardarse ante la presencia de instrumentos de recogida de datos ajenos y sofisticados. Por otra parte, queremos destacar que la transcripción de una entrevista para el posterior tratamiento estadístico es sin duda una de las tareas más arduas y fatigosas para la persona o grupo que investiga, pero esta labor hoy en día se ha facilitado gracias al uso de software libre o de pago compatible con la mayoría de los dispositivos portátiles o móviles al uso. Así, destacamos entre los más sencillos los programas *Sonal*, *Dragon Dictation*... Se trata de un software muy versátil para realizar este tipo de transcripciones, tarea que deberá completarse con el uso de programas más específicos para la gestión de la información cualitativa como *Atlas.ti* o *Nudist*... Por último, no queremos dejar sin mencionar las nuevas posibilidades que ofrece entender la red desde una concepción de uso colaborativo. Queremos hacer hincapié en la posibilidad de incorporar prácticamente a tiempo real el registro en bruto de la entrevista (audio, video, documentos escritos, fotografías) de tal modo que dicha documentación pudiera quedar en manos de otros grupos investigadores. Nos referimos a plataformas como website, blog o wikis, donde lo fundamental y novedoso es la posibilidad de creación de nuevos significados y nuevas realidades a través del etiquetaje y categorización diseñado por cada sujeto o grupo investigador, creando de este modo los llamados fondos documentales propios de cada localidad, comarca, provincia o país, que a su vez, pueden ser temáticos abarcando de este modo, distintos aspectos relacionados con el mundo de la educación.

Esta experiencia realizada a través de la elaboración del TFG, nos ha hecho constatar que la interacción de las futuras maestras con otras personas y su relato de hechos históricos ha despertado mucho interés, les ha conectado con el contexto socio-cultural y ha conllevado aprendizajes interdisciplinares y complejos. El conocimiento de movimientos colectivos, de historias de vida de maestras y maestros de diferentes generaciones y contextos ha resultado ser como afirma Amelia Lopes (2011:29) “una fuente importante de formación”. En este sentido es necesario subrayar la importancia y el interés que supone

trabajar con historias de vida desde tres dimensiones, a saber, como metodología de investigación, como testimonio socio-histórico (o socio-cultural) y como instrumento de formación de maestras y maestros.

Por último, las posibilidades que ofrece el TFG como plataforma para la investigación en torno a las historias de vida aún son desconocidas, pero auguramos un futuro esperanzador. En la medida que el alumnado vaya conociendo TFG realizados los cursos anteriores sobre historias de vida, podrá conocer en qué consisten, y quizás animarse a iniciarse en esta línea de investigación, y colaborar, de este modo, en la recuperación de la Historia de la Educación en Bizkaia. La calidad de los trabajos presentados y la adecuada socialización de los mismos serán los motores que impulsen este tipo de TFG.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Barandiaran, J. M. (1992). Don Jose Miguel de Barandiaran a los grupos Etniker de Euskalerrria. *Etniker Bizkaia*, nº5-6, 15-18.
- Bilbao, B., Ezkurdia, G., Perez, K. & Chueca, J. (2012). *Emakumeak, Hitza eta Bizitza*, Bilbao: UPV/EHU, BFA.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Castañeda, A. (2013). Identidades en proceso de formación. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 436, julio-agosto, 14-17.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. II El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial (4. Edición).
- Escuela de Magisterio de Bilbao (2012). *Normativa del TFG. Curso 2012-13*. http://www.irakasleen-ue-bilbao.ehu.es/p230-content/es/contenidos/informacion/magisbilbo_gal/es_gal/noticias_14_15.html
- González Monteagudo, J. (2008/2009). Historias de vida y Teorías de la Educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 207-232.
- Hernández Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto, In F. Hernández, J.M. Sancho & J.Ig. Rivas (coords.). *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto* (pp. 13-22). Universitat de Barcelona: Esbrina-Recerca. <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Hernández Hernández, F., Sancho Gil J.M. (2013). El futuro de la profesión docente. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 436, julio-agosto, 96-99.
- Leite Méndez, A. (2011). Preocupaciones epistemológicas y metodológicas en torno a la construcción de historias de vida. In F. Hernández, J.M. Sancho & J.Ig. Rivas (coords.). *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto* (pp. 42-56). Universitat de Barcelona: Esbrina-Recerca. <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de construcción de identidad de los profesores. In F. Hernández, J.M. Sancho & J.Ig. Rivas (coords.). *Historias de Vida en Educación*.

Biografías en contexto (pp. 23-33). Universitat de Barcelona: Esbrina-Recerca. <http://hdl.handle.net/2445/15323>

Naberan, H. (2013). *Emakumeak hezkuntzan: euskarazko irakaskuntza azken mendean*. Trabajo de Fin de Grado de Ed. Primaria, defendido en julio 2013 en la Escuela de Magisterio de Bilbao (UPV/EHU). Material policopiado.

RAE (Real Academia de la Lengua Española) (2012). *Diccionario de la lengua española* (DRAE). <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dra>.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE nº 260 (Martes 30 de octubre de 2007).
