

LA HISTORIA DE VIDA Y CELESTIN FREINET

Raquel Corbatón Martínez
Manuel Martí Puig
Andreu Serret Segura
Universitat Jaume I

RESUMEN

El artículo que a continuación exponemos explica la experiencia llevada a cabo en la formación de los futuros maestros. Mostraremos como algunos de los principios que Freinet postuló están presentes en la utilización de las historias de vida de maestros jubilados, herramienta metodológica sobre la que pivota todo el artículo, en la asignatura Historia de la Educación del Grado de Maestro de la Universitat Jaume I.

PALABRAS CLAVE

Freinet - historias de vida - futuros maestros – metodología.

ABSTRACT

This paper explains an experience carried out in preservice teachers training. We'll show how some of the principles which Freinet postulates are present in the use of retired teachers' life histories, methodological tool on which the article pivots around, in the subject "Historia de la Educación" of Teacher's Grade in Jaume I University.

KEYWORDS

Freinet - life histories - preservice teachers - methodology

1. INTRODUCCIÓN

La base de la experiencia que presentamos a continuación son las historias de vida (HV). Mediante esta metodología se pretende estudiar lo social a través de lo social, es decir, estudiar la vida una persona a través de ella misma. A partir de esta base nos planteamos, como principal eje, la importancia que tiene para nosotros la voz de unas personas que lo han dado todo por la educación, nos ofrece la posibilidad de brindar un reconocimiento a toda una trayectoria docente, y por otra parte nos puede aportar sus conocimientos y experiencias a los futuros maestros.

En el presente artículo nos centraremos en una única HV aunque hay que tener en cuenta que cada uno de los grupos de la clase realiza la HV de un maestro/a jubilado/a. El alumnado del grado de maestro analiza e investiga la evolución de la educación, los cambios en las teorías y prácticas educativas y las diferencias entre el momento histórico que se analiza y el actual. Todo esto les lleva a trabajar los contenidos propios de la asignatura de Historia de la Educación así como a aprender de la propia experiencia de sus predecesores.

Los postulados de Freinet están presentes en la utilización de esta metodología de trabajo. La necesidad de relacionar teoría y práctica es el primero de los postulados que se cumplen, estableciendo un vínculo explícito entre los contenidos que se deben trabajar de forma teórica y la vida cotidiana (Chourio-Muñoz y Segundo-Meleán, 2008; González-Monteagudo, 1988; 1989).

En segundo lugar, el peso de la asignatura descansa en el análisis e interpretación de la HV evitando así la clase magistral y el libro de texto. El rechazo de Freinet hacia metodologías tradicionales queda patente en toda su obra animándonos a trabajar a través de un banco de recursos creados de forma cooperativa gracias a la propia participación del alumnado (Chourio-Muñoz y Segundo-Meleán, 2008; González-Monteagudo, 1988; 1989; 2011; 2013).

Por último, y no menos importante, trabajar analizando las HV de maestros nos acerca al modelo investigador también defendido por Freinet (González-Monteagudo, 1988; 1989). Las HV posibilitan el aprendizaje ya que promueven la adquisición de conocimientos de forma significativa procedentes de vivencias que de otra forma no se podrían alcanzar.

Siguiendo los postulados de Freinet vamos hacia un cambio metodológico caracterizado por la utilización de metodologías más participativas que promuevan el protagonismo del alumnado y le permitan aprender a la vez que dan sentido a estos aprendizajes.

2. LAS HISTORIAS DE VIDA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO RESPUESTA A LA TEORÍA DE FREINET

Las HV en educación son un método de acercamiento a la realidad que al observar la experiencia personal y la actuación del propio sujeto en la sociedad y en el entorno en el que se encuentra permiten extraer conclusiones y reflexiones que llevan al cambio. A través de ellas se describen en primera persona experiencias y vivencias para descubrir la relación entre la utopía y la

realidad, entre la aspiración y la posibilidad de lucha cotidiana (Sánchez, 1995). Como metodología en la formación de docentes, las HV dan gran importancia a la formación de la persona teniendo en cuenta la experiencia individual y colectiva para la construcción del conocimiento profesional y ofrecen nuevas posibilidades ya que permiten que la experiencia sea una fuente de conocimiento profesional de los docentes (Hernández, 2010; Rivas Flores, 2009). Las HV fomentan la identidad y en la formación de docentes se pretende ser capaz de exponer, enfrentar el conflicto, cooperar y a través de la discusión llegar a nuevos consensos. Las historias de vida son una oportunidad para transformar la vida profesional de los docentes y la investigación (López, 2012).

La investigación en educación es la base del cambio y las historias de vida contribuyen a este cambio y evolución social gracias al amplio abanico de posibilidades que abarca. A parte de centrarse en la vida del sujeto, también abarca su actividad como ser individual y social, se analiza su papel en la sociedad, cómo le influye ésta y cómo él mismo la cambia. Toda esta información es real y ayuda a mejorar la propia investigación y la realidad educativa al acercarnos a la realidad vivida en cada momento (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Todos estos aspectos son necesarios para entender los efectos que producen las historias de vida y su importancia para el futuro docente a través de realizar una mirada hacia atrás. Es decir, nuestra historia forma nuestro futuro, nuestros predecesores nos forman a nosotros mismos. Ligada a esta afirmación se deja entrever la importancia de conocer y entender las características culturales que definen cada situación, cada momento vivido, que forma la personalidad e influye en las acciones que se realiza. Gracias a dicho conocimiento, el análisis nos ayuda a conocer por qué la sociedad se comportó de cierta manera y porque, actualmente, hemos cambiado. Principalmente es interesante analizar las historias de vida de maestros y maestras que trataron de cambiar la educación en un momento temporal concreto en el que la contextualización histórica nos lleva a observar similitudes y diferencias de unas vivencias que devenirsán en conocimiento para los futuros maestros. La HV que tratamos en el presente trabajo vivió y desarrolló su actividad docente durante la dictadura de Franco en España y la transición.

