



TENDENCIAS PEDAGÓGICAS

**2014
Nº 24**

**LAS HISTORIAS
DE VIDA**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORA: Rosa M^a Esteban Moreno

SECRETARIA: Mercedes Blanchard Giménez

VOCALES

Aranda Redruello, Rosalía (Universidad Autónoma de Madrid)
Blanchard Giménez, Mercedes (Universidad Autónoma de Madrid)
Camina Duránte, Asunción (Universidad Autónoma de Madrid)
Cerrillo Martín, Rosario (Universidad Autónoma de Madrid)
Esteban Moreno, Rosa María (Universidad Autónoma de Madrid)
Fernández Prieto, Manuel Santiago (Universidad Autónoma de Madrid)
Gómez García, Melchor (Universidad Autónoma de Madrid)
Hernández Castilla, Reyes (Universidad Autónoma de Madrid)
Martín Bris, Mario (Universidad de Alcalá de Henares)
Medina Rivilla, Antonio (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Nieto Díez, Jesús (Universidad de Valladolid)
Paredes Labra, Joaquín (Universidad Autónoma de Madrid)
Parra Ortiz, José María (Universidad Complutense de Madrid)
Pérez Serrano, Gloria (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Real García, Julio (Universidad Autónoma de Madrid)
Santos Guerra, Miguel Ángel (Universidad de Málaga)
Vitón de Antonio, María Jesús (Universidad Autónoma de Madrid)

DISEÑO DE PORTADA INICIAL: Amador Méndez

CONSEJO ASESOR

Area, Manuel (Universidad de la Laguna. Tenerife)
Arnold, Rolf (Universidad de Kaiserslautern, Alemania)
Blandón de Castro, Norma (Universidad de El Salvador UES)
Cavalcanti, Joana (Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, ESPF. Porto. Portugal)
Cantón Mayo, Isabel (Universidad de León)
Copello, M^a Inés (Universidad de la República de Uruguay)
De La Herran Gascón, Agustín (UAM)
Ferrara, Donatila (Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile)
García Yagüe, Juan (Profesor Emérito UAM)
García Garrido, José Luis (UNED)
García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Ana (Universidad de Salamanca)
Glower, Ana M^a (Universidad de El Salvador. UES)
Huber Günter, L. (Universidad de Tubinga, Alemania)
Lacarriere Espinoza, José Luis (UNIVO, México)
Lázaro Martínez, Ángel (Profesor Emérito. Universidad de Alcalá de Henares)
Martínez Rodríguez, Juan Bautista (Universidad de Granada)
Masetto, Marcos (Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo. Brasil)
Montero, Lourdes (Universidad de Santiago de Compostela)
Pablos, Juan de (Universidad de Sevilla)
Pérez de Guzmán, M^a Victoria (Universidad Pedro Olavide de Sevilla)
Rubia Avi, Bartolomé (Universidad de Valladolid)
Ruiz, Guillermo (Universidad de Buenos Aires. Argentina)
Salazar Ascenio, José Armando (Universidad de La Frontera. Temuco (Chile)
Sosa Fariña, José Antonio (Universidad de La Laguna. Tenerife)
Valle López, Javier (UAM)
Velázquez Vázquez, Daniel (Universidad Nacional Autónoma de México)

REDACCIÓN

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Universidad Autónoma de Madrid

tendenciaspedagogicas@uam.es

<http://www.tendenciaspedagogicas.com>

ISSN: 1989-8614

Desarrollo técnico y maquetación: CBT España

ÍNDICE

Presentación de la Revista N° 24	5
<i>Rosa María Esteban Moreno</i>	
Presentación del Monográfico: Las historias de vida	6
<i>José Miguel Correa y Estítxu Aberasturi</i>	
Memoria de la escuela y escuela para la comunidad. Análisis de un caso en formación de maestros	9
<i>Joaquín Paredes</i>	
La investigación narrativa en el prácticum de magisterio a través de micro-relatos docentes: el relato de Montse	23
<i>Luispe Gutiérrez Cuenca</i>	
Empezar a trabajar en la educación infantil: las condiciones de acceso a la docencia en los relatos biográficos de las maestras noveles	41
<i>José Miguel Correa Gorospe</i>	
Historias de vida: experiencia polifónica a cuatro voces. La experiencia docente para futuros docentes	55
<i>Manuel Martí Puig y Patricia Balaguer Rodríguez</i>	
Historias de vida y educación social: una experiencia de investigación y formación	71
<i>Eva Bretones Peregrina, Jordi Solé Blanch, Neus Alberich González y Pep Ros Nicolau</i>	
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	85
<i>Begoña Bilbao Bilbao, Karmele Perez Urraza y Gurutze Ezkurdia Arteaga</i>	
Investigación narrativa del profesorado de educación secundaria	99
<i>José María Etxabe Urbieto y Karmele Aranguren Garayalde</i>	
Relatos escolares y construcción del currículum en la formación inicial del profesorado. Bioeducamos	113
<i>María Jesús Márquez García, Ester Prados Megías y Daniela Padua Arcos</i>	
Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación	133
<i>Fernando Hernández-Hernández y Estibaliz Aberasturi Apraiz</i>	
Análisis de una narrativa autobiográfica profesional en la enseñanza superior	145
<i>Regiane Macuch y Carlinda Leite</i>	
Potencialidades da investigação narrativa na construção de uma investigação-ação-expressão dramática e desenvolvimento profissional de educadores/as de infância	165
<i>Manuel Neiva, Amélia Lopes y Fátima Pereira</i>	
Tomar conciencia de la realidad: una mirada transformadora y formativa de los relatos de vida como recurso didáctico	185
<i>Arecia Aguirre García-Carpintero, Ana Doménech Vidal y Flores Higuera Parra</i>	
Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel	199
<i>Pablo Cortés González, Analía Elizabeth Leite Méndez y José Ignacio Rivas Flores</i>	
Historias de vida de mujeres indígenas en Chiapas. Compromisos del/la investigador/a ...	215
<i>Leticia Pons Bonals, Juan Carlos Cabrera Fuentes y Danae Estrada Soto</i>	
La importancia de las relaciones investigador-investigado: el caso de las narrativas de	

vida profesional	225
<i>Juana M. Sancho Gil y Sandra Martínez Pérez</i>	
Formación con sentido. Narrativas de vida en la construcción de profesionalidad de educadores de música	241
<i>Pedro Filipe Cunha</i>	
Memórias de professoras: os significados da escolha profissional	251
<i>Isabel Cristina Corrêa Roesch, Valeska Fortes de Oliveira y Fátima Pereira</i>	
Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada.....	265
<i>Francisco Imbernón y María Teresa Colén</i>	
La escuela primaria del primer franquismo desde las voces del alumnado segoviano: una iniciación en la investigación educativa	285
<i>Miriam Sonllewa Velasco y Luis M. Torrego Egido</i>	
La gestión del conocimiento en estudiantes de magisterio	307
<i>Isabel Cantón Mayo y Elena Ferrero de Lucas</i>	
Enseñanza de segundas lenguas a alumnado inmigrante: evaluación de las estrategias y aprendizajes conseguidos	327
<i>María José Arroyo González y Marisol Rodríguez Correa</i>	
Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación.....	347
<i>Dianelkys Martínez Rodríguez y Dora Lilia Márquez Delgado</i>	
Orientaciones didácticas para la realización del trabajo independiente en la educación superior.....	361
<i>Mayté González Cruz</i>	
Utilización activa del vídeo en la formación inicial de educadores	387
<i>Carlos Rosales López</i>	
Los mapas mentales, una técnica para potenciar las relaciones interpersonales.....	401
<i>Juan Manuel Muñoz González, Begoña E. Sampedro Requena y Verónica Marín Díaz</i>	
EXPERIENCIA EDUCATIVA Educar desde un CRA	415
<i>Luis Tapia Martín y Paloma Castro Villén</i>	
RESEÑA Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención	

NÚMERO 24: LAS HISTORIAS DE VIDA

El número 24 está dedicado en su parte monográfica a la historias de vida, como investigación de metodología cualitativa. Ha sido coordinado por José Miguel Correa y Estitxu Aberasturi, como fruto del trabajo desarrollado en unas Jornadas dedicadas a este tema.

Las historias de vida tienen como entre sus objetivos contar con el testimonio subjetivo de profesionales que aportan su visión particular de la educación (Esteban Moreno et al, 2011), por tanto los datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente (Ruiz Olabuénaga, 2012)

Hemos contado con diecinueve contribuciones, que por otra parte proceden de diferentes países: España, Brasil, México y Portugal. Dos de los artículos están escritos en portugués, en nuestro afán por internacionalizar la revista.

En el apartado de miscelánea, Isabel Cantón y Elena Ferrero nos hablan de la gestión del conocimiento en los estudiantes de Magisterio; M^a José Arroyo y Marisol Rodríguez, tratan la enseñanza de las segundas lenguas; Dianelkys Martínez y Dora Márquez (de la Universidad de Cuba) abordan las habilidades investigativas como eje de la formación para la investigación; Mayté González (también de Cuba) trata sobre las orientaciones didácticas para la realización del trabajo independiente en la Educación Superior; Carlos Rosales reflexiona sobre la utilización del vídeo de forma activa en la formación de educadores y Juan Manuel Muñoz, Begoña Sampredo y Verónica Marín, explican los mapas mentales como técnica para potenciar las relaciones interpersonales.

La experiencia educativa de este número se titula Educar desde un CRA, de Luis Tapia Martín y Paloma Castro Villén, que nos explican las peculiaridades de estos centros.

Agradecemos muy sinceramente la riqueza de todas las aportaciones, así como su alto número y seguimos invitando a la comunicación y publicación del conocimiento, desde todos los países del mundo.

Rosa M^a Esteban Moreno
Directora de la revista Tendencias Pedagógicas

Esteban Moreno, R. M. et al (2011) *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias*. Barcelona: Octaedro.

Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012) Historias de vida. En *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. pp. 267-313

LAS HISTORIAS DE VIDA Y LA EDUCACIÓN: INTRODUCCIÓN AL MONOGRÁFICO

Este monográfico no hubiera sido posible sin la iniciativa y emprendizaje de la Revista Tendencias Pedagógicas, especialmente de Rosa M^a Esteban y Mercedes Blanchard, que nos ofrecieron la posibilidad de publicar un número sobre esta temática. Una temática consolidada a nivel nacional e internacional y que cuenta con destacados investigadores en las universidades españolas y latinoamericanas y numerosas publicaciones realizadas desde esta perspectiva biográfico-narrativas. Agradecemos especialmente a estas personas su iniciativa y esfuerzo en su publicación.

Cuando en la formación inicial y permanente del profesorado hablamos de investigación narrativa, tratamos de focalizar el estudio o aprendizaje en la experiencia humana, en las personas, tan relevante en un contexto de formación del profesorado. Buscamos describir esas vidas y contar historias sobre ellas, relatando las experiencias vividas para tratar de comprender lo que aconteció.

Para nosotros esta metodología de trabajo nos permite abrir posibilidades para la indagación educativa, tratando de aportar ideas teóricas sobre la vida humana aplicada a la experiencia educativa. Dentro de la investigación narrativa utilizamos diferentes categorías, entre las que se encuentran la biografía o la autobiografía y la historia de vida. Y a partir de los relatos de estos sujetos, buscamos estas interacciones sociales que nos permiten comprender desde qué lugar hablamos.

La colaboración en este monográfico que ahora presentamos, se propuso a los participantes en las IV Jornadas sobre Historias de vida en Educación que se celebraron en San Sebastián el 19 y 20 del 2013. Formamos parte de un movimiento comprometido con la investigación biográfica-narrativa, y en esta introducción queremos reconocer su protagonismo y esfuerzo colectivo por impulsar este tipo de investigación en el contexto universitario, especialmente en los espacios de formación de profesores y educadores. Gracias al impulso dado en el año 2010, por el grupo de investigación Esbrina de la Universidad de Barcelona, se organizaron las primeras Jornadas sobre Historias de Vida. Una oportunidad de encuentro de investigadores relacionados con la perspectiva de las Historias de Vida, para intercambiar conocimientos y posicionalidades con otros colegas interesados en esta perspectiva metodológica vinculada a la tradición narrativa. De estas Jornadas se publicó un texto *Historias de vida en Educación. Biografías en Contexto* (Hernandez, Sancho y Rivas, 2010), que recoge las aportaciones de aquel encuentro.

Posteriormente, el grupo de investigación PROCIE de la Universidad de Málaga tomó el testigo y organizó las siguientes Jornadas del 2011. En *Historias de Vida en Educación: Sujeto, la Experiencia y el Diálogo* (Rivas, Hernández, Sancho y Nuñez, 2012), se recoge lo debatido en aquel encuentro. La publicación *Histórias de Vida em Educação: A Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida* (Lopes, Hernández, Sancho y Rivas, 2013), difunde lo trabajado en el encuentro del año 2012, en las III Jornadas se organizaron en Oporto (Portugal), gracias al trabajo del *Centro de Investigação e Intervenção Educativas* (CIIE), de la Universidad de Oporto (Portugal), que

fueron los coordinadores de aquel evento. En esta ocasión pudimos debatir y conocer las posibilidades de las Historias de Vida como estrategia metodológica para generar conocimiento.

Este monográfico que presentamos, recoge un total de 19 artículos que abordan tres temáticas. La primera de ellas es: El posicionamiento político y social del investigador que hace historias de vida. La segunda temática abordada es: El relato colectivo: reelaboración de los relatos, reflexionando entre todos. Y, por último la tercera es: Acciones sobre las que tomar conciencia.

El primer bloque, sobre “El posicionamiento político y social del investigador que hace historias de vida”, está compuesto por los artículos titulados:

Memoria de la escuela y escuela para la comunidad, de Joaquín Paredes Labra de la Universidad Autónoma de Madrid.

La investigación narrativa en el prácticum de magisterio a través de micro-relatos docentes: el relato de Montse de Luispe Gutiérrez de la Universidad del País Vasco.

Empezar a trabajar en la Educación infantil: las condiciones de acceso a la docencia en los relatos biográficos de las maestras principiantes, por José Miguel Correa de la Universidad del País Vasco.

En el segundo bloque, cuya temática es “El relato colectivo: reelaboración de los relatos, reflexionando entre todos”, los artículos relacionados son:

Historias de vida: experiencia polifónica a cuatro voces. La experiencia docente para futuros docentes, de Manuel Marti y Patricia Balaguer de la Universidad Jaume I.

Historias de Vida y Educación Social: Una experiencia de investigación y formación de Neus Alberich, Eva Bretones, Pep Ros y Jordi Solé de la Universitat Oberta de Catalunya.

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, por Begoña Bilbao, Karmele Perez y Gurutze Ezkurdia profesoras de la Universidad del País Vasco.

Investigación narrativa del profesorado de educación secundaria, por Jose M. Etxabe y Karmele Aranguren, profesores de la Universidad del País Vasco

Relatos escolares y construcción del curriculum en la formación, M^a Jesús Marquez, Esther Megías y Daniela Padua de la Universidad de Almería.

Por último sobre las temáticas relacionadas con las “Acciones sobre las que tomar conciencia” se presentan los siguientes artículos:

Las Historias de Vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas. Fernando Hernández de la Universidad de Barcelona y Estibaliz Aberasturi, profesora de la Universidad del País Vasco.

Análisis de una Narrativa Autobiográfica Profesional en la Enseñanza Superior, de Regiane Macuch y Carlinda Leite de la Universidad do Porto.

Potencialidades da investigação narrativa na construção de uma investigação-ação - expressão dramática e desenvolvimento profissional de educadores/as de infancia, de Manuel Neiva, Fatima Pereira y Amélia Lopes (Universidade do Porto).

Tomar conciencia de la realidad: Una mirada transformadora y formativa de los relatos de vida como recurso didáctico de Arcia Aguirre, Ana Doménech y Flores Higuera de la Universitat Jaume I.

Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. Pablo Cortes, Analía Leite, José Ignacio Rivas profesores de la Universidad De Málaga.

Historias de Vida de Mujeres Indígenas en Chiapas: Compromiso del/la investigador/a de Leticia Pons, Juan Carlos Cabrera y Danae Estrada, profesores de la Universidad Autónoma de Chiapas.

La Importancia de las relaciones investigador-investigado: el caso de las narrativas de vida profesional por Juana Sancho y Sandra Martínez profesoras de la Universidad de Barcelona.

Formación con *sentido*. Narrativas de vida en la construcción de profesionalidad de educadores de música, escrito por Filipe Cunha de la Universidad do Porto

Memórias de professoras: os significados da escolha profissional. Colaboración presentada por Isabel Cristina Corrêa, Valeska Fortes profesoras de la Universidade Federal de Santa Maria y Fatima Pereira profesora de la Universidade Do Porto.

Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre acabada de Francisco Imbernón y M^a Teresa Colén de la Universidad de Barcelona.

La escuela primaria del primer franquismo desde las voces del alumnado segoviano: una iniciación en la investigación educativa, de Miriam Sonllea y Luis Torrego de la Universidad de Valladolid.

José Miguel Correa y Estitxu Aberasturi,

Universidad del País Vasco.

Hernandez, F., Sancho, J. y Rivas, J.I. (2011). *Historias de vida en Educación. Biografías en Contexto*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. (<http://hdl.handle.net/2445/15323>).

Rivas, J.I., Hernández, F., Sancho, J.M^a y Nuñez, C. (2012). *Historias de Vida en Educación: Sujeto, la Experiencia y el Diálogo*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. (<http://hdl.handle.net/2445/32345>).

Lopes, A., Henández, F., Sancho, J.M^a y Rivas, J.I. (2013). *Histórias de Vida em Educação: A Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*, Barcelona: Dipòsit Digital UB. (<http://hdl.handle.net/2445/47252>)

MEMORIA DE LA ESCUELA Y ESCUELA PARA LA COMUNIDAD. ANÁLISIS DE UN CASO EN FORMACIÓN DE MAESTROS

Joaquín Paredes
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Algunos usos de las TIC permiten poner en marcha proyectos formativos conectados con la comunidad. En estos proyectos hay denuncia, indagación y un plan de cambio. Se analiza un proyecto de formación inicial de docentes donde se reflexiona sobre la escuela vivida por los mayores y las resonancias producidas. Se desarrolla dentro de una materia de TIC en educación. Está basado en entrevistas grabadas en vídeo a familiares. Estas personas vivieron la escuela en los años treinta y cuarenta. Se genera un análisis de contenido de estos videos, así como de las reacciones de los estudiantes de maestro en blogs y asambleas. Entre las repercusiones del proyecto se observa cómo los estudiantes cambian su rol a productores, les hace preguntarse por el tipo de enseñanza que se practica en las aulas y el papel de los recursos en las mismas.

PALABRAS CLAVE

Formación del profesorado, uso del vídeo en educación, pedagogía crítica, proyecto educativo, historia de la educación.

ABSTRACT

Some uses of ICT can start training projects connected with the community. Those projects include complaint, inquiry and a plan for change. A teacher training project that reflects on the lived school by seniors and resonances is discussed.

It is developed within an ICT in education subject. It is based on videotaped family interviews. People lived school in the thirties and forties. A content analysis is generated about videos and how are reactions of student teachers in blogs and assemblies. The impacts of the project shows how students change their role from producers, makes them wonder about the kind of teaching that is practiced in the classroom and the role of resources.

KEY WORDS

Teacher training, video uses in education, critical pedagogy, educational project, history of education

1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial de docentes, posiblemente de manera contraria a lo que se percibe o se propala, ha experimentado una profunda transformación en los últimos 40 años. Ello se ha debido, en buena parte, a la contribución de autores como Shulman y Schön que reivindican el conocimiento del profesor y su aproximación a la profesión como piezas principales a partir de las cuales reconstruir tanto la enseñanza como la forma de preparar futuros enseñantes. Para ello, son necesarios los relatos escolares elaborados por cada estudiante de maestro, en forma de diarios, sobre las prácticas docentes vividas. De esta forma, lo biográfico, lo identitario y la toma de conciencia (Bretones, 2003; Hernández, Sancho y Rivas, 2011) forman parte regular de la formación inicial de docentes. Esta forma de acercarse a la profesión también tiene implicaciones éticas y políticas (Kreusburg Molina en Hernández, Sancho y Rivas, 2011), por cuanto pone en cuestión planteamientos técnicos de la enseñanza, sitúa a los docentes en relación con su contexto y consigo mismos, les reconoce capacidad para crecer profesionalmente y cuestionar formas esclerotizadas y lugares comunes en la enseñanza. El maestro se pone en cuestión sus prácticas y se pregunta por la naturaleza de la enseñanza en la comunidad.

A pesar de la idea extendida de que los centros españoles de formación inicial de docentes quedaron congelados en lo que hacían durante el franquismo, en las Escuelas de Magisterio se adoptaron con la restauración democrática -quizá un poco antes- diversas estrategias para romper con una visión rancia y estereotipada de la docencia, con el propósito de situar profesionales críticos en el campo. Estos modelos fueron fijados por una literatura sobre pensamiento del profesor y desarrollo profesional, primero en los ochenta, y por la que describía modelos de inserción profesional más abiertos y humanistas (por ejemplo Liston y Zeichner, 1993; y Kincheloe, 2001). Aparecieron posibilidades para otro tipo de propuestas de enseñanza, lo que suponía un cambio radical.

Tras la gran primera reforma del sistema educativo español tras la dictadura (ley denominada por sus siglas, Logse, en 1990), aparecieron nuevos contenidos y prácticas en las escuelas, tales como: escuela inclusiva, nuevas didácticas, innovaciones, prácticas tuteladas.

Algunos centros de formación inicial promueven proyectos transdisciplinares y conectados con la comunidad educativa. Las propuestas son, entre otras, de investigación-acción, estudios de caso y narraciones. Se hacen para generar diálogo entre los estudiantes y entre los centros de formación y las escuelas, y buscar respuestas conjuntas. Algunos departamentos organizan su docencia articulando las materias entre sí y a lo largo de los diversos cursos. Algunos profesores hacen propuestas transversales, sociales, artísticas, radicales, cambiando el lenguaje, introduciendo narrativas distintas y trabajando actitudes y preconcepciones.

Como se ha dicho en otro momento (Paredes, 2011), estos cambios asumen propuestas de la pedagogía feminista, los enfoques narrativos, los estudios fílmicos y otras propuestas pedagógicas postmodernas, políticas, post-coloniales y colaborativas.

También se reivindica la importancia de lo biográfico. Se puede hacer con TIC y ser puesto en relación con las historias de vida (Forés en Hernández, Sancho y Rivas, 2011). En ocasiones, aparecerá menos formalizado, con la manera de relatos biográficos, y en la voz de otros miembros de la comunidad como los estudiantes, los padres, los tutores...

Lo que se cuenta aquí tiene que ver con una crisis personal sobre el tipo de profesional en que se había convertido el autor y la docencia que se estaba practicando. Había que hacer algo diferente a quince “microtalleres” semanales de 3 horas con quince tecnologías impactantes aunque inabarcables. Se tomó conciencia de que se estaban jubilando los innovadores de las escuelas madrileñas. Y se observó con preocupación que se extienden tecnologías nuevas con propuestas antiguas, por ejemplo las pizarras digitales por las aulas. Son 22 años viendo que no pasa absolutamente nada con “el camión de las golosinas que son las TIC”, como les llamaban los primeros teóricos de las tecnologías en la educación. Por esa razón, en esta propuesta de renovación de la formación inicial de docentes alrededor de las TIC, están: su integración en la escuela contemporánea, el sentido de la innovación, la denuncia de prácticas de transmisión a las que se dedican algunas TIC, la persistencia de creencias sobre motivación y transmisión entre profesores y estudiantes de profesor... Otra idea de escuela, docente, estudiante.

2. PROPÓSITOS DEL MUSEOPEDAGOGICOVIRTUALVIVO. UN DIÁLOGO ENTRE LA ESCUELA DE LAS ABUELAS Y LA ESCUELA QUE NOS TOCA Y NOS TOCARÁ VIVIR

Se pensó un proyecto, “Museo pedagógico virtual vivo”, que desafiara la realidad de los profesionales y escuelas que se conocen. Que tomara conciencia de cómo se podían estar repitiendo en el presente formas educativas del pasado, de cómo supuestas formas renovadas eran repeticiones acrílicas de relaciones donde los estudiantes tienen posiciones de subordinación. Que propusiera otro tipo de profesional maestro de Educación Infantil y Primaria. Que pusiera en cuestión las relaciones en el aula. Que alertara sobre las posibilidades de colaborar con otros maestros, con otros centros, con la comunidad. Que ofreciera un contenido social a la educación practicada.

También se quiso generar un proyecto pleno de valores poco comunes en la formación universitaria, conectados con lo que Kincheloe (2001) llama pensamiento postformal, tales como los de humanidad en las relaciones, conciencia sobre las condiciones de trabajo, incertidumbre ante tantas certidumbres sobre el tipo de trabajo que promueven los docentes, denuncia de relaciones de subordinación innecesarias, valor de otras fuentes de conocimiento como pueden ser los propios estudiantes, vinculación con la comunidad que rodea los centros, donde estos se insertan (su cultura, sus gentes), un conocimiento que denuncia situaciones socialmente injustas, o que reivindica que la gente corriente tiene cosas interesantes que contar, un conocimiento en el que se reconoce su naturaleza política, un proyecto como ocasión para poner en valor, dar voz o empoderar a los que no son valorados, no tienen voz o son desposeídos, donde el cambio es una posibilidad no

lejana... Podía ser también un proyecto para reelaborar y poner en práctica posteriormente por esos futuros maestros, con otras ideas como hilo conductor pero con idéntico carácter comunitario.

Para ello, se recuperaron la memoria y los materiales escolares que recuerdan padres y abuelos de los estudiantes de maestro. Se trata de un vehículo para hablar de la escuela vivida por familiares de los participantes, una forma de indagar sobre el pasado y la vida en la comunidad, utilizar TIC de otra forma, para ponerse a hablar de la escuela que intuyen en el presente y para la que se preparan para el futuro. Lo importante eran los materiales recuperados, el diálogo con otros, el diálogo en el aula y la comunidad, la devolución a la comunidad.

Sobre la vida en el aula nos interesó la propuesta de Kincheloe (2001): establecer relaciones, formular preguntas, favorecer lo creativo, utilizar metáforas, unir lógica y emoción, utilizar metodologías como la historia, el teatro, la autobiografía o la semiótica, confrontar lo androcéntrico con la incertidumbre, la especificidad y ambigüedad de lo privado, lo corporal y lo femenino, penetrar bajo la superficie de las experiencias, trascender la tiranía del sentido común, desvelar el inconsciente de una cultura y la investigación por la acción crítica con grupos externos a la escuela.

El docente quiso producir un choque entre las visiones de las escuelas del pasado y el presente que hiciera fijarse en algunas cosas más allá de los aspectos formales de los libros de texto y materiales que se manejan según la época. Quiso encontrar relatos que chirriaran puestos unos junto a otros, que abrieran diálogos y reflexiones.