Entre las investigaciones encontradas sobre la utilización de las HV en la formación de los docentes destacamos: Huberman et al. presentan el ciclo vital y las fases de la carrera docente; Goodson sobre la vida y trabajo de los profesores; Butt et al. trabajan sobre la autobiografía colectiva y desarrollo profesional; Knowles trata las influencias biográficas sobre el rol docente; y Smith analiza las carreras y creencias de los docentes en contextos de innovación (González-Monteagudo, 2008). En nuestro país también tenemos distintos estudios relacionados con la temática de este trabajo: memoria histórico-educativa (Álvarez, 2011), relación teoría-práctica (Álvarez, 2012) o construcción del conocimiento sobre los centros escolares (Leite y Rivas, 2013).

Algunos autores afirman la adecuación de esta metodología en la formación de los futuros docentes. En primer lugar, González-Monteagudo (2008) distingue entre los principales logros de esta metodología el aprendizaje de la profesión. Partir de la experiencia previa de otros docentes, ya que las HV permiten recoger el testimonio de la experiencia vital de los profesores (López,

2010), permite conocer más profundamente la profesión. Es decir, el uso del relato, en este caso docente, sirve como base para la reflexión personal orientada al aprendizaje (Rivas, Leite y Cortés, 2014) y ayuda a evitar formar los fundamentos teóricos de la enseñanza superficialmente al ser adecuadas para analizar la teoría y la práctica de un maestro (Álvarez, 2012). Otros, como Ferrarotti, (1983) consideran las historias de vida como “paso obligado hacia la renovación sustancial de las ciencias del hombre en sociedad”. Asimismo, las HV permiten recuperar, dar significatividad y difundir la memoria y el patrimonio inmaterial de la educación (Álvarez, 2011; López, García, Pérez, López y Monjas, 2004). Por último, el hecho de usar esta herramienta metodológica crea un proceso democrático y colaborativo de deconstrucción ideológica, teórica y práctica del conocimiento (Leite y Rivas, 2013). Este trabajo fomenta la educación experiencial y participativa. Es decir, será el propio alumnado el que indague, investigue y saque sus propias conclusiones y el profesor se situará como guía en el proceso educativo para así dar protagonismo a los futuros maestros siguiendo otro punto defendido por Freinet.

La base desde la que partimos en todo momento es la necesidad, como ya hemos dicho, de acercarnos a la realidad educativa que en muchos casos se ha dejado de lado en la universidad. Dotar de significado a los contenidos que se están estudiando promoverá un aprendizaje más significativo en el alumnado. Es, por ejemplo, el caso de las diferentes teorías educativas: el alumnado descubrirá el significado de las principales corrientes pedagógicas, la elección de los docentes en situaciones reales y el origen de cada una de ellas así como también les encontrará sentido de forma más práctica que leyendo únicamente un manual teórico y presentarse a un examen.

3. PROCEDIMIENTO

3.1. Objetivos

El objetivo principal de esta experiencia es trabajar los contenidos propios de la asignatura de Historia de la Educación a través de la HV de maestros jubilados. En la guía docente de la asignatura se establecen las competencias siguientes:

1. Situar la escuela en el sistema educativo español en el contexto europeo y en el internacional
2. Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria
3. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación, familiar y escolar.
4. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, estilos de vida y educación en el contexto familiar.

3.2. Participantes

Los participantes en esta experiencia son, por un lado, el alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universitat Jaume I que cursan la asignatura Historia de la Educación; y, por otro, en este caso, los maestros jubilados.

3.3. Plan de trabajo

En primer lugar se presenta al alumnado el plan de trabajo y la metodología que se va a seguir en la asignatura basada en el aprendizaje cooperativo. Este plan de trabajo tendrá dos partes diferenciadas: la recogida de datos y el análisis y conclusiones de los mismos.

Por una parte, en la recogida de datos, el alumnado deberá reunirse en pequeños grupos para preparar la entrevista a un docente jubilado que posibilitará la realización de su HV. Habrá, finalmente, tantas HV como grupos de alumnos en la clase. El docente ha sido escogido previamente por el grupo de trabajo eligiendo a un docente que hayan tenido y les haya impactado o bien conozcan y quieran saber más sobre él. El alumnado ha sido el encargado de contactar directamente con la persona que se entrevistará para concretar el encuentro. Para la realización de la entrevista, el grupo deberá planificarla planteándose, con ayuda de su profesor, qué quiere saber a cerca de la educación y de la experiencia del docente. En horas lectivas dedicadas a esta parte el alumnado redactará las preguntas que más tarde realizarán en la entrevista. Cabe decir que las preguntas son un punto de inicio para el alumnado, una ayuda para comenzar, ya que se les avisa que durante la entrevista podrán surgir nuevas y otras que no quieran ser contestadas por el entrevistado. Se les dan pautas básicas para realizar la entrevista, consejos, que más tarde el alumnado constatará por propia experiencia.

Antes de cada entrevista se mantendrá una reunión con la persona entrevistada presentándole la idea y explicándole cómo se llevará a cabo siempre puntualizando su libertad de expresión. El alumnado debe ser consciente que debe adaptarse al docente jubilado. Las entrevistas serán grabadas en vídeo por el alumnado para que, más tarde, puedan ser transcritas y analizadas. Se aconseja al alumnado especial atención en el momento de la entrevista para decidir si realizar varias o una sola dependiendo de la situación de la persona entrevistada. Es decir, dado que tratan con personas mayores deben decidir si ven a la persona entrevistada cansada y sin ganas de seguir con la entrevista o si, por el contrario, la persona se encuentra motivada y preparada para seguir.

Por otro lado, el análisis de las historias de vida se realizará por grupos. El profesorado, mediante ejemplos, ha formado al alumnado para poder leer entre líneas y extraer la máxima información de cada entrevista proponiendo así como posibles temáticas. Reestructurar el contenido de las entrevistas por temáticas ayudará al alumnado a analizar el texto.

A continuación exponemos un ejemplo de trabajo realizado sobre la HV de una maestra jubilada: María.