3. METODOLOGÍA

El estudio se ha desarrollado durante 3 años donde el investigador ha acumulado evidencias de naturaleza etnográfica volcadas en más de 400 portafolios de los estudiantes de maestro. Las evidencias son vídeos, blogs, testimonios de asambleas y una wiki.

Se trata de un caso de formación inicial de docentes que ocurre en Madrid, entre 2010 y 2013.

Entendemos que se trata de un estudio de corte biográfico porque los vídeos son micro-relatos de lo vivido por estudiantes que hablan con otros estudiantes que van a ser futuros profesores. Esos micro-relatos son fundamentales para saber que hubo un pasado sobre el que conviene reflexionar, porque algunas constantes escolares se reproducen a pesar del cambio de dispositivos.

Los vídeos, que realizan los estudiantes, recogen los testimonios de los abuelos sobre la escuela que vivieron, así como materiales y documentos que conservan los entrevistados, tales como libros, cuadernos, boletines de notas, cabases, etc. Los blogs de los futuros maestros recogen también los testimonios, y una valoración de la experiencia.

La asamblea de clase toma decisiones sobre la forma en que se comparten con la comunidad.

La wiki es un espacio para ordenar los resultados de nuestra investigación, para construir vínculos entre nosotros y la comunidad, para continuar un diálogo que empieza en un vídeo y continúa viendo nuestra propia contribución y las de otros, que nos remueve y de la que opinamos, a la que proponemos o complementamos.

El profesor como investigador tiene documentación en forma de reportes a la asamblea y notas de campo.

La mayoría de los vídeos se realizaron a padres de los estudiantes, nacidos entre 1955 y 1970. Sin embargo, nos hemos centrado, tal y como se ha indicado, en la memoria de los abuelos, buscando generar disonancias acusadas (entre sistemas educativos y realidades sociales muy diferentes). Para ello se han vaciado los vídeos que se han realizado a abuelos y abuelas nacidos entre 1930 y 1940, buscando un salto que nos separara de una escuela organizada con materiales impresos que se parecen demasiado a los actuales para poder empezar a pensar otra escuela con los futuros maestros.

De unos 400 estudiantes con idéntico número de entrevistas posibles, sólo se documentan 24 entrevistas con arreglo a los criterios antes descritos de edad de los entrevistados. Tienen una duración variable, entre 2 y 4 minutos.

Los vídeos han sufrido diversas vicisitudes. Algunos vídeos han sido borrados de los espacios web que los albergaron en Internet en pasados cursos. Otros perviven en el museo pedagógico virtual. El primer espacio del museo fue una red social temática gratuita, que sin previo aviso pasó a ser de pago al final del primer año del proyecto y que cortó el acceso a los contenidos allí albergados. Se perdieron un buen número de aportaciones y resonancias. El segundo año se puso en marcha una wiki en un espacio gratuito, aunque por precaución se volcaron algunos vídeos a un soporte local. El tercer año perviven la mayoría de los vídeos de la nueva localización del proyecto.

Las entrevistas deberían haber cursado sin guión previo sobre el tema principal del proyecto, que son los materiales escolares que se recuerdan y la escuela donde se utilizaron. Algunos estudiantes de maestro han interrogado a los abuelos con algunas preguntas específicas, un guion previo elaborado por ellos. Otros optaron por dejar que fluyera libremente la memoria escolar del entrevistado.

Las entrevistas se desarrollan con diversos estados de los entrevistados: nerviosos, parcos, didácticos, pacientes.

Se analiza qué realidades reflejan los vídeos, no tanto una evidencia histórica oral sobre el período analizado cuanto los sentimientos que generan en quienes son entrevistados, el tipo de interacción que se produce con los entrevistadores, así como los montajes, bandas sonoras y análisis que hacen los futuros maestros de estos materiales en sus blogs.

Para entenderlo un poco mejor, y antes de pedir a los estudiantes realizar una entrevista de este tipo, el investigador realizó una entrevista a su hermana, 14 años mayor que él. Sus padres ya habían muerto. Hablaron en varias ocasiones sobre el contenido de una entrevista en vídeo sobre la escuela que había vivido. La entrevista nunca llegaba. No se conseguía concretar su realización. Finalmente, la hermana mayor ofreció una solución: escribió una larga carta en la que habló de sus años de formación en la

pequeña escuela rural unitaria a 5 km de la casa paterna en Asturias, su viaje por caminos llenos de peligros imaginarios y alguno real, su viejo maestro que venía al colegio con la ropa manchada de haber realizado tareas de labriego, las tareas de su hermana antes de la escuela (por ejemplo recoger leña en invierno para una calefacción en el centro de la clase), lo que aprendió en la escuela, la diferencia de la escuela para los niños y las niñas, el contenido político de la formación, los materiales de que disponían... Fue algo muy emotivo. Recuperaba una parte de la vida de su familia antes de convertirse en emigrantes en la ciudad. Se engarzaba en los conocimientos de Historia de la educación del entrevistador. Daba sentido a algunos cuadernos y libros olvidados en los altillos de los armarios. Sacudía al entrevistador porque encontraba constantes que se iban a repetir en la escuela 60 años después de lo que se relataba. Permitía recuperar el pasado de su familia, la memoria del lugar donde vivió sus primeros años, en gran precariedad. Planteaba preguntas y dudas sobre algunas innovaciones. Era algo que se podía contar en diversos soportes TIC, compartir, que podía ayudar a construir colectivamente una historia.

El análisis de los relatos se realizó mediante el visionado de todos los vídeos y una transcripción. Con la lectura repetida de estas transcripciones emergieron categorías que constituyeron una lista de códigos que permitieron la codificación de los resultados. Las etiquetas y categorías utilizadas han sido:

- Acceso a la enseñanza: escolarización
- Acceso a la enseñanza: coste de la enseñanza a las familias
- Guerra civil
- Condiciones de vida: hambre
- Condiciones de vida: pobreza
- Condiciones de vida: trabajo infantil
- Finalidad de la enseñanza
- Maestro
- Relación maestro-estudiante
- Titularidad del centro
- Condiciones materiales: centro
- Condiciones materiales: aula
- Metodología: activa
- Metodología: memorismo
- Actividades: excursiones
- Actividades: deberes
- Actividades: lectura
- Actividades: escritura
- Actividades: cálculo
- Materias: religión
- Materias: historia
- Materias: orientación patriótica
- Disciplina: castigos
- Material didáctico: libros/enciclopedias
- Material didáctico: cuadernos
- Material didáctico: cabás
- Material didáctico: catecismo
- Segregación

- Analfabetismo

Las etiquetas, con el diálogo permanente con los datos, dieron pie a ser reformuladas y a categorizaciones posteriores. A partir de las categorizaciones, se han hecho reconstrucciones descriptivas densas de las temáticas, de manera artística (Bolívar, 2002). La información se triangula mediante la aplicación de diferentes técnicas.

4. CÓMO ERA LA ESCUELA QUE VIVIERON. LO QUE RELATAN LOS ABUELOS

En los vídeos que aportan los futuros maestros y que se analizan, un total de 24, como se ha anunciado, se descubre una España durante y tras la guerra civil.

El propósito del proyecto, y el de este análisis, no es fijar qué fue aquella escuela o analizarla. Lo que sigue es una caracterización de los relatos, en la forma en que el futuro maestro autor de estas entrevistas las integra en su forma de ver aquella realidad.

Aparece un gran volumen de información sobre la escuela que vivieron sus abuelos, vivencias que le van a hacerse cuestionar su propia percepción de la escuela.

Hay muy poco interés entre la gente mayor por hablar en público de la guerra civil. Los estudiantes entrevistadores lo perciben muy lejano. Tan sólo encontramos dos relatos sobre el desastre de la guerra:

En Tenerife éramos privilegiados, no teníamos los restos de la guerra que se vivía en la península (vídeo 21).

El recuerdo que más me impactó de pequeño fue el día en que comenzó la guerra civil. Recuerdo que nos avisaron de que teníamos que desalojar la casa en que vivíamos, en el Paseo de la Florida (en Madrid) porque era zona de guerra, y tuvimos que irnos andando a través de la Ciudad Universitaria a casa de una tía que vivía en el Paseo de Reina Victoria. Nos quedamos 2 días hasta que emigramos a Valencia donde pasamos la guerra (vídeo 20).

Junto a estos niños, otros relatan qué ocurrió en la posguerra, en los años cuarenta. La mayoría son de origen humilde, no urbano, lo que contrasta con la realidad de los propios entrevistadores. Hablan de la vida en el campo, pasando hambre. Algunos hablan de su huida a la ciudad, en un trabajo urbano mal pagado para ayudar en casa (vídeos 12 y 13):

Lo que pasa es que como en mi casa no había nada, pues yo estaba trabajando con una señora y era pasar hilos e hilvanar, hilvanar, y me daba pues 5 o 6 pesetas al mes, y con eso yo ayudaba a pagar mi colegio (...) no teníamos ni para comer (...) nos hacía con azúcar que la traían (sic) de estraperlo, que había una señora que lo vendía en el Pilar de Zaragoza, se rajaba la media y aquí (señala la cadera) llevaba escondido el azúcar, nos hacía caramelos, con un papel (vídeo 13).

Mi padre se murió siendo yo muy pequeña, entonces tuve que salirme pronto para ayudar un poco en la casa para poder comer (vídeo 12).

En algunos casos las condiciones parecen sorprendentes o pintorescas pero son de pobreza (vídeos 10 y 11):

Estos libros pasaban muchas veces de compañero a compañero porque, si no lo estropeabas, seguían valiendo (vídeo 11).

(Jugábamos) a las canicas, a dar patadas a un balón que no era balón, de papel, que hacíamos nosotros (vídeo 10).

La guerra, la imposibilidad de asistir a la escuela con regularidad, el deseo de progreso, muestra cómo algunos de estos niños tienen que volver a estudiar en una escuela nocturna para completar lo que no pudo dar una estancia breve e irregular en la Primaria.

Era más el trabajo para vivir que el estudio que había que hacer (vídeo 18).

Con 6 años me llevaron a la escuela, pero iba un día sí y cinco no, así que luego me fui a Madrid, y allí con los periódicos aprendí a leer, a saber un poquito escribir, porque me fui del pueblo sin saber nada. Y luego mi vida ha sido en Madrid. Aprendí un poco de cuentas, un poquito de todo, pero poco, porque (eleva el tono de voz, casi grita) yo estaba sirviendo (vídeo 9).

Mi madre quería que fuera (a la escuela) y mi padre también pero como les teníamos que ayudar faltábamos muchísimo (vídeo 15).

Es una escuela que se improvisa, que hace posible cualquier tipo de oferta, y donde hay pocas condiciones materiales para trabajar, lo que no siempre es percibido por los entrevistadores:

Un primer piso de una casa de la época, y teníamos un profesor, era una habitación, el salón, que lo aprovechó para poner escuela (vídeo 13).

Con una carterita que llevaras, un cabás, te cabía todo (vídeo 3).

En el recreo salíamos a la plaza del pueblo, porque no había patio. No teníamos otro sitio donde ir (vídeo 16).

Los libros que tenéis ahora tienen dibujos que os ayudan mucho y lo veis más fácil que nosotros (vídeo 6).

Ya he dicho que era pobre y no tenía mucho material (vídeo 12).

Ir a la escuela con algunas garantías es ir a un colegio religioso, de iniciativa privada, que tiene un coste (o donde se asiste por caridad). Quienes pueden huyen de lo público, porque en la posguerra tiene condiciones terribles y está pensado para pobres de solemnidad. Muchos de los mayores entrevistados empiezan su escolaridad en colegios de monjas.

Se trata de un sistema educativo que ofrecía muy poco y que segregaba de diversas formas (sexo, atención personalizada, salidas académicas):

Las que íbamos a estudiar bachillerato no estudiábamos costura (vídeo 2).

Las que valíamos un poquito, éramos menos, nos preparaban para el conservatorio (vídeo 3).

Eran cartillas, aquí nos ponía esto así, la a, la i, aquí la uve, la equis... luego dábamos la vuelta nos ponían otra, vamos a suponer la ce, y así aprendías, te ponía esta letra pero en casa no hacíamos nada (vídeo 7).

No llegué a estar hasta los 14, tuve que salirme antes (vídeo 12).

Había unos maestros poco atentos, violentos:

El maestro o estaba leyendo un libro o leía un periódico que a lo mejor era de 3 semanas atrasado, y a veces dormir (...) Si una vez no entendías una palabra y le preguntabas qué quería decir decía "estúdiatelo y lo aprenderás". Ahora les diría que fueran más amables con los niños. Que se dedicaran a ser maestros y a darle a cada niño la atención que necesita porque yo creo que es muy importante (vídeo 14).

Por todo te castigaban, te pegaban (...) A veces te castigaban, por ejemplo a mí, por estar por debajo del pupitre leyendo una música, canción, me castigó, me mandó salir al pasillo y me pegaba con una vara en la mano (vídeo 13).

Como no hiciéramos bien las cosas, el profesor nos daba con la regla en las manos o nos ponía garbanzos en el suelo de rodillas (se ríe) (vídeo 4).

El profesor que teníamos algunas veces maltrataba a los chicos, les daba con una vara... (vídeo 5).

Como fallaras pues (te decían) como has fallado en esto vas a escribir 100 veces tal cosa (vídeo 6).

Es un currículo cruzado por el régimen dictatorial y su simbología (sus canciones y saludos), con un currículo acorde, uno explícito religioso y otro patriótico, con tanto énfasis en la Historia que parecía que era de lo que más se hablaba en clase.