3.4. Modelo de análisis

En primer lugar, tras una detallada lectura de la transcripción de la HV de la maestra, se establecen los ejes temáticos de forma inductiva alrededor de los cuales se realiza esta investigación. En este caso se han aglutinado en tres grandes bloques: (1) historia y contexto, (2) sistema educativo y (3) conclusiones. A su vez, el bloque de sistema educativo, el más extenso, se subdivide en dos grandes etapas: la etapa como estudiante y la etapa como docente. Tras estos grandes bloques se esconden pequeñas temáticas que

dan lugar al análisis completo de la HV. En la tabla 1 se especifican cada uno de ellos.

Tabla 1. Ejes temáticos

Bloque	Apartado	Subapartado
	Guerra Civil	
	Posguerra	
	Clase social	
		Centros educativos y recursos
		Maestros
		Estructura
		Acceso a la carrera docente
		Periplo docente
		Legislación educativa
		Respuesta a las necesidades
		Alternativa a la docencia
		Metodología
		Coordinación docente
		Concepto de maestro
		Principios educativos
		Recursos:
		I) Vivienda
		II) Materias
		Estructura del sistema educativo:
		I) Escuelas unitarias
		II) Religión
		III) Jornada lectiva
		IV) Política
		V) Campaña de alfabetización
3. Conclusión	Cambios en la educación actual	

Fuente: Elaboración propia.

En las siguientes líneas mostramos la metodología seguida en nuestro análisis de las citas seleccionadas de la entrevista, que darán lugar a la HV de María. En el presente trabajo nos centramos en el período docente de la entrevistada por ser nuestro objeto de estudio en la asignatura de Historia de la Educación contextualizado en la etapa contemporánea, concretamente el período analizado corresponde a la dictadura franquista, la transición y la etapa democrática.

3.4.1. Acceso a la carrera docente

Se ven similitudes entre la vivencia contada por la entrevistada y la situación del estudiantado de maestro/a al finalizar sus estudios. La necesidad de superar un examen a nivel estatal para conseguir un trabajo seguro y para toda la vida sigue siendo uno de los principales objetivos de los estudiantes de maestro/a, asimismo podemos observar que la situación económica de cada uno determina esta elección. Al igual que en la actualidad, en aquel momento también existía la posibilidad de ejercer la docencia en la administración para cubrir las plazas vacantes de forma temporal.

“Para opositar y ganar una plaza fija en el Ministerio de Educación y Ciencia. Yo no lo consideré oportuno. Por tres razones: primera, porque

anhelaba ejercer de maestra en una escuelita pequeña, rural, que era lo que podía aspirar, interinamente. Vertí allí mis ilusiones, mantener contacto y amor a los niños. Eso yo necesitaba sacarlo. Aprender como maestra, con la práctica del día a día. En mi familia éramos muy pobres, yo también lo tenía en cuenta, hacía falta dinero. Y además no se sabía cuando vendrían las oposiciones, tardaban año y medio o dos años.”

Es difícil poder entender en pleno siglo XXI que, a pesar de tener 18 años cumplidos, necesitara la autorización paterna. Asimismo apreciamos que existía una educación básica obligatoria diferenciada por sexos característica de los postulados político-educativos del régimen. Estos hechos posibilitaron, gracias a la investigación iniciada por grupos, que nuestros estudiantes profundizaran en los conocimientos educativos así como en los de carácter político y social de nuestro país.

“Total, que sin consentimiento de mis padres, yo lo solicité, solicité una plaza de interina y el día 24 de septiembre de 1956 mi padre cogió de mi brazo y me llevó a Zucaina, a tomar posesión de la Escuela Nacional de niñas.”

El relato de María posibilita que nuestros alumnos, futuros maestros, vean la importancia de la voz de la experiencia. En una sociedad en la que lo que no sirve se arrincona, lo que va despacio se cambia por más “megas”, tener en cuenta el bagaje y las vivencias de los docentes jubilados posibilita que se adquieran unos conocimientos que les ayudarán en su tarea docente.

“Fuimos al hotel, o mejor dicho a la fonda, dejamos la maleta, porque eso era por la tarde, y me fui inmediatamente a saludar a la maestra del pueblo que había habido, se había jubilado. Fue una señora encantadora con la que hice muchas migas. Me comporté en la escuela como ella decía, vendrá una maestra joven, os sacaré de excursión, os enseñaré canciones. Me comporté como ella, y era de ensueño lo que yo estuve allí. Encantada, encantadísima, y los niños también. Fui muy feliz.”

La estabilidad laboral es una necesidad manifiesta a pesar del tiempo transcurrido entre la HV de María y la actualidad. Acceder a la docencia pública supone superar unas pruebas que, en el caso de superarlas, te posibilita un futuro mejor. Tener conocimiento de cómo se accedía en el pasado a la carrera docente, comparado con la actualidad, hará que nuestros futuros maestros conozcan de primera mano la realidad administrativa del mundo educativo.

“Pero, el 14 de diciembre, de forma aplastante, una maestra propietaria provisional, por consorte, porque su marido vino destinado como veterinario, me desplazó de forma agresiva”

3.4.2. Periplo docente

Este relato nos muestra que la legislación, en algunos casos cumpliendo la ley, nos puede parecer injusta. Es necesario que aquellas personas que pretenden trabajar para la administración pública conozcan hechos como los narrados por María para que esto no influya en su labor docente.

“Tomé una reflexión personal, de que jamás me enamoraría de los niños. Cumpliría como maestra, trabajaría, pero, no me enamoraría de los niños, no entregaba mi almita porque me la habían destrozado. No estaba dispuesta a seguir sufriendo mientras durase mi voluntario peregrinaje de interinidad, hasta que llegase la plaza mía. Eso pasó antes

de navidad, yo que fui un poquito valiente me defendí. Fui a la Delegación y dije que no había derecho lo que me pasó. Por lo menos haberme avisado, porque eso de subir... Bueno, total que, inmediatamente, en diciembre, el día 24, ya me dieron una plaza de interina en Villavieja, allí estuve también de categoría. Allí sabía que iba para tres meses, que era interina, y lo pasé muy bien. Las niñas fueron encantadoras, y no tuve más remedio que enamorarme. ¡No hay solución! No se puede trabajar de maestra sin enamorarte de los niños, porque entonces ni puedes ser buena maestra, ni puedes disfrutar, total que allí estuve.”