Se trata de una enseñanza memorística y basada en la transmisión:

Luego te llamaban a la mesa, seis u ocho (niños)...a ver si te habías enterado (vídeo 5).

A nosotros nos hacían estudiar y nos daban cuatro o cinco hojas de memoria, toda la historia de los reyes visigodos (vídeo 6).

Algunos maestros buscan espacios para el cambio metodológico:

En el patio, (con) el último maestro que tuvimos hicimos un mapa de España de arena, con los ríos y las montañas más elevadas, poniéndole los nombres, en el tiempo del recreo era lo que hacíamos. Fue para mí de los mejores profesores que pasaron por mi colegio, era un señor que había hecho la carrera en los Maristas, y era muy bueno... había anteriormente unos palos para

dar “leña” y él lo primero que hizo fue quitar los palos y dijo “aquí hay que estudiar, nada de palos”. (vídeo 1).

Nos encantaban las reuniones y cuando nos llevaban al campo, a la clase entera, para ver el campo, lo que era, las plantas. La profesora de 6 a 8 años era muy dulce (vídeo 5).

Algunas entrevistadas deciden interpretar a su vez su pasado para proyectarlo en el presente:

Había mucha educación y mucho respeto, lo que las niñas de hoy no tienen (vídeo 17).

Son personas que valoran mucho el conocimiento y los aprendizajes que aporta la escuela:

Me hubiera gustado ir todos los días a la escuela, y haber sabido, haber tenido otra cultura, que ahora mismo vas al banco, a otro lado, a rellenar un papel y no sabes... (vídeo 15).

A este relato le acompañan, como se ha indicado, diversos montajes de vídeo, comentarios en asamblea del proyecto, comentarios informales en su desarrollo y valoraciones en portafolios de cada entrevistador.

5. DISCUSIÓN

En estos relatos observamos, en primer lugar, todas las temáticas referidas al recuerdo de aquella historia, con la política y la economía del momento, así como una regulación del sistema que ya cambió. También hay elementos del contexto, sin los que no se pueden entender las historias, como por ejemplo el valor de 6 pesetas diarias en 1945 (el salario medio eran 12) o el significado del concepto “estraperlo”. Todo eso se ha señalado que no tenía interés inicialmente para el proyecto.

Interesan las repercusiones de este relato entre los estudiantes de maestro y las posibilidades de estos relatos como vehículos formativos, que se pasan a comentar a continuación. Al finalizar se hablará de algunos aspectos susceptibles de mejora en aras de una transformación de la formación inicial con estas narrativas. Asimismo, se hará una propuesta de algunas medidas para lograrlo.

Del etiquetado de las entrevistas surgen tres categorías principales de los aspectos recogidos por las entrevistas: emocional, pedagógico y político.

En las entrevistas se recoge un ambiente de enorme emotividad, que subraya cómo lo educativo en general es un valor muy apreciado por todos. Se exhibe cierto orgullo por haber estudiado en estas difíciles condiciones personales y escolares. Hay una valoración muy positiva de la formación recibida. Los mayores tienen recuerdos muy hermosos, de admiración por las personas que les enseñaron y, cuando la hubo, de la diversión de la que disfrutaron en sus escuelas. Los estudiantes de Maestro tienen recuerdos bien diferentes de la escuela que han vivido, pero esta cuestión se ha abordado en otros trabajos derivados de esta investigación.

Por otra parte, hay cierto pudor para hablar de aspectos que se consideran muy íntimos, como la pobreza, la incultura y el hambre. Son personas que piden disculpas a estos familiares que las entrevistan por haber tenido esas condiciones de vida. Se trata de un obstáculo adicional para alcanzar los objetivos del proyecto.

Otra dimensión es la pedagógica. Se observan los rasgos de una escuela para la transmisión de conocimientos, poco atenta a las características individuales, las consecuencias negativas de tales prácticas en lo que los niños de entonces vivieron, el limitado papel de los recursos con usos tradicionales y las dificultades para la innovación. Se trata de lo que debería uno de los resultados principales del proyecto. Sin embargo, esta dimensión queda algo oscurecida por la distancia de tiempo transcurrida.

La tercera categoría identificada es la política. Se denuncia una guerra, la represión y la miseria posteriores, aunque esta denuncia pasa algo desapercibida o, al menos, silenciada posteriormente por los entrevistadores.

En un segundo análisis, sobre las repercusiones de este proyecto, se observa que realizar estas entrevistas, incorporarlas a un portafolio personal y comentarlas, además de un vehículo para la alfabetización informática de futuros maestros y vivencia de un proyecto educativo innovador (objetivos alcanzados), debería remover a los estudiantes, hacerles preguntarse cómo había transcurrido la experiencia emotiva y escolar de sus mayores, las dos primeras dimensiones del análisis antes señalado, qué interrogantes les lanza a ellos como futuros docentes. La dimensión política sería, más que denunciar algo del pasado, una advertencia sobre el descuido de las condiciones para ejercer la docencia, un compromiso profesional para alcanzar mejores cotas educativas, una reivindicación del saber de los que nos rodean (como pasa en el proyecto) y otras conclusiones que podrían establecer los participantes.

Las entrevistas generan impactos y resonancias, en aspectos relacionados con los medios donde se va a difundir la entrevista, la emotividad que concitan, la potencialidad formativa, así como ciertas movilizaciones entre unos pocos estudiantes.

Con respecto al primer bloque de repercusiones, se observó que algunos estudiantes fueron beligerantes con la exposición pública que supone participar en el proyecto. De manera complementaria, aparecían algunos a los que les preocupaba la imagen de su abuela, por ejemplo si estaba bien vestida o si hablaba de algún aspecto que pudiera avergonzar a la familia del entrevistador. Siendo lícito pensar en lo innecesario de exponerse públicamente, lo que se ventila en este proyecto es un conocimiento público de una realidad escolar escondida. Hacerlo supone interrogar a actores del momento. Es un desafío a lo que supone que se hace en instancias formativas. Da otro estatuto al conocimiento, lo autoriza, y a la participación de los estudiantes. Busca otro espacio para hacer la escuela. El problema aparece en ese espacio, la red. Esto habla de una percepción de la red Internet alejada de la dimensión profesional pretendida.

Con respecto al segundo bloque de repercusiones, la emotividad, algunos estudiantes manifestaron que no habían hablado nunca antes con sus abuelos de su pasado. Les gustó hacerlo, como indican en las asambleas o en los portafolios donde recogieron los vídeos e hicieron comentarios a los

mismos. A sus abuelos también les gustó la experiencia. Algunos abuelos visitaron el sitio web y vieron su historia junto a la de otros. Algunos estudiantes se han conmovido por lo vivido. Esto es algo nuevo en las experiencias universitarias. Nos parece de enorme valor para la práctica profesional en las escuelas. Conmoverse con lo que cuentan otros, darle un valor humano a esos relatos, que han sido autorizados previamente, es manejar nuevas dimensiones del conocimiento, e introducir otras reglas en las prácticas educativas.

Con respecto al tercer bloque de repercusiones, la potencialidad formativa de estos vídeos, se observó que el peso del contexto (guerra civil y posguerra) es muy grande. Es un hándicap para el potencial uso formativo de esta parte del proyecto. Para interpretar el contexto y hacer alguna transferencia los estudiantes cuentan con diversos analizadores (historia de la educación, nuevas pedagogías y materiales escolares) presentados en clase. Son pistas para entender lo que se recoge. Sin embargo, los estudiantes sitúan estos relatos como algo muy lejano, no consiguen hacer transferencias de aquellas situaciones a su realidad presente. Quieren mostrar que aquella escuela se murió. Los pocos comentarios incluidos al postear el vídeo en su blog señalan lo mucho que ha cambiado la escuela, y que parece que hablamos de un tiempo remotísimo. Esto también se observa en las bandas sonoras que acompañan las piezas de vídeo que contienen las entrevistas, algo folclórico, descontextualizado, idealizado, con pasodobles (“España cañí”, de Pascual Marquina, 1923, anterior al tiempo analizado), bandas sonoras de series de televisión “Crónicas de un pueblo” y “Cuéntame” (posteriores a la época analizada) y canciones evocativas de un pasado como “Buscando en el baúl de los recuerdos” o “Somewhere over the rainbow”, con connotaciones de afectación. Parece que los relatos recogidos pertenecen a un mundo enterrado que no tiene nada que explicar del presente de los estudiantes.

El cuarto y último bloque de repercusiones, más modesto, hace referencia al cambio derivado de la participación en el proyecto, en particular la recogida de estas vivencias y la construcción de un relato biográfico. Estos vídeos han sido un salto para los futuros maestros, tanto en la forma de estar en las clases de Magisterio (como productores de conocimiento) como su relación con su vida y su comunidad. Se apuesta por el cambio: vivir un proyecto en la universidad, dar valor a lo que tiene que contar la gente, volcarse hacia la comunidad con TIC, valorar hasta qué punto algunos patrones escolares supuestamente eternos corresponden a una escuela autoritaria y adoctrinante, de la que se debe huir y replantear una relación con los estudiantes propios y la comunidad, una relación distinta y cercana que debería producir un shock entre los estudiantes de profesor. Algunas futuras maestras sufren ese shock, construyen otras historias en otras partes del proyecto, las que tienen que ver con la memoria recogida, la propia de lo escolar y el futuro que se intuye.

Se produce uno o dos shocks por grupo y por semestre. Quizá podría ocurrir más veces el shock de haber habido más idas y venidas de los entrevistados y los entrevistadores, más resonancias. No hay tiempo en el semestre. Nos damos cuenta de que, por pudor o de forma premeditada, aparece una resistencia a la intensificación (hacer más cosas) que los estudiantes practican en las materias que suponen “hacer cosas” y reflexionar.

Por ello, no hay manera de repetir en clase momentos de análisis que podrían traer esas reflexiones varias veces.

Todos estos elementos nos hacen pensar que algunos aspectos del proyecto de la memoria escolar son susceptibles de mejora en aras de una transformación de la formación inicial.

1. La temática del proyecto no es fundamental, a la vista de todos los elementos que aparecen al hacer hablar a la comunidad. Lo fundamental es que está basada en la memoria, con la que se reivindica una relación en el aula y con la comunidad, una epistemología científica y una didáctica específicas. Es una apuesta política de transformación de los objetivos de la formación inicial. La temática es una muleta para dar paso a todo ello. Podría ser sobre la vida en el barrio, una obra artística específica, el consumo, el hambre en el mundo...
2. Los vídeos son piezas de difícil análisis, requieren tanto formación como tiempo académico. Para realizar un análisis en profundidad de estos videos hace falta reunir el tiempo y las competencias de varias materias de su formación inicial.
3. Los vídeos son piezas que se prestan a las resonancias. Hace falta aligerar el programa de estudio (que incluye otros momentos que no se han descrito en esta aportación) y dedicarse plenamente al proyecto para alcanzarlas más veces.

En cualquier caso, realizar y analizar estos vídeos fue un desafío al investigador-docente y a algunos de los estudiantes que de otra forma no habrían ocurrido. El formador prepara maestros que manejan TIC en el aula. Esa competencia parece garantizada por los resultados y los análisis autorreflexivos de los estudiantes. Pero no era posible formar innovadores con un sentido crítico y comunitario. Se desvelaron elementos del pasado que nos hicieron cuestionarnos muy vívidamente nuestro presente como formadores, como cuando se habló de la inmensa ilusión de aprender, del esfuerzo puesto, de los buenos recuerdos. Todo ello hace seguir explorando un nuevo compromiso con la formación y la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico – narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1, 1-26. Disponible en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bretones, A. (2003). Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula. *Educar*, 32, 25-54.
- Forés, A. (2011). Cajas de vida como propuestas metodológicas para tejer historias de vida. En Hernández, F.; Sancho, J.M. y Rivas, J.I. (Coords.). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina-Recerca-Universitat de Barcelona (p. 140-143). Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/15323>.

- Goodson, I. (Coord.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F.; Sancho, J.M. y Creus, S. (2011). Lo que hemos aprendido a la hora de llevar a cabo historias de vida a partir de cuatro proyectos de investigación. En Hernández, F.; Sancho, J.M. y Rivas, J.I. (Coords.). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina-Recerca-Universitat de Barcelona (p. 47-56). Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Hernández, F.; Sancho, J.M. y Rivas, J.I. (Coords.) (2011). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina-Recerca-Universitat de Barcelona. Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/15323>.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Kreusburg Molina, R. (2011). Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida. En Hernández, F.; Sancho, J.M. y Rivas, J.I. (Coords.). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina-Recerca-Universitat de Barcelona (p. 34-40). Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Liston, D.; Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- Paredes, J. (2010). Museo pedagógico virtual vivo. Una proyecto de formación inicial de una universidad expandida hoy para una escuela expandida mañana. *Tendencias pedagógicas. Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la educación*, 16, 45-64.
- Paredes, J. (2011). Cambiar el panorama de las escuelas. Indagación narrativa, artes visuales y TIC en una escuela activa radical. En VV.AA., *Antropología visual e investigación sobre tecnología educativa*. Madrid: Trotta (p. 152-176).

LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN EL PRACTICUM DE MAGISTERIO A TRAVÉS DE MICRO-RELATOS DOCENTES: EL RELATO DE MONTSE

Luispe Gutiérrez Cuenca
Universidad del País Vasco

RESUMEN

Este artículo consta de dos partes. En la primera, y dentro de un proyecto de investigación narrativa, se describe y justifica el programa de la asignatura Practicum II en la formación inicial de maestros.