Ser docente no es únicamente tener muchas vacaciones, implica ser capaz de trasladarse continuamente de lugar de residencia, cambiar de amistades, dejar atrás a familiares y amigos y adaptarte a nuevas situaciones. Nuestro alumnado, en algunos casos, llega con un ideal de trabajo diferente del que se encontrará en la realidad y este tipo de experiencias les muestra el periplo por el que la gran mayoría de docentes pasan.

“Luego me pasé por Peñíscola, como maestra, la gente no era muy dada a los turistas, no llegué a encajar. Además estuve poco tiempo, estuve del 31 de agosto de 1957 hasta el 16 de enero del 1958, poco tiempo. No llegué a encariñarme. Luego me marché a Xodos, de interina, el 24 de marzo de 1958 hasta el 15 de septiembre del 1959, que por asuntos de inspección creyeron conveniente cambiarme. Muy apreciada esa idea por mí, o sea, que me dieron la oportunidad de cambiar y me dijeron que por asuntos de inspección. Sin más ni más, ya he dicho lo que quería. Entonces me enviaron a Artana. Allí también estuve poco tiempo, me desplazaron, ya lo sabía que era poco tiempo. Ya no hubo traumas de aquellos que hubo al principio y de allí ya me pasé a Benlloch, de interina, también.”

3.4.3 Legislación educativa

Conocer la legislación educativa comparándola con la de la época posibilita adquirir conocimientos que, dentro de la historia de la educación, conformarán en el alumnado una mejor idea de la realidad actual.

“El 30 de agosto de 1962 me destinaron a mi plaza, la mía, propietaria, de Bibioj, una masía de Villahermosa del Río. No puedo decíroslo porque hasta en el momento de ahora, incluso han quitado esas escuelas y se llevan a los niños. Y antes había una maestra por 12 o 13 niños, esa es la época en la que yo estuve.”

3.4.4 Respuesta a las necesidades

La escuela no sólo tiene una tarea educativa sino que muestra una capacidad adaptativa a las necesidades del momento. El papel del docente es el nexo de unión entre la administración y las familias, esto lleva implícito que dentro del rol docente se incluyan, además de la enseñanza, otras funciones. El conocimiento de determinados hechos históricos posibilitará al alumnado establecer relaciones entre diferentes hechos históricos.

“Allí en aquel entonces dábamos leche en la escuela, calentaba la leche, y con un pozal que teníamos que ir a la fuente para limpiarlo”

Las situaciones difíciles y complicadas generan en la mayoría de las ocasiones la aparición de ideas, recursos y propuestas para superar las adversidades. La escuela, personalizada en la figura del maestro, responde a las características del contexto en el que se encuentra,

afloando la necesidad tratar unos temas transversales que, adquiridos desde la experiencia, superan con creces los conocimientos teóricos enseñados en la universidad.

“En Almazora ya os dije que era una barriada problemática, y los niños, el conserje (que ha muerto el pobre también), vendía lápices, vendía gomas y vendía chucherías. Y los niños compraban chucherías, pobres sí, pero un durito para comprar chucherías siempre tenían, o una peseta o lo que valiese. Y los niños venga chucherías, venga chucherías, eso en un curso y yo preocupada, -“yo lápiz no tengo”, (...) Y allí hice libretas de banco que les digo yo, y con las libretas de banco los niños guardaban el dinerito.”

Las acciones llevadas en su momento por lo que nosotros entendemos ahora por atención a la diversidad, posibilita un debate con el alumnado para que tengan opinión propia partiendo de los contenidos enseñados en la universidad y los vividos por la entrevistada.

“Yo a veces cuando se me los llevan tengo recelo, no me gusta que me los saquen de clase. Prefiero estar yo pendiente, este necesita leer ahora lo cojo, ahora voy a por él y si se me lo llevan... pero cuando se lo lleva otro maestro es para bien, o sea no tengo nada que decir. Está hecho para bien y la verdad que no sé qué decir.”

3.4.5 Alternativa a la docencia

Situamos a los alumnos ante una disyuntiva moral: hacer lo que me gusta y en lo que he creído siempre o escoger la opción más fácil. Les planteamos a los alumnos un debate teniendo en cuenta que una parte de los egresados de magisterio terminan ejerciendo una profesión distinta a la docencia pero relacionada con el sector terciario llegando incluso a ganar más dinero. Este diálogo generará madurez, dudas o reafirmará sus posiciones.

“Y me examiné para entrar en teléfonos, porque lo solicité al terminar la carrera. Lo solicité, y me fueron enviando cartas que me podía presentar a exámenes y nunca lo hice. Y yo ahora, estando en Bibioj, lo recibí (...) Total que me presenté. Y me aprobaron. Me aprobaron y me entró pánico, porque mi alma ya estaba dividida entre la escuela, que era como la canción “del corazón partido” (...) - ¡Estás loca si te dejas la telefónica en Castellón!”. Cada uno me decía una cosa, la mayoría Castellón porque cobraba más, y estaba delante de mi casa.”

3.4.6 Metodología

La adquisición de nuevos saberes, aunque procedan de tiempos pasados, unidos a los nuevos aprendizajes, generan la reestructuración del conocimiento y posibilitaran una respuesta más adecuada a las necesidades del momento. Uno de los grupos cooperativos de clase se encargó de ampliar la información sobre el método utilizado por María y lo mostró al resto de compañeros mediante una clase práctica.

“El Método Onomatopéyico de Sanabria, si alguna vez lo queréis os lo facilitaré”

Entre las técnicas metodológicas que utilizó destacamos su tenacidad en reforzar los aprendizajes adquiridos mediante la repetición estableciendo una clara diferencia con otras concepciones populares en las que el eje central de la acción es el alumno.

“En Almazora también lo apliqué. Ahora en cuanto a otros métodos, pues el método de “la machaca”, ese siempre. Eso de “machacar” a los niños siempre y el que no tiene bastante con una explicación, otra y otra. Y antes de irse: -“¿Te acuerdas de lo que te he dicho?” El maestro es “machaca”, el maestro no puede enseñar si no “machaca” mucho el cerebro de los niños. Lo que pasa es que hay muchas formas de “machacar”, jugando o eso que decían de: -“La letra con sangre entra”. La letra entra con sangre del maestro, de los niños no, del maestro. Eso lo he tenido muy asumido.”

3.4.7. Coordinación docente

El trabajo docente refleja diferentes situaciones educativas caracterizadas por la realidad escolar del momento. La posibilidad de conocer esto genera en nuestro alumnado la necesidad de buscar recursos que superen a los impartidos en clase para dar respuesta a futuras acciones educativas lo que posibilitará aprender a aprender.

“Ahí aprendí a trabajar en grupo con otros maestros, que hasta ahora iba por mi cuenta. Allí aprendí a trabajar mi ciclo que entonces eran las unitarias, igual tenías a una de 6 años, uno de catorce y has de hacer otro tipo de programación. Allí, en Almazora era diferente, estaba sujeta a un orden, que después ya os contaré.”

3.4.8. Concepto de maestro

La experiencia docente ha llevado a María a tener una concepción de los maestros que supera la visión tradicional de la mayor parte de la época en la que ejerció su docencia. Desde el punto de vista de la historia de la educación se ha propuesto a nuestro alumnado la búsqueda de corrientes pedagógicas que coincidan con su concepto.

“El maestro es parte de la cultura de los niños, por eso creo yo que hoy en día un maestro más que creer que ofrece la cultura debe preparar a los niños para que la tengan, para que la sepan buscar, aquello de no coger peces, enseñarles a pescar. Pues enseñarles a educarse, a que vean las ventanas abiertas y que cojan todo lo que pasa, esa es la labor de hoy en día. Por tanto, ha cambiado mucho.”

El valor humano es uno de los elementos más importantes a la hora de definir la profesión docente. La reflexión de María ha sido el eje central del intercambio de ideas y opiniones sobre si el docente solamente enseña contenidos académicos o va más allá.

“El maestro no es la figura que hace a las personas ser un hombre, es el maestro, es el padre, es el vecino, es el amigo, es el profesor de gimnasia... es todo. Lo que sí que me gustaría que no olvidase nadie es que la esencia humana y los objetivos humanos han de ser siempre los mismos, crear personas de bien, personas con ambición sana, de perfeccionarse y de servir a los demás, porque está claro que cuando uno más sirve a los demás más feliz es. Eso lo tengo asumido totalmente.”

El éxito o el fracaso del proceso de enseñanza – aprendizaje pasa por superar individualismos heroicos y trabajar de forma coordinada con el resto de los componentes del sistema educativo. Cada grupo cooperativo de alumnos ha trabajado este aspecto de la realidad educativa para aportar sus conclusiones. Después de haberlo discutido todos los grupos de trabajo en una

sesión conjunta, vuelven a revisar el documento que habían generado inicialmente y lo modifican si lo consideran oportuno teniendo en cuenta las opiniones del resto de compañeros.

“Han de trabajar en completa armonía unos con otros, por lo tanto, eso necesita una gran programación, a nivel de grupo y luego a nivel de materias, a nivel de maestros y a nivel de niños.”

Al igual que toda buena metáfora, la que nos propone la protagonista es motivo para que, de forma individual, cada alumno reflexione y redacte, con sus palabras, lo que ha entendido.

“La escuela viene a ser, yo la comparo siempre, a un volante de un coche, si estás conduciendo te sientas allí y lo ves todo, y conduces. La escuela igual, el maestro lo ve todo, pues ahora cojo a este, ahora a aquel, ahora que se vaya este, ahora aquel, estos aún no han terminado el trabajo... es un volante, y lo has de llevar todo lo bien que puedas”

Nos resulta extraña la concepción que presenta la entrevistada ya que se sale de la época en la que ella ejerció la docencia. Esto posibilitó un análisis histórico de la concepción del maestro.

“El profesor estimado, pues creo que no, no tiene por qué, debe ser respetado, pero es que todo. También un señor que limpia la calle merece respeto. Se debe respetar la figura de un maestro, pero como quien dice un trato “reverencial”, no. Ni a un maestro, ni a nadie. Ahora exigirle que cumpla bien y que ponga la máxima entrega a la enseñanza, sí. Porque para mí el maestro imprime carácter. Se ha de sentir maestro él y querer, pero que sea bien estimado muchos creen que es ser un romancero.”

3.4.9. Principios educativos

Por lo que respeta a los principios que manifiesta María, podemos decir que tienen gran similitud con la legislación actual. Se realizó un análisis de la legislación educativa a lo largo de los años desde la década de los 50 hasta la actual para ver si estos principios educativos se han mantenido a lo largo del tiempo.

“Mis metas, mis objetivos, siempre os diré lo mismo, es que haya buenas personas, eso lo he tenido muy claro. Ante todo, crear buenas personas y luego ofrecerles el máximo de conocimientos, y entablar amor.”

La influencia del racionalismo se manifiesta con actitudes y creencias cercanas a la actual pedagogía crítica basada en el desarrollo crítico de las personas. La contextualización histórico-educativa de esta corriente es imprescindible para entender el cambio que significó pasar de una metodología memorística y adoctrinadora a otra más práctica y valorar el hecho de llevarla a cabo en la época de la dictadura.

“Mi deseo ha sido más desarrollar el cerebro de los niños, que aún ofrecerles enseñanza, que cosas. La enseñanza si, de moral y eso todas, pero enseñanzas de cultura he preferido ampliar, que la cultura se la busca uno siempre, quien la quiere la busca, si la mente la tiene abierta, claro. Si la tiene cerrada se limitará a ser un autómeta y un estudiante de memoria y punto.”