En segundo lugar, se cuenta y se interpreta el relato docente de Montse cuando ella era todavía alumna de educación infantil. El relato recrea tres momentos especiales de la vida de Montse: su paso por la escuela infantil y primaria, su experiencia en la formación inicial y sus reflexiones sobre todo lo que rodea su estancia en el Practicum.

En la discusión final se ponen de manifiesto las repercusiones de esta experiencia en el caso concreto de Montse y las posibilidades que abre en la investigación narrativa.

PALABRAS CLAVE

Relato docente – Autobiografía – Practicum - Investigación narrativa - Indagación.

ABSTRACT

This article has two parts. In the first one, and in the context of a project on narrative research, we describe and justify the syllabus of the course: Practicum II, as teachers' initial training. In the second part, Montse's short story when she was still in kindergarten are told and interpreted.

The narrative recreates three significant moments in Montse's life: her time in pre-school and primary school, her experience as she began her teacher training, and her reflections on everything surrounding her student teaching.

In the final discussion we highlight the consequences that this formative model has had on Montse's case and the possibilities that it opens in the narrative research.

KEY WORDS

Teacher narrative – Autobiography - Student teaching - Narrative research - Inquiry.

1. INTRODUCCIÓN

Durante el curso 2010-11 me correspondió tutorizar el Practicum II¹ a cuatro alumnas del tercer curso de la titulación de Educación Infantil. En ese mismo curso, el grupo de investigación² al que pertenezco se había embarcado en un proyecto de investigación en torno a la cuestión de la identidad docente.

En este contexto se desarrolla la experiencia que aquí relato. En nuestro grupo siempre hemos intentado unir docencia e investigación y desde esta posición hay que entender este relato. No es la única perspectiva, ni tampoco la más frecuente, ni mucho menos la que menos conflictos éticos plantea pero es la que nosotros hemos hecho nuestra. En este sentido intuyo que ser docentes en la Escuela de Magisterio de Donostia nos ha destinado hacia esta opción como investigadores. Y es de esta elección que entendemos el aula como un lugar de indagación, de reflexión sobre la práctica docente, y además, con vocación de transformarla.

Una vez dicho esto retomo el punto de partida de este relato: la tutorización de cuatro alumnas del Practicum II. A tal efecto, organicé una reunión. En esa reunión, les expuse el plan que habíamos trazado Joxemi, Estitxu y yo mismo: queríamos aprovechar el Practicum, ese periodo en el que los aprendices de maestro se sumergen en la vida escolar, para indagar en el por qué de la elección que habían hecho, en el ideal de docente con el que se identificaban (y cuál rechazaban) y también en las dudas y miedos frente a lo que se les avecinaba. Recuerdo que textualmente les dije: “vamos a indagar en la identidad docente”

También les reconocí que este plan no era por casualidad: recién nos habían aceptado en el entonces vigente MICIN un proyecto de investigación³ sobre la identidad docente que íbamos a llevar a cabo en colaboración con el grupo Esbrina de Barcelona.

Este concepto de identidad docente, por lo menos en los estudiantes de magisterio, es decir en aquellos que todavía no se han estrenado en la profesión, nosotros lo entendemos unido a dos preguntas nucleares: ¿Por qué he escogido ser maestro? y ¿Qué clase de maestro quiero ser?

Sin embargo, no íbamos a abordar directamente estas dos preguntas. Nuestro diseño del Practicum proponía diversas actividades que obligaban las alumnas a dirigir sus flases reflexivos hacia tres momentos que entendemos claves en el devenir maestro:

- Su propia escolarización
- El periodo de formación inicial que estaban entonces concluyendo
- El Practicum II, es decir la propia asignatura que estaban realizando

¹ El Practicum II se desarrollaba en el tercer curso de la Diplomatura de Magisterio y consistía en una estancia durante seis semanas en un centro escolar en donde realizaban las prácticas en un aula de Educación Infantil bajo la tutela del profesor encargado del aula. Asimismo los alumnos del Practicum II tenían asignado un tutor en la Universidad. En los actuales Grados esta estructura permanece más o menos idéntica aunque las estancias en prácticas son considerablemente más dilatadas en el tiempo.

² Elkarrikertuz, grupo de investigación consolidado del Gobierno Vasco

³ Título del proyecto: La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil en la formación inicial y los primeros años de trabajo. edu2010-20852-c02-02 (subprograma educ)

Sobre estos tres periodos tuvieron que realizar diversas tareas, todas diferentes, pero hubo una que se repitió en los tres: tuvieron que realizar un dibujo o aportar una imagen de cada periodo. No fue un capricho nuestro: también el niño se dice a sí mismo por medio de sus dibujos, sobre todo en la etapa infantil.

Pero más allá de la representación gráfica también nos interesaban la historia y los relatos escritos de cada sujeto: habían dejado de ser niñas y la escritura no podía ser dejada de lado.

Como ya he comentado más arriba, el itinerario propuesto partía de los recuerdos de su propia escolaridad. De las reminiscencias de su paso por la que fue su escuela deberían de rescatar dos anécdotas de ese periodo que a veces tenemos un tanto difuminado pero que a buen seguro que ha dejado en todos nosotros marcas imborrables. En definitiva, se trataba de que narraran un buen y un mal recuerdo de su vivencia escolar. En este ejercicio retrospectivo no solo aparecían las niñas que fueron estas alumnas, sus miedos y sus sonrojos, sus éxitos y sus progresos; también aparecían en primer plano unos maestros que con su proceder les ayudaron y/o entorpecieron en ese camino. De esta manera iban aflorando diferentes rasgos del maestro con el que se identificaban y también, por supuesto, otros rasgos de aquel profesor que hubieran preferido no sufrirlo. Algo del “ideal de docente” se iba perfilando en cada sujeto.

Para Hernández y Barragán (1991-92) utilizar la autobiografía como recurso de formación supone una toma de conciencia de unos hechos, de unas experiencias imaginadas, para mostrarlas con voluntad reflexiva y tratar de descubrir posibles vías de explicación de la propia actitud ante la enseñanza y ante el futuro papel como profesores desde la visión que se tiene ahora como estudiantes.

Desde esta perspectiva, los recuerdos autobiográficos suponen una reflexión sobre las marcas que quedaron de la escolaridad y una brújula para el modelo de profesor que anhelan ser.

En lo que respecta a la formación inicial del profesorado cada alumna escribió una carta a un supuesto futuro alumno de nuestra escuela. Se trataba de que orientaran al neófito ante lo que se iba a encontrar. En realidad este ejercicio suponía una auténtica evaluación a la formación recibida, con sus luces y sus sombras. Advertencias y consejos de todo tipo jalonaban esta redacción que mostraba las sensaciones pero también los pensamientos y impresiones sobre una etapa muy cercana en el tiempo y, en ese momento, todavía inconclusa.

Además, y ya durante las prácticas abrimos un foro asíncrono durante cuatro semanas. En este foro, las alumnas debían de narrar algo de la realidad del aula (Lieberman y Wood, 2003) que les hubiera llamado la atención, algo que les sugiriera una reflexión y que sirviera de excusa para debatir con el resto del grupo (compañeras y conmigo mismo) En estos debates se vislumbran los miedos y fantasmas a los que tendrían que hacer frente y atravesar a lo largo del ejercicio de la profesión.

Entendemos este proceso como una excelente oportunidad para los docentes de vernos a nosotros mismos dentro de las historias que contamos a

la vez que recibimos el feedback del resto del grupo convertido en audiencia participante. Además, el hecho de escribir, tanto el relato como las aportaciones, nos obliga a “parar la acción” (Richert, 2003) con lo que podemos reflexionar y dar sentido a nuestra práctica.

Pero es que además, las opiniones y razonamientos vertidos en los foros iban configurando el modelo docente con el que convergían y/o rechazaban estas alumnas. Cuando aplaudían o ponían en tela de juicio el proceder del instructor con el que estaban en el aula, las alumnas estaban definiendo qué tipo de profesor, de metodología, de estrategias educativas, de relación con los educandos, etc., elegían o excluían de su ideal docente y educativo.

Asimismo, diseñamos dos momentos en esta coreografía en los que la voz y la mirada estuvieran presentes y en directo. Por una parte, mantuvimos con cada alumna una entrevista que fue grabada en audio y en la que, sobre un guión abierto, volvíamos a insistir en los tres momentos a los que he hecho referencia anteriormente. Además y una vez finalizada la estancia en el centro escolar, llevamos a cabo una mesa redonda donde departimos sobre los puntos más significativos que habían surgido en los foros y en general en el desarrollo del Practicum. Esta última actividad se grabó en vídeo.

Finalmente se les invitó a hacer una última reflexión. Se trataba de que escribieran acerca de lo que les sugería la posibilidad de ser maestras el resto de sus vidas. Se habían preparado para ello durante tres años, recién habían convivido durante seis semanas con profesionales que llevaban mucho tiempo en la educación (alguna de las tutoras con las que realizaron las prácticas llevaba más de 30 años en educación infantil y la menos veterana sobrepasaba los 12 años de experiencia) Se podía decir que su futuro inmediato estaba ahí mismo, pero ¿Se veían ejerciendo esa profesión durante 35-40 años? ¿Cómo habían visto a las maestras con las que habían realizado las prácticas? ¿Seguía en ellas la llama del deseo por participar en la tarea educativa de los más pequeños? ¿Habían percibido síntomas de funcionarización en el sentido más peyorativo del término?

En el siguiente cuadro se resumen las diversas fases, actividades y entregables que debían de llevar a cabo las alumnas:

INDAGACIÓN (fases)	ACTIVIDAD	ENTREGABLE
La propia escolarización	Recordar, dibujar, escribir	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Texto (un buen y un mal recuerdo) ➤ Dibujo (tú en la escuela)
La formación inicial	Evaluar, dibujar, escribir	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Carta a un futuro alumno de magisterio ➤ Dibujo (tú en magisterio)
El Practicum II	Reflexionar, escribir, dibujar, conversar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Foro ➤ Dibujo (tú en el centro escolar) ➤ Entrevista (audio)
Tras el Practicum	Escribir, conversar en grupo a partir de las reflexiones escritas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Texto (¿tú de maestra toda la vida?) ➤ Mesa redonda (vídeo)

En resumen, habíamos diseñado diversas estrategias indagatorias para este recorrido: iban a escribir, a dibujar, a participar en foros; iban a ser entrevistadas, visitadas y observadas en la propia escuela. Incluso fueron grabadas en vídeo. Obviamente, en relación al tradicional planteamiento del prácticum en la escuela de magisterio de Donostia, ha sido un Practicum II muy diferente.

En ese momento también les aseguré una cosa: yo iba a estar a su lado y de su parte. Me parecía fundamental transmitirles que yo estaba tranquilo y que tenía plena confianza en ellas. Estoy convencido de que es la segunda regla de cualquier profesor: confiar en el alumno y en su educabilidad (Meirieu, 2001). La primera consiste en confiar en uno mismo para dicha tarea. Aunque a veces ésta se demuestra imposible.

Cuando terminó la reunión y aunque me miraron un tanto incrédulas, sentí que les interesó el proyecto: algo del reto aparecía implícito en él y eso las seducía. Además percibí en su mirada que también ellas confiaban en mí. Algo de la transferencia de saber, esa “ilusión” de colocar a tu profesor en el lugar de sujeto-supuesto-saber, ilusión indispensable para que la relación pedagógica arribe a buen puerto, estaba de antemano establecida. Este fue el comienzo de la singladura.

2. SOBRE LOS RELATOS DOCENTES

Una vez reunido todo el material de cada alumna produjo, comenzó el proceso de elaboración de los relatos. Un relato que se podría situar dentro de la etnografía y que debía de excluir la posición de profesor, por lo menos la del profesor sapiente, y buscar la manera de mostrar que “uno ha estado ahí y ha sido penetrado” (Geertz, 1997) por otra manera de entender la educación y el rol del maestro. En este relato se trataba de explicar las claves de la identidad docente de estos sujetos. Una identidad docente que inevitablemente será social, y en este sentido responderá a una época que tiene “su modo” de entender la profesión docente, pero también habrá de ser particular pues dará cuenta, ineludiblemente, de lo más característico de cada sujeto (Beijaard y otros, 2004; Lasky, 2005; Marcelo y Vaillant, 2009)

Para Bruner (1997) el pensamiento narrativo nos ayuda a dar sentido a nuestra vida y a los sucesos en los que estamos implicados cuando con estos componemos relatos. Con los relatos comunicamos quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos y por qué seguimos cierto curso de acción y no otro (Mc Ewan y Egan, 1998). Bolívar, por su parte, afirma que “la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas” (2002, p. 7) También para nosotros la forma narrativa bien a través de las biografías, autobiografías, relatos de experiencias docentes o incidentes críticos, etc., es la que mejor responde a las necesidades de este modelo de formación.

Clandinin y Connelly (1995) afirman que es importante que el relato cumpla con una serie de condiciones como claridad, verosimilitud y

transferibilidad (p. 31), además de su plausibilidad, es decir, un relato “que tiende a sonar a verdadero”(p. 35)

En cuanto a qué tipo de saber produce la narratividad es preciso tener en cuenta que “no se trata de conocimiento que conduzca a la predicción y control de la experiencia humana; en su lugar genera conocimiento que profundiza e incrementa la comprensión de la experiencia humana” (Polkinghorne, 1988, p. 159). También Bolívar (2002), alude al significativo “comprender” frente a “explicar por relaciones causa-efecto, la experiencia vivida y narrada” (p. 6). Podríamos decir que es un saber que identifica problemas, sin resolverlos. Pero es un saber, que como dice el pedagogo francés Philippe Meirieu (1998, p. 92), el práctico de la educación reconoce como propio, porque se reencuentra en él y ve reflejada la dificultad de su tarea.

El relato que a continuación presento corresponde a Montse, una de esas alumnas a las que me correspondió tutorizar el Practicum II aquel curso.

3. INTRODUCCIÓN AL RELATO DE MONTSE

Mi recuerdo de Montse es el de una alumna a la que la asignatura “Desarrollo Psicomotor” que yo impartía en primer curso de la diplomatura de Maestro Especialista en Educación Infantil le interesó especialmente. Me sorprendió su tremenda disposición al juego y me queda en la memoria su rostro sonriente y lleno de sudor.

También recuerdo su presencia en las clases teóricas. Una presencia caracterizada por una escucha activa, que te miraba y asentía; o bien, si algo no lo tenía claro, enseguida levantaba el brazo para preguntar por aquello. Y además, dispuesta en todo momento a aportar su saber pues ella venía de hacer los estudios del ciclo superior de educación infantil. En resumen, una alumna “golosina” al decir de Daniel Pennac (2007).

Al año siguiente tuvo un hijo y dejó de venir a clase. De todos modos no abandonó los estudios y un año después los retomó hasta terminarlos.

Este relato se construye a partir de los trabajos realizados en la asignatura Practicum II. En realidad no me correspondía ser su tutor en prácticas pero como una compañera de trabajo tenía muchos alumnos, me enseñó su lista y al ver a Montse, no lo dudé: “Te cojo a esta, ¿vale?”

3.1 Sobre sus recuerdos escolares



En esta imagen he colocado una foto mía en un rincón pues la mayoría de los días de mi Educación Primaria pasaba mis recreos en un rincón. Mientras mis compañeros jugaban, yo siempre estaba castigada.

Yo era la hija de unos españoles (en palabras de mi maestra "la hija de los morenos") que habían llegado a un pequeño pueblo vasco en la década de los 70-80. Por si esto fuera poco, era la castellana que se había matriculado en el modelo D. Y muchos pensaban, incluida mi maestra, que yo era una estorbo para los que eran de origen vasco a causa de mi dificultad con el idioma.

Si algo desaparecía de mi estantería y se lo decía a la maestra, me castigaba pues ella estaba convencida de que yo lo había perdido. Si alguien me pegaba o se burlaba de mí y se lo decía a mi maestra, me castigaba porque era una chivata. Y si defendiéndome de alguien me pegaba con él o discutía, yo era la que se iba al rincón castigada, pues mi maestra decía que yo les estaba fastidiando.

Tengo que reconocer que no había leído unos recuerdos tan impactantes. Sobre todo en lo que hace referencia a su experiencia en educación primaria. ¿Cómo puede ser que una persona que se dice maestra trate a una niña de 6-7 años de manera tan racista y desconsiderada? Montse dice que le llamaba "la hija de los morenos" y que, según aquella maestra, era una rémora para el resto de compañeros, pues era la única "castellana" entre todos los "vascos". Mientras he releído su relato se me saltaban los ojos y me decía: ¡No puede ser! ¡Ni en el más rancio nacionalismo de principio del siglo XX hubiera podido imaginar una cosa así!

Y sin embargo, Montse afirma que, gracias a otras maestras, recuerda con mucho gusto su paso por la educación infantil:

"La educación infantil es la etapa de toda mi escolarización que recuerdo con mayor placer y ternura. Mi madre me ha recordado muchas veces que a esa edad yo estaba siempre deseando de ir a la escuela. Todos las noches le preguntaba si al día siguiente era día de ir a la escuela y si la respuesta era sí yo me alegraba mucho; pero si era negativa, conseguía aburrir a mi madre con todas esas preguntas que hacen los niños pequeños: ¿Y por qué?, ¿Y cuándo? ¿Y cuántas veces tengo que dormir antes de ir a la escuela?"

Igual es la mejor conclusión que se puede sacar de la escolarización de Montse: ¡lo importante que es quien está al frente de la clase! Si es una persona que escucha y anima a cada niño, si es una persona que crea un ambiente que envuelve a los niños de ganas de participar, de descubrir cosas nuevas, si es una persona que se implica con sus alumnos,... la huella que deja en ellos es confortante y deseante. Todo lo contrario que ese otro maestro que siempre busca en algún alumno a un "enemigo" al que "maltratar". Este modelo de docente solo dejará resentimiento e insatisfacción en aquellos que lo han tenido que sufrir.

De sus buenos recuerdos quisiera, por lo que me han hecho reflexionar, referirme en particular a dos de ellos:

A Montse le “encantaba” hacer fichas. Es más, afirma incluso que era la actividad que más le gustaba:

“Además de jugar, cantar y escuchar cuentos, también hacíamos fichas y yo las hacía muy a gusto. A mí era la actividad que más me gustaba. Recuerdo que después de hacerlas, la maestra nos las corregía y si estaban bien, aquella maestra me hacía sentirme como la persona más lista del mundo y si me hacía alguna corrección siempre tenía alguna palabra de ánimo para conmigo. Por lo tanto, estuvieran bien o mal, el trabajo y el esfuerzo que hacíamos estaba siempre valorado”

Supongo que en más de una clase mía me habrá oído Montse renegar de las fichas. Y viene ella ahora y me dice que qué bien se lo pasaba haciendo fichas. Está claro que el profesor está por encima del método. Es decir, la tarea más desatinada (y para mí las fichas lo son) si cuenta con la atención personalizada y el ánimo del maestro, se convierte en una tarea sugestiva y fascinante. Así, el momento que describe Montse cuando al finalizar la ficha iba donde su maestra y ella le hacía sentirse la persona más lista del mundo, resulta un momento mágico para un niño que es valorado por su maestro. ¡Qué bonito!

Por otro lado recuerda con verdadero placer los momentos en los que su maestra les contaba historias:

“Todos nos sentábamos en círculo, cada uno como quería, de la manera que estuviéramos más cómodos. Se apagaban las luces, la maestra ponía una música suave y repartía entre nosotros los personajes que aparecían en la historia... ..esos momentos eran inolvidables: la maestra se implicaba tanto en la historia y nos hacía implicarnos tanto a nosotros también que nos sentíamos parte de la historia. En esos momentos nos íbamos de este mundo y entrábamos en otro: en el mundo de la historia”

Resulta un aspecto muy sugestivo este de recuperar la figura de maestro como narrador e inventor de relatos del pasado, trayendo de esta manera a la actualidad las voces de otros tiempos. ¿Estará perdiendo el maestro esta condición de narrador en la escuela 2.0?

3.2 Montse en Magisterio



“Al principio de cada curso y de cada cuatrimestre me suelo sentir muy perdida y desorientada. Siempre me ocurre lo mismo; no entiendo de qué va cada asignatura; ni tampoco los trabajos que hay que hacer. Y me siento muy bloqueada. Muchas veces me entran ganas de abandonar. Siento que no voy a ser capaz de hacer lo que exige cada asignatura. Pero, poco a poco, me voy desbloqueando y acometo los trabajos que tengo que hacer. Al final me doy cuenta que esa sensación que tenía no es para tanto”

(Montse en Magisterio)

Esta sensación de estar perdida me parece muy interesante. Durante el ciclo formativo anterior, tanto en la escuela como en el instituto, el recorrido estaba claro (la asistencia era obligatoria y se trataba de hacer y superar los exámenes), existían marcas en cada cruce (el modelo de lo que estaba bien o mal era muy claro) y además, tenía guía (los profesores estaban encima de suyo y se preocupaban de que fuera aprobando)

Ahora se encuentra que no tiene el Track metido en el GPS. Eso es la Universidad: recorrer un camino no demasiado claro y sin nadie que te obligue a hacerlo. Es tu deseo frente a lo confuso e impreciso. Quizás por eso la sensación de desorientación. Yo lo entiendo como parte del peaje a pagar por irse haciendo mayor. Y para eso hay que dejar de lado la tentación de abandonar los estudios y atravesar el fantasma del “yo no soy capaz”. Y Montse que lo ha atravesado, cada año y cada cuatrimestre, igual no se da cuenta todavía que en la escuela, dentro del aula, cuando esté ella sola con los niños, le va a pasar lo mismo. Pues no existe el libro de recetas para cada caso...

Por otro lado, en esta reflexión sobre su paso por magisterio se muestra muy crítica en cuanto a la formación recibida. Ella que venía de un ciclo formativo y que además había conocido ya el mundo laboral, arribó a nuestra escuela en busca de una profundización en aquello que entiende importante en el curriculum de la etapa infantil. Con muchas asignaturas se llevó bastante decepción:

“Tan pronto comenzó el curso me di cuenta que varias asignaturas no tenían nada que ver con lo que yo había aprendido antes en el módulo. Igual el nombre de la asignatura sí, pero la manera de enfocarla, nada de nada. Como ejemplo te diré que hay dos asignaturas que ya he aprobado de las que no tengo ni idea de qué van”

Esta decepción se tornó en indignación en un caso concreto:

“En la asignatura de Didáctica debíamos de trabajar y aprender en qué consistía y cómo hacer una Unidad Didáctica. Se trata, a mi entender, de un tema fundamental en nuestra formación. No solo eso, si nos queremos presentar a una oposición es imprescindible saber formular los objetivos, actividades, procedimientos,... que conforman una Unidad Didáctica. El problema, muy grave problema, fue que el profesor no tenía ni idea. Nos quejamos pero nuestras quejas no sirvieron de nada. Casi todos aprobamos a la primera pero la verdad es que terminé muy enfadada...”

Menos mal que en algunas pocas encontraste aquello que te parece imprescindible:

“En algunas asignaturas además de la teoría, trabajábamos casos prácticos. Íbamos a los centros escolares, observábamos y luego en el aula analizábamos los casos más significativos. En estas asignaturas aprendí mucho”

El pensamiento de Montse parece coincidir con lo que nos plantea Schön(1992)al afirmar que la docencia necesita de un tipo de conocimiento asociado a la práctica. Hablaremos más sobre este tema en la discusión final.

3.1 Montse en el Practicum



“A la hora de representarme en la escuela de prácticas he elegido un dibujo en el que apareciera una alfombra pues es ahí donde he pasado muchas horas explicando a los que han sido mis alumnos los juegos a los que jugaba yo de pequeña, contándoles historias y inventándome cuentos. Encima de esa alfombra he vivido yo momentos muy agradables”

(Montse en el Practicum)

Seguramente ha sido en este ejercicio donde más ha sacado a relucir rasgos de su identidad docente. Afirma que le ha costado mucho elegir una imagen con la que identificar su posición en la escuela donde ha realizado las prácticas. Y basa esa afirmación en que por una parte las imágenes que encontraba en internet siempre representaban un modelo de profesor con el que no estaba en absoluto de acuerdo: un profesor que sabe mucho pero que crea entre los alumnos y él una barrera infranqueable:

“yo no me he sentido así en la escuela de prácticas y además, no tengo ninguna intención de ser un profesor de ese pelaje”

Sobre esa barrera matiza que cada parte debe de saber cuál es su rol y que, desde luego, toca al profesor buscar la “buena distancia” pero ve imprescindible una cierta proximidad entre el niño y su maestro pues para ella, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene dos direcciones:

“Sobre la barrera que menciono, está claro que el profesor ha de saber cuál es su papel y el alumno el suyo y que siendo esto así es imprescindible que haya una cierta distancia entre ambos pero no debemos olvidar que el proceso enseñanza-aprendizaje es un trabajo de dos. Y que para que el aprendizaje del niño se dé de modo adecuado tiene que haber también una cercanía maestro-niño”

Además Montse se siente identificada con esa imagen porque ya de pequeña, ella jugaba a ser maestra:

“Además si he elegido ese dibujo es porque también me veo en él cuando era pequeña, con el libro cogido del revés y junto a un oso de peluche. Me gustaba muchísimo contarles a mis muñecas los cuentos e historias que me contaban en la escuela. En esos momentos yo me sentía la maestra y mis muñecas eran mis compañeros de clase. Yo repetía todo lo que hacía la maestra. Si aquel día le decía a alguien que se callara yo le decía eso mismo a una muñeca. Y si se enfadaba con alguno de nosotros, yo lo mismo...Y ahora gracias a las prácticas he tenido la oportunidad de hacer realidad ese juego que tanto me gustaba”

Pero además, las prácticas han ido más allá de revivir el juego infantil:

“No sabes cómo me he sentido de llena estando ahí, ayudando y acompañando a los alumnos que he tenido en sus experiencias escolares. Sólo el hecho de pensar que he sido parte activa de su educación y hasta cierto punto de su futuro me resulta emocionante”

Pero también ha vivido parte de las dificultades de la docencia. Y entonces se siente pequeña, como en la imagen. Pequeña porque ha sentido que, en ocasiones, la situación le ha superado, que no la controlaba, que los niños se alborotaban y que ella no acertaba a reconducir la situación. Y ahí ha echado en falta un saber práctico que según ella solo se puede adquirir allí: en la práctica:

“En esos momentos me sentía muy pequeña. Me faltaban estrategias y las estrategias no se aprenden ni en el instituto, ni tampoco en la universidad; las estrategias se aprenden de las experiencias vividas y eso me falta a mí: experiencia”

¡Y cómo no! No podía faltar una pizarra en la clase. ¿En qué clase no la hay? Incluso en la educación infantil se usa la pizarra. En su caso, cada día un niño distinto tiene un papel especial: es el responsable del día. Y como responsable tiene que escribir en la pizarra, además de su nombre y la fecha, la frase que él quiera. Si es capaz él solo, él solo; si no, la maestra le ayudará a escribirla. Montse pidió ser la responsable el 25 de marzo, que era el día que terminaba las prácticas. Y tenía muy claro lo que iba a poner en la pizarra: Eskerrik asko⁴!