3.4.10. Recursos

a) Vivienda

En la España de la postguerra, en la que junto al médico y al cura, el docente era uno de los tres poderes fácticos de la localidad, se les facilitaba la vivienda, ya que no existían, en algunos casos, establecimientos públicos para pernoctar en todos los pueblos y masías. Después de haber buscado la legislación correspondiente, se les planteó al alumnado si decidirían desplazarse todos los días o quedarse en un hotel, a aceptar la casa de que se les ofrecía. Asimismo se les propuso que buscaran oficios en los que se recibía un “pago en especies” parecido a este.

“Un edificio con dos partes, una la casa del maestro y la otra la escuela. (...) La casa del maestro es dónde vivía el maestro, normalmente cuando uno iba a un pueblo le ofrecían casa, o sea no puede llegar un chico de Castellón a una masía y no tener casa para vivir, que tú te quieras quedar o no ya es otra cosa.”

b) Materias

Los contenidos y materiales docentes que se utilizaban en los centros públicos de la época son explicados con detalle por la protagonista. Teniendo en cuenta que la dictadura consideraba la educación como un medio para adoctrinar junto con el fuerte poder que tenía la iglesia católica, las materias que se impartían y los libros que se usaban fueron objeto de estudio por nuestros alumnos al compararlos con los actuales.

“Sí, este libro es una enciclopedia, aquí están todas las materias. Ya veis, se ha hecho como un árbol y en cada rama una materia. Las materias son todas: aritmética, geometría (se paraban mucho, ahora también), luego educación social, mucha urbanidad, que estas cosas se olvidan. Muchas materias se olvidaron y hacen mucha falta. Historia es sagrada, era muy importante, y religión iban unidas, era lo mismo. Formación metódica, también, la falange era lo que había oficial y no enseñaban nada malo, pero educación patriótica también te enseñaban. Nunca nadie me enseñó nada malo y nunca transferí nada malo, porque nadie me obligó a enseñar nada malo, malo me refiero a demasiado doctrinado. Luego historia de España, y luego ciencias también”

3.4.11. Estructura del sistema educativo

a) Escuelas unitarias

Dentro del argot docente, María nos proporciona la posibilidad de tratar uno de los términos menos frecuentes entre los estudiantes. Determinar legalmente el concepto de las unidades de una escuela posibilitó la adquisición de conocimientos educativos desde la historia de la educación por parte de los futuros docentes.

“Bueno, en una unitaria de masía, única, yo para niños y niñas. Una, unitaria. Pero también les llamábamos unitarias cuando había niños y niñas, y había dos maestros. Eso me paso en Xodos, en Xodos éramos dos maestros solo, y éramos unitaria, unitaria de niños y unitaria de niñas.”

La realidad educativa del momento en el que había las vías de comunicación eran muy deficitarias y los medios de transporte escasos, favorecía el trabajo individual y solitario de los docentes. Este mismo hecho dificulta, a su vez, la tarea docente al hacer que el maestro/a se estructure las sesiones que van dirigidas a distintos niveles a la vez. Gracias a esta experiencia nuestro alumnado se puso en la situación e intentó comprender las dificultades del trabajo de los maestros de las escuelas unitarias que existieron en aquella época.

“Sí, algunos muy independientes, muy bien. Por ejemplo en Benlloch sí, no hubo ningún contacto con los maestros, pero yo con la otra maestra sí. Pero no estaba muy reglamentado como ahora. Tú estabas en la escuela y te venían niños de todas las edades, todas las capacidades y eras tú la que allí te tenías que sentar y decir, a ver amigo, como me organizo yo, como me programo, y tu solita te lo programabas. A mí, allí, nunca me visito ninguna inspección. (...)El tema que yo recuerde solamente era uno, o sea que no podías explicar una lección y luego explicar otra lección para los otros, porque además se liarían. Explicas y cada uno coge lo que puede, explicas y procuras que atiendan más los otros y mandas ya faena a los otros y dices unas cuantas ideas más para los mayores.”

La realidad escolar de un aula unitaria dista bastante de la de cualquier otra escuela ordinaria. Este hecho se hace palpable con las palabras de María al explicarnos cómo se organizaba sus clases. La propuesta para nuestro alumnado fue reflexionar sobre estas palabras y proponer su plan de acción.

“Ahora cuando explicas, yo he hecho siempre un plan, una lección para todos, pero ha distintos niveles. Empiezas poquito, te preocupas más que atiendan los menores, luego vas subiendo y a lo último ya no son los menores, te preocupan más los otros. Esto más de 20 minutos no ha de durar nunca.”

b) Religión

El calendario escolar se veía marcado por las celebraciones religiosas, reflejo de la influencia del gran poder que tenía la religión dentro de la dictadura. A pesar de que algunas de las conmemoraciones no se contemplan dentro del calendario escolar actual, éste sigue teniendo una marcada influencia católica.

“Y luego sí, se celebraban muchas conmemoraciones, navidad por supuesto, y luego el mes de mayo. Que eso no sé si lo habréis hecho. Yo toda la vida, luego no lo hacía nadie y a mí aún me apetecía poner la virgen María,

un ramo de flores y cantar a la virgen María. Y luego sí, las conmemoraciones ha habido épocas que han estado más obligadas, hay épocas que menos, tanto conmemoraciones patrióticas como religiosas, como la Semana Santa, eso sí, eso lo he hecho siempre en todas partes.”

Esta influencia no sólo la podemos observar en el calendario escolar sino que también es apreciable en el día a día de los centros educativos. Sus docentes se veían obligados a realizar acciones que superaban con creces el ámbito educativo, llegando incluso a desarrollar campañas en las que se recogía dinero para las Misiones Católicas. Teniendo en cuenta que el artículo 16 de la Constitución Española de 1978 considera a nuestro país un estado aconfesional, traemos el debate de la religión dentro del currículum al aula de la universidad.