“Muchas gracias a Jone, mi tutora en la escuela, por cómo se ha portado conmigo, pendiente en todo momento de que yo aprendiera lo más posible. Muchas gracias a los niños y niñas de clase por lo majos que han sido y por lo que me han facilitado el trabajo. Para mí han sido entrañables. Y muchas gracias a vosotros por darme la primera oportunidad de ser maestra”

4. NOTAS DE CAMPO DEL INVESTIGADOR A RAÍZ DE LA VISITA AL CENTRO DE PRÁCTICAS DE MONTSE

“El viernes pasado visité a Montse. El día era magnífico para hacer una visita a una alumna en una escuela pública de un pequeño

⁴¡Muchas gracias! en euskara

pueblo de la costa guipuzcoana. Aparqué el coche al lado de la playa y antes de subir dirigirme al centro paseé por la playa. La mar estaba tranquila y como a una milla de la costa se veían algunas pequeñas embarcaciones pescando. Seguramente se trataría de pescadores jubilados que se sacan un complemento a su escasa pensión, vendiendo en los restaurantes del pueblo los calamares que sustraen a la mar durante las largas horas que pasan en ella.

Me gustó la escuela. El edificio de educación infantil se encuentra en mitad del pueblo, segregado del de educación primaria. El que los niños más pequeños puedan ir a la escuela andando, sin tener que coger transporte alguno, me parece un acierto.

Cuando llegué a la escuela el grupo de Montse se dirigía a la casa de cultura del pueblo a ver las fotos que un grupo de cooperantes había sacado en Haití cuando este pueblo quedó arrasado después del terremoto de enero de 2010. Jone, la tutora del grupo de Montse, les explicó primero dónde quedaba Haití en un mapa del Caribe (no creo que ningún niño comprendiera dónde se encontraba pero sí que quedaba muy-muy lejos)

Luego les avisó que no verían cosas muy bonitas en las fotos pues en Haití había habido un terremoto y verían casas derruidas, carreteras cortadas, árboles tirados y demás destrozos. Luego Jone empezó a explicar las fotos. Los niños miraban las fotos con atención y sobre todo con muchísima extrañeza. Hicieron alguna pregunta y luego Jone les dijo que se pusieran a mirar por su cuenta. Entonces la mayoría se puso a jugar a saltar encima de unas baldosas redondas que había en el suelo. Jone entendió que la visita debía de concluir y reunió al grupo y se dirigieron a la escuela.

Al llegar a la escuela los niños se quedaron jugando en el patio bajo la mirada de Montse. Fue entonces cuando aproveché para hablar con Jone. Me pareció una maestra curtida, que tiene fe en lo que hace, pues lo lleva haciendo muchos años y que ha empezado a pensar ya en la merecida jubilación.

Yo por mi parte le agradecí su disposición a acoger alumnos de la escuela de magisterio para darles la oportunidad de conocer un aula por dentro; de conocer a unos niños y niñas de carne y hueso, con su entrañabilidad y su intratabilidad; y de conocer a un maestro en acción desarrollando mil estrategias que no las han estudiado en nuestra escuela de magisterio, porque no son enseñables, solo se pueden aprender en vivo y en directo.

Mientras Montse subía al aula con los niños, Jone me enseñó el centro y me presentó a la directora. Luego entramos a clase donde encontramos a Montse dirigiendo una actividad que no debió convencer mucho a Jone pues la cortó y terminó la sesión con una especie de despedida donde un niño debía de escribir una frase en la pizarra.

Me dio la impresión de que a Jone le gusta tener todo bajo control.

Salí de la escuela con Montse y me dirigí al coche. Eran las 12:30 y apenas quedaban embarcaciones en la mar. Volví a Donostia pensando que le iba a venir muy bien a la escuela un cambio generacional...”

5. EPÍLOGO: ÚLTIMAS NOTICIAS DE MONTSE

Yo le había enviado a Montse el relato que había escrito a partir de sus trabajos del Practicum y de la visita que le había hecho durante las prácticas. A los pocos días, el 17 de diciembre de 2011, recibí un email de Montse en el que me decía:

Hola Luispe,

Todos los días pienso que te quiero contestar y ya ves, entre una cosa y otra al final ha pasado un mes.

Estoy trabajando en el preescolar de Bergara, soy la tutora del aula de 0-1 años y de momento estoy con dos niño aunque en enero empiezan cuatro y en febrero otros dos. Estoy muy contenta y acaso voy a necesitar tu ayuda. El caso es que hemos pedido entrar en un proyecto de psicomotricidad y si el Consorcio de Preescolares nos lo acepta, seguramente te escribiré pidiendo ayuda.

En nuestro centro seguimos las teorías del desarrollo psicomotor de Emmi Pikler (creo que se escribe así) que impulsan el movimiento libre de los niños. Es impresionante ver cómo los niños van pasando, por sí solos, por las distintas etapas del movimiento. Sin ayuda del adulto, pasan de estar tumbados a reptar, a sentarse, a andar a cuatro patas, y finalmente a ponerse de pie. ¡Impresionante!

He leído tu relato y me ha parecido que estaba muy bien pero hay una parte con la que no estoy muy de acuerdo. Se trata del capítulo correspondiente a mis prácticas. Yo no tuve la impresión de que Jone necesitara tener todo bajo control. Es cierto que no era muy partidaria de las innovaciones pero en algunos momentos me dejaba a mí sola llevar la dinámica del aula.

Bueno pues nada más

¡Qué te vaya bien y de paso feliz año!

Montse

En este email Montse nos muestra dos cosas: por una parte una disposición a no dar por terminada la relación pedagógica aunque la etapa universitaria haya concluido. El profesor queda invitado a participar de en un proyecto en torno a la práctica psicomotriz asesorando a quien fue su alumna.

Por otro lado, Montse discrepa conmigo en lo que se refiere a mi opinión acerca de su tutora de prácticas. Yo había apuntado que a Jone, su tutora, le gustaba tener todo bajo control y que no le dejaba a Montse mucha autonomía

a la hora de actuar. Pero Montse me corrige y me dice que “en algunos momentos me dejaba a mí sola llevar la dinámica del aula”. Son dos visiones diferentes de un mismo hecho.

En este sentido, Christina Siry y Elizabeth Zawatski, (2011) explican en un artículo en el que relatan cómo una profesora que estaba en una clase comenta a su compañera que un niño no se concentra porque no sabía qué dibujar mientras la otra profesora dice que es posible que se hubiera distraído por la gente en la clase y que no significa que no se concentrara... Las autoras concluyen que dos personas tienen diferentes experiencias en la misma clase y dicen que los profesores no deberían enfocarse en descubrir la verdad en la enseñanza, sino usar la propia docencia para llegar a una multiplicidad de relaciones que "creen-construyan-hagan" la verdad. Es una manera de abrirnos a la perspectiva de otros y tratar de oír las experiencias diferentes a las nuestras, a la vez que intentamos no imponer nuestra propia perspectiva.

Sobre la variedad de perspectivas y posiciones estas autoras proponen que hay que estar abiertos a ideas diferentes a las nuestras y citan a Kincheloe en su "radical listening" (Tobin y Kincheloe, 2009 p. 505) quienes proponen oír a otras personas o leer a otros para entender sus perspectivas y trabajar para conocer sus puntos de vista y axiomas.

Por otro lado resulta muy interesante descubrir cómo en este corto mensaje Montse me reconoce un saber consolidado (el que concierne a la psicomotricidad, asignatura que yo le había impartido en primer curso) mientras rechaza una opinión mía forjada en la observación de un solo día.

6. DISCUSIÓN

Una vez elaborado el relato de Montse es el momento de plantear aquí algunas de las conclusiones que he llegado a extraer del mismo.

En primer lugar, este tipo de relatos docentes nos ayuda a vislumbrar las identificaciones que van configurando el ideal docente de nuestros alumnos. En nuestro caso concreto, el modelo de maestra que tuvo Montse durante su etapa infantil, y que contrapone tan explícitamente al que tuvo en la educación primaria, ha marcado su manera de entender el ejercicio de la profesión. Para Montse, más allá de las estrategias innovadoras está la persona que encarna la docencia y que se implica con el grupo-clase y con cada alumno en particular. Los dos modelos docentes que nos describe Montse son opuestos y mientras uno nos habla de lo que Montse quiere ser, el otro le sirve para mostrar lo que ella rechaza en la figura del maestro.

En segundo lugar, el relato de Montse sobre la formación inicial nos muestra que es hija de su tiempo. En este sentido en diversas investigaciones recogidas por Carlos Marcelo y Denise Vaillant (2009) se muestra que las dimensiones más valoradas hoy en día en un docente son la vocacional, la técnica y la práctica-reflexiva, quedando en un segundo plano la dimensión de la transmisión de la cultura y el conocimiento. Algo de esto parece percibirse en los alumnos del siglo XXI, y en las opiniones que mantienen sobre la formación inicial. El saber práctico, las llamadas competencias, es lo que buscan y aprecian los futuros maestros. Las escuelas de magisterio, las facultades de

educación y los profesores universitarios tendremos que tomar posición frente a este discurso que arrincona y devalúa el saber epistemológico. Porque como la propia Montse reconoce el saber práctico solo con la práctica y la experiencia lo puedes ir aprehendiendo⁵.

Además, el Practicum supone para Montse un replanteamiento de sus identificaciones docentes. En primer lugar nos habla de la tensión necesaria entre la cercanía del docente hacia el niño y la distancia necesaria para no confundirse con él. Es una referencia a esa “buena distancia” que permite al maestro hacer vínculo con el sujeto sin deslizarse a una posición de tú a tú (Sanabria, 2007). Por otra parte, aunque haya sido tan solo una maestra en prácticas, Montse ha vivido la experiencia de enseñar y educar como transformación del otro. Esta idea de ser “agente del futuro de los niños” va en consonancia con lo que Alliaud y Antelo (2009:90) nos dicen:

“la enseñanza está “anclada” en un oficio, en la medida que a los individuos que la realizan se los forma y se les paga para actuar sobre otros, “sobre las almas de otros”. Quien enseña tendría como meta fundamental transformar a los otros. No es única, pero es una de las actividades destinadas a la producción de personas. Hugo Di Taranto, maestro añejo pero vital, a la hora de definir su oficio afirma sin titubear: “nosotros [los educadores] somos modificadores de almas”

En definitiva, el relato docente de Montse, y por extensión los relatos docentes de estudiantes de magisterio, pueden ayudar a una toma de conciencia de lo que cada futuro maestro valora, rechaza, teme y anhela de esta profesión. Además, y desde una perspectiva investigadora, la recogida y posterior análisis de todo este material narrativo nos ofrece la posibilidad de ir esbozando los rasgos que van configurando la idea de ser maestro en las nuevas generaciones del siglo XXI.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009) Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar en *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1)
- Beijaard, D., Meijer, P.C., and Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20. 107-128.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Connelly, F. M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Geertz, C (1997) *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós Ibérica.

⁵ver página 12 de este artículo

- Hernández, F. y Barragán, J. M. (1991-92). La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 4, 95-102.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 899-916
- Lieberman, A. y Wood, D. (2003). Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizaje. En A. Lieberman y L. Miller, *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*(pp. 200-223). Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009) *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Mc Ewan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (2001) *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro
- Pennac, D. (2007) *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Richert, A. (2003). La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto. En A. Lieberman, y L. Miller, *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 193-208). Barcelona: Octaedro.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Siry, C. and Zawatski, E. (2011). "Working with" as a methodological stance: collaborating with students in *Teaching, Writing and Research*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(3), 343-361.
- Tobin, K. y Kincheloe J. L. (2009). The much exaggerated death of positivism. *Cultural Studies of Science Education*, 4(3), 513-528.

7.1 Fuentes electrónicas

- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Consultado el día 15 de febrero de 2014 en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

SANABRIA, Angel. El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. *Paradigma* [online]. 2007, vol.28, n.2 [citado 2014-02-24], pp. 197-210. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200010&lng=es&nrm=iso ISSN 1011-2251.

EMPEZAR A TRABAJAR EN LA EDUCACION INFANTIL: LAS CONDICIONES DE ACCESO A LA DOCENCIA EN LOS RELATOS BIOGRÁFICOS DE LAS MAESTRAS PRINCIPIANTES

José Miguel Correa Gorospe
Universidad del País Vasco

RESUMEN

El proceso de inserción docente está determinado por el mercado de trabajo y la flexibilidad laboral que condiciona el proceso de construcción de la identidad docente. A través de esta investigación narrativa, ponemos en evidencia la influencia de las políticas educativas en la incorporación a la enseñanza de los profesores (que les hace transitar de centro en centro y que sobrevalora la importancia de los méritos de experiencia práctica). En este texto analizamos las dificultades y repercusiones emocionales y profesionales de las maestras de educación infantil, a la vez que desvelamos el compromiso ético y político de la investigación narrativa, al escuchar y poner atención a los pasajes de la experiencia profesional docente, dando visibilidad a las dificultades y contextos profesionales donde maestras noveles como Miren se inician en la docencia.

PALABRAS CLAVE

Microetnografías - historia de vida – identidad - maestras noveles – narrativa - acceso a la docencia.