“Aquí de cada un salto o persona, el día del seminario invocamos al señor para que surja de la juventud muchas vocaciones para ser sacerdote y efectuamos donaciones para el sostenimiento de los seminarios. O sea, en la masía no tuve yo para el “Domund” ni para nadie, nadie me dijo nada en las masías. En las escuelas había una hucha para todo, en la masía, pobrecito.”

c) Jornada lectiva

La jornada escolar, actual objeto de debate en la que hay que conjugar los intereses de la familia, de los docentes y los beneficios pedagógicos de las diferentes modalidades, fue objeto de estudio por parte de nuestros alumnos atendiendo a las palabras de la entrevistada.

“No, aquí en Almazora ya se ha acabado el sábado, ya el viernes nos íbamos. (...) Sí, sí y rezar el rosario. (...) Pues, el sábado. Lo que también en un principio no habían clases los jueves por la tarde y el sábado todo el día. Al final, ya quitaron haber clase los sábados por la tarde, pero por la mañana sí, y los jueves todo el día. Aún resultaba mejor, toda la semana y ese día rezábamos, el rosario también lo rezábamos, en algunas escuelas entraba en el protocolo.”

d) Política

Una de las acciones que se destacan de las palabras de María sobre la época, nos puede llevar a pensar que se promovía el voluntariado social aunque era el eje para transmitir tanto los postulados políticos como religiosos de la dictadura. Fue interesante la información aportada por los alumnos en sus trabajos sobre esta entidad.

“Era muy importante, porque ella se preocupó más de recoger toda la juventud, o sea la juventud de mujeres iban a la sección femenina, incluso tenían que hacer el servicio social. Las chicas iban a una fábrica pero fuera de horas tenían que ir a hacer el servicio social. Una servidora llevó

el servicio social en Castellón, en la escuela Cervantes, y otro año, a lo mejor no eran cursos de medios años, a lo mejor serían medios meses, mientras no tenía escuela me apunté a uno de esos, con las chicas mayores de las fábricas en la escuela Herrero, a esos dos colegios fui yo a enseñar el servicio social a las chicas, y como maestra también tenías que enseñar el servicio social.”

La época estuvo marcada por la transmisión de unos ideales concretos unidos al uso de uniformes y símbolos para establecer una jerarquía dentro de los grupos. El estudio comparado de las insignias que otras organizaciones o gobiernos han utilizado al igual que durante la dictadura, incrementaron los conocimientos del alumnado al respecto.

“Que te daban una placa que ponía S.S.”

La pertenencia a cualquiera de estos grupos implicaba unas acciones formativas. Realizamos un video fórum sobre la sección femenina en el que tras el visionado de cada vídeo, y aprovechando el foro virtual, se realizó un intercambio de opiniones al respecto.

“Íbamos a un edificio, que hoy en día creo que es el instituto de la mujer, en la calle, donde está la casa de la cultura, pues otra calle que baja por allí. Pues allí íbamos y nos hacían sermones, venía un cura misionero, una monjita... nos contaba cosas, a mí no me gustaban y yo entendía que todo era para aprender, nadie me enseñó nada malo.”

e) Campaña de alfabetización

La historia de la educación en la España de la época se vio marcada por unas intensas campañas de alfabetización llevadas a cabo en todos los lugares del país. A partir de este hecho nuestro alumnado descubrirá los motivos que llevaron a esta acción.

“Y luego en otro pueblo por ejemplo, en el pueblo este de Xodos vinieron a ver si algún maestro quería hacer una campaña con las chicas de la fábrica, “ay la fábrica!” perdón, las pastorcillas de lejos que no sabían escribir aún, yo dije: -“ sí, sí enseguida.” Y allí en más de la escuela a las 5, allá a las 6 cuando ellas venían que dejaban el rebaño, ale allí a la escuela otra vez. 8 o 10 chicas, muy feliz también con ellas, muy feliz, que no sabían ni leer ni escribir, o un mínimo porque eran “masoberas”, del pueblo no vino creo que casi ninguna.”

Las campañas terminaron siendo llevadas por maestros especialistas en la materia diferentes de los que había en las escuelas.

“Hicieron campañas, entonces había campañas de alfabetización, pero para eso venían unos maestros de noche, eso en Villafamés lo vi, educación de adultos le llamaban, eran otros maestros cariño. En Villafamés donde

he dicho lo de la universidad y todo, pues también había un compañero (que hace poco se murió) subía con su “amoto” ya, a dar clase de alfabetización. Entonces estaba más disgregado todo, pero todo tenía su fundamento, y sí, la inspección siempre estaba abierta.”

La introducción de la vida cultural y académica en la España rural dio lugar a que se crearan diferentes instituciones con el objetivo de formar a la población adulta. El alumnado realizó una pequeña investigación, entre otras cosas sobre el origen, los objetivos, la financiación, etc. de las universidades populares.

“Todo lo que me han dicho, luego estuve en Villafamés hicieron otra cosa muy simpática también que me gustó mucho. En Villafamés se creó la pequeña universidad, así le llamaron. Villafamés era un pueblo grande. Éramos 6 maestros, 2 y 2 de enseñanza primaria, dos de chicos y dos de chicas, y dos parvulistas. Y allí también buscaron maestros y también me apunté, sí, sí, por supuesto. A dar alguna materia, no me acuerdo la materia que di, fuese geografía o historia. Pues la pequeña universidad, los chicos que ya trabajaban, eran mayores y quisieron apuntarse vinieron allí, y incluso vinieron señores del pueblo como el fontanero, como el electricista y también dieron clase ellos, a su manera pero también les explicaban a las chicas su oficio y le llamaron así, también me apunté. Una experiencia bárbara, estupenda, tanto por el compañerismo, lo majo que son los chicos y los estudiantes.”

4. CONCLUSIONES

Es posible otra docencia. En este trabajo se ha mostrado la utilización de una metodología alternativa a la clase magistral. Según Freinet el cambio es necesario y para ello debemos empezar desde el principio: con los docentes. Es preciso que los y las docentes incorporen este cambio desde su formación inicial y desde la universidad tenemos un fuerte compromiso con ello.

Dejamos de lado los libros de texto y los materiales tradicionales para partir de las entrevistas a maestros jubilados, generar sus HV y arrojar luz sobre la práctica educativa en las escuelas y preparar a los futuros docentes. Freinet ya proponía el trabajo práctico. En nuestro caso se ha creado un portafolio por grupo de forma cooperativa por parte de los estudiantes.

En esta experiencia, con la memoria como única herramienta, se posibilita que los estudiantes del grado de maestro se planteen cuestiones sociales, políticas, económicas y educativas que, de otro modo, no habrían tenido un sentido tan profundo para ellos.

El cambio en las aulas universitarias hacia metodologías más activas y participativas, en las que se sitúe al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje, promueve el desarrollo de las competencias educativas de forma más experiencial y significativa. La necesidad de relacionar teoría y práctica, propuesta por Freinet, se convierte en una realidad. Aún con las dificultades

que puedan surgir durante la implementación, como pueden ser la dificultad para contactar con los docentes jubilados o el esfuerzo de crear una guía para la entrevista y su posterior interpretación, el hecho de contextualizar y situar los aprendizajes en contextos y situaciones reales aporta un gran valor a los aprendizajes.

La evaluación, por otro lado, debe ir en consecuencia a estas acciones y cambiar en este giro metodológico hacia visiones globales del alumnado que abarquen, además de los contenidos curriculares, valores y actitudes durante la asignatura. La observación, así como el trabajo final, serán los elementos e instrumentos esenciales en los que basarse para conseguir una evaluación eficaz. Esto parte de un alto nivel de implicación por parte de todos los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje por conseguir el éxito.

Las HV de maestros jubilados dentro de los estudios del grado de maestro sirven para acercar al alumnado a la realidad histórica posibilitando la comprensión de la situación actual generando, en ellos, una actitud crítica que ha de posibilitar el maestro del siglo XXI. El modelo investigador propuesto por Freinet es fácilmente observable en las HV. Este recurso posibilita que nuestro alumnado sea capaz de ver una alternativa a las metodologías cuantitativas dando el valor que se merecen a las cualitativas. Se ha producido un aprendizaje significativo de los contenidos universitarios caracterizados, en gran medida, por el academicismo. Cuando el alumnado se compromete y se involucra en lo que está aprendiendo, se amplían y profundizan los conocimientos. En este caso, la voz de una maestra jubilada ha permitido conocer de primera mano la evolución de la educación en nuestro sistema educativo ayudando a los futuros docentes a contextualizar todo el corpus teórico que han ido viendo en la universidad dándole significado.

A modo de conclusión, nos gustaría ceder las palabras a nuestra protagonista que, aún jubilada, reivindica el cambio de algunos hábitos en pros de mejorar las relaciones intergeneracionales que tantos beneficios pueden aportar.

“Si pudiésemos caminar al unísono, padres, profesores, entidades y la sociedad en general, los niños y los adolescentes lo agradecerían mucho. (...) Yo diría que los jóvenes se sienten huérfanos. Creo que en el fondo se sienten huérfanos, porque necesitan aquellas palabras del abuelo y la abuelita, en lugar de la tele; aquellos cuentos, aquellas enseñanzas, aquella vida ya vivida que te la traspasan a ti, eso ya se acabado. Se siente huérfana la juventud, yo creo que agradecen el contacto con los mayores, es una opinión. Hemos de protegerles con una sana y completa educación y formación (...) Con mis 75 años, casi, estoy convencida de eso que la juventud necesita de los mayores. Lo que no necesitan son malos ejemplos y también ven muchos. Pero si ven buenos ejemplos (...) Veo que tenemos la culpa los mayores de no unirnos bastante y ofrecer desde charlas, desde el punto de vista familiar, escolar... Además del grupo de maestros dedicados a la enseñanza, otras personas deberían ayudar todas con ideas claras de hacer el bien a esa juventud que es el fruto del mañana.” (p. 24, l. 19)

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (2012). Historias de vida: una vía idónea para el estudio de la relación teoría-práctica en el profesorado. En: *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis educativa. Innovagogía*. pp. 251-257.. ISBN 978-84-616-1780-7
- Álvarez, P. (2011). Universidad, memoria y patrimonio educativo: historias de vida y pensamiento del alumnado de educación de adultos. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 171-195.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Chourio, J. A. y Segundo, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet. *REDHECS, Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4, 48-55.
- González-Monteagudo, J. (1988). Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Aspectos generales de su didáctica. *Investigación en la escuela*, 6, 51-61.
- González-Monteagudo, J. (1989). Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Las técnicas educativas y la organización del aprendizaje. *Investigación en la escuela*, 7, 49-67.
- González-Monteagudo, J. (2008). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 207-232.
- González-Monteagudo, J. (2011). Naturaleza, ruralidad y educación en Célestin Freinet. *Revista da FAEEDBA*, 36(20), 69-78.
- González-Monteagudo, J. (2013). Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20. *Historia Educativa (Online)*, 40(17), 11-26.
<http://dx.doi.org/10.1590/s2236-34592013000200002>
- Hernández, F. (2010). *Aprender a ser en la escuela primaria*. Barcelona: Octaedro.
- López, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 149-164.
- López, S. (2012). La profesionalidad docente desde las historias de vida de los y las buenos(as) profesores(as). *Rizoma freireano*, 12.
- López, V. M., García, A., Pérez, D., López, E. y Monjas, R. (2004). Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4(13), 45-57.
- Rivas, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En: Rivas Flores, J. I. y Herrera Pastor, D. (Coords.): *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro, 17-36.
- Leite, A. y Rivas, J. I. (2013). *La biografía escolar en la formación del*

profesorado. En: Lopes, A., Hernández-Hernández, F., Sancho, J. M. y Rivas J. I. (coords.): *Histórias de vida em educaçao: a contrução do conhecimento a partir de histórias de vida*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 250-258.

Rivas, J. I., Leite, A. y Cortés, O. (2014). Las historias de vida como práctica educativa. *Praxis educativa*, 18(2), 13-23.

Sánchez, M. E. (1995). Historias de vida de inmigrantes. *Didáctica*, 7, 271-278.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.27.002>