ABSTRACT

The teacher insertion process is determined by the labor market and labor flexibility which affects the process of teacher identity construction. Through this narrative inquiry, we put in evidence the influence of educational policies in addition to the teaching will (which makes them move from center to center and under values the importance of the merits of practical experience). In this paper we analyze the difficulties and emotional and professional implications of the childhood education teacher, while we unveil the ethical and political narrative inquiry, listening and paying attention to the passages of professional teaching experience, giving visibility to difficulties and professional contexts where novice teachers as Miren start in teaching.

KEYWORDS

Microetnografías - life history – identity - new teachers – narrative - access to teaching.

1. INTRODUCCIÓN.

Esta comunicación forma parte de un proyecto de investigación sobre la construcción de la identidad de los docentes de educación infantil durante la formación y primeros años de trabajo profesional¹. Entre nuestros objetivos ha estado visibilizar las formas de vida de los futuros maestros y de las maestras noveles, sus subjetividades, aprendizajes y saberes que habitualmente permanecen fuera de las prácticas que han pasado a ser consideradas e institucionalizadas como normales, teniendo en cuenta lo que dice Rivas (2010:18) que: “la propia voz de los sujetos que participan en la investigación es la que mejor nos permite comprender la realidad en la que viven”. En este artículo pone la atención en las dificultades de las maestras noveles de educación infantil, en su acceso al mundo laboral educativo, en una etapa de su desarrollo profesional fundamental para la construcción de su identidad docente y que tienen que hacerla en unas crecientes condiciones de precariedad y flexibilización laboral. Todo esto produce una especial vulnerabilidad y precariedad en las maestras noveles con claros efectos sobre el proceso emocional y afectivo de la construcción de su identidad. Y que nos debe llevar a considerar “el papel reciente que se le ha otorgado a las emociones y los afectos como un componente fundamental a la hora de explicar no sólo el aprendizaje, sino la propia actuación docente, particularmente en un momento histórico de profundos cambios sociales y culturales”(Hernández y Rifá, 2011).

Estoy convencido del poder reflexivo de esta experiencia de investigación narrativa que me ha permitido explorar y compartir ciertos pasajes de la construcción de la identidad docente de estas profesoras noveles. También esta investigación encierra el relato de mi experiencia como formador de maestras y esto mediatiza la relación con los investigados y con la temática de investigación. Lo que me ha permitido extraer algunas ideas sobre las implicaciones políticas y sociales de la investigación narrativa en el estudio de la construcción de la identidad de las maestras noveles de Educación Infantil.

Lyons (2007:601) considera que la investigación narrativa es un esfuerzo científico en el que la narrativa es simultáneamente una historia, un camino de conocimiento, y un modo, un método de investigación. Reconstruye mi texto una relación investigadora de acompañamiento marcada por mi interés hacia una temática muy vinculada a mi quehacer docente, no exenta de tensiones y dilemas como las de ser investigador o docente o investigador/docente en la formación de profesores. Un interés y una escucha atenta a los acontecimientos que han marcado la historia de vida de una maestra novel de educación infantil me sirve para relacionar las condiciones laborales de acceso a la docencia del profesorado novel con el posicionamiento político y social del investigador que hace historias de vida. Estoy de acuerdo con Pinar (2004) cuando dice que no todos los modelos de investigación tienen el mismo nivel de compromiso político. Creo que la investigación biográfica narrativa nos brinda la oportunidad de dar voz a los sujetos. Que se escuchen sus voces, que se narren sus experiencias. Compartir el relato es reconocer una autoría que invita a deshacer ciertas posiciones de dominio en la investigación educativa, ayudando a quebrar

¹Proyecto IDENTIDOC (EDU2010--20852--C02) Ministerio de Ciencia e Innovación. La construcción de la identidad del profesorado de Educación Infantil durante el proceso de formación y primeros años de trabajo.

ciertas colonizaciones y dicotomías tradicionales. Para los investigadores, acostumbrados a explicar la realidad, este giro narrativo nos ofrece la posibilidad de transformar ciertos protagonismos y centralismos interpretativos. La búsqueda del relato compartido nos lleva a respetar la capacidad de decisión de los maestros, intentar disolver esa dicotomía clásica entre el investigador e investigado. Este tipo de investigación comprometida con la vida de los sujetos y la puesta en contexto de sus narrativas nos hace más radicales, como dice Greene (2008), porque lo que antes era incuestionable se ha convertido en cuestionable, lo que estaba sumergido se ha vuelto visible. No buscamos como dicen Pinnegear y Daynes (2007: 4) la predicción y el control, pero si la comprensión de lo que ocurre. Clandinin y Rosiek (2007: 62) han demostrado que la investigación biográfica narrativa puede ayudarnos a superar la opresión de determinadas prácticas investigadoras que silencian la voz de los investigados, a la vez que damos visibilidad y audiencia a discursos y experiencias invisibilizadas por ciertos discursos académicos. Las narrativas no solo revelan importantes aspectos de la experiencia humana que hay que conocer, contextualizándola; sino que compartir la historización narrativa y la expresión biográfica de dichos recorridos críticos de aprendizaje y de enseñanza se convierte en un elemento catártico de des-alienación individual y colectiva que permite situarse desde una nueva posición en el mundo (Ferrer, 2008:178).

Conelly y Clandinin (2008) plantean el origen de la orientación narrativa como una doble influencia derivada del cuestionamiento –por insuficiencia– del paradigma positivista/realista a la hora de captar las experiencias de vida de los seres humanos y la deriva que adopta la investigación en ciencias sociales hacia una metodología narrativa, en la que confluyen las diferentes corrientes críticas que surgen bajo este flujo cuestionador.

Como Hernández y Rifá (2011) sugieren, el giro narrativo reivindica la legitimación de la experiencia vivida como fuente de conocimiento, lugar para la investigación y posición política que reclama una revisión de la noción de emancipación: desde una conciencia de ser que articula un sujeto poliédrico, en tránsito, provisional, con capacidad de acción y no fijo y previamente determinado. Esto implica una transformación del papel del investigador, del investigado y de la propia audiencia de la investigación pues se reivindica un lugar que le permita establecer sus propios nexos y relaciones (Connely y Clandinin, 2000). El giro hacia lo narrativo para Hernández y Rifá (2011:27), es una respuesta a los efectos alienantes tanto en los investigadores como en las diferentes audiencias con las que se relacionan los reclamos de una verdad impersonal, desapasionada y abstracta generados por las prácticas de investigación revestidas de un excluyente discurso científico. Frente a esta visión dominante, las perspectivas narrativas tratan de alterar y cuestionar las normas del discurso científico que se consideran incuestionables a partir de destacar la experiencia vivida, los detalles íntimos, la subjetividad y las perspectivas personales (Ellingson y Ellis, 2008:450)”.

2. COMENZAR A TRABAJAR EN LA ESCUELA PUBLICA: LA EXPERIENCIA NARRATIVA DE MIREN.

La perspectiva metodológica que adoptamos en esta investigación es la narrativa. Como sugieren Gubrium y Holstein (2008), cuando hablan de la investigación narrativa etnográfica, es conveniente, por un lado, la utilización de diferentes estrategias de recogida de datos y por otro, focalizar la atención en los contextos donde ocurren los acontecimientos, las condiciones y los recursos del proceso narrativo.

Entendemos, como dice Rivas (2010) que las narraciones que los sujetos construyen sobre su experiencia (social, cultural, política, escolar) representan su comprensión del mundo y por tanto, el modo en que van construyendo el sentido a su estar en el mundo.

En el transcurso de esta investigación hemos realizado 5 narrativas biográficas de maestras noveles de educación infantil y 8 de futuras maestras, estudiantes universitarias de la titulación de Educación Infantil. Estas narrativas biográficas se han basado en otras tantas microetnografías entendidas como el estudio de una pequeña experiencia o porción de la realidad (Sancho y Martínez, 2013). Una investigación que ha combinado diferentes estrategias de recogida de datos como la entrevista activa reflexiva, observaciones en las aulas, representación a través de dibujos de su proceso de escolarización o su etapa de formación universitaria, debates sobre incidentes críticos, o la realización de manifiestos sobre su propia identidad de estudiante de maestro y futuro docente de educación infantil que se han hecho en grupo, y murales digitales representado la transformación de su identidad a lo largo de los tres años de formación universitaria realizando los estudios de magisterio. Estas estrategias se seleccionaron para acceder de manera fructífera a la experiencia y al pensamiento de los participantes en la investigación. En la selección de los datos ha intervenido su resonancia (Conle, 1996) y coherencia con el marco explicativo de las teorías y estudios sobre la construcción de la identidad de los docentes. Esta fase de la investigación nos ha supuesto interpretar y reconstruir experiencias significativas de los estudiantes de maestro y maestras noveles, poniéndolas en contexto, es decir, en relación con los discursos sociales y culturales. Sin olvidarnos al hacerlo de considerar que narrar es una forma de investigar (Clandinin y Connelly, 2000) por lo que no es simplemente una forma de representación, es también una búsqueda y una manera de establecer conexiones (Conle, 2000).

Para este artículo he decidido basarme en la experiencia de Miren² reconstruyendo su proceso de inserción profesional en la Escuela Pública.

Vonk (1996:115) define la inserción profesional “como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo” Abarca pues los primeros años de la vida profesional, un periodo difícil por las condiciones que encuentran para la docencia, con muchas cosas que aprender y la tarea de afrontar no solo su desarrollo profesional sino también conducir su propia vida personal.

El momento inicial de inserción en la docencia de las maestras noveles es determinante para su desarrollo profesional y la calidad de su trabajo,

²Nombre ficticio

para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo (Britton, Paine, Pimm & Raizen, 2002). Puesto que en este periodo tienen que pasar a formar parte de una comunidad de práctica, enseñar y aprender a enseñar (Feiman-Nemser, 2001), revisar sus creencias e ideas previas estableciendo puentes con los conocimientos adquiridos en la formación inicial, validarlos y ampliarlos de forma situada.

Para Marcelo (2008:8) entre los problemas a los que se enfrentan las maestras noveles en el periodo de inserción profesional están “cómo gestionar el aula, como motivar a los alumnos, cómo relacionarse con los padres y con los compañeros, en definitiva cómo sobrevivir personal y profesionalmente”

Con Miren mantuve durante más de un año y medio una conversación productiva, una relación de investigación que me permitió construir un relato sobre su inserción profesional. Nuestra relación se caracterizó por una lenta reconstrucción de su andadura profesional, iniciada en un aula de 2 años y que posteriormente desarrolló en la Red de la Escuela Pública. A través de diferentes encuentros, con Miren construí una relación investigadora que me permitió comprender su proceso de inserción profesional en la Educación Infantil. Una relación dilatada en el tiempo, en la que me vi recompensado al tener la posibilidad de construir un relato compartido, que dio cuenta de las dificultades y emociones de las profesoras noveles.

Esta investigación nos ha permitido una reconstrucción de ese escenario profesional que han puesto en evidencia la importancia de determinados factores en la construcción de la identidad de las maestras noveles. Entre estos factores estaría la influencia de las políticas educativas en la incorporación a la función pública de los profesores (que les hace transitar de centro en centro y que sobrevalora la importancia de los méritos de experiencia práctica), la reformulación del papel de la vocación profesional como un proyecto asociado al desarrollo profesional a lo largo de la vida, la influencia decisiva de los diferentes compañeros de trabajo, el peso de las experiencias previas de formación, el marcado papel del género en una profesión como la de profesora de educación infantil, la dimensión emocional de la práctica docente y las cuestiones no resueltas de la iniciación profesional. Entre todos estos factores, es decisivo el carácter itinerante de la práctica durante las experiencias iniciales de docencia. La política de acceso a la función pública, durante estos últimos años (actualmente la crisis económica ha mitigado el impacto de estas políticas) promueve que en muchos casos una profesora haga sustituciones de días o semanas. El sistema de valoración de los méritos profesionales, hace que las profesoras principiantes sean las destinatarias de estas ofertas laborales precarias, ya que son las que menos puntuación consiguen en las listas de baremación. Como consecuencia de esta política de contratación las maestras noveles viven una situación profesional itinerante que les lleva a pasar brevemente por muchas aulas y escuelas.

De los discursos de las maestras noveles recogidos en esta investigación que estamos realizando podemos decir que la incorporación a la tarea docente en la Escuela Pública, pasa por un ritual que se inicia esperando la llamada de la Delegación, para desplazarte a algún centro a hacer una sustitución. Otra característica destacada en los relatos es que

los principios de curso son estresantes, que duermen mal, viviendo una especial tensión desde que empiezan a esperar el telefonazo de la Delegación hasta que llegan al centro nuevo de destino. Como Miren nos relata, el aterrizaje en los centros se sucede con rapidez, la espera se resuelve en el mismo instante que entras en los centros *“Y ya está, te traga la práctica. Empiezas y sin problemas entras en la dinámica establecida.”* Al llegar al centro es muy importante el papel que desempeñan los compañeros. Son un factor importante en la acogida, que se valora mucho. En algunos colegios la secretaria te enseña el centro, en otros tienes que insistir para que te den tu horario y te indican justo cuál es tu aula. Con los padres, madres y abuelas la relación es ambivalente. Unas veces de proximidad y colaboración, buscando el reconocimiento y compartiendo el estado de los hijos. Aunque otras también hay distanciamiento, ante la posibilidad de no poder responder a sus exigencias en el cuidado de sus hijos e hijas.

Para Miren la situación de las sustitutas es incierta. No saben ni por donde tirar, les falta experiencia. Necesitan que esté todo controlado, todo programado. Les falta recursos para poder afrontar los múltiples momentos del día a día en el aula. Viven con inseguridad las demandas de los niños, dando todo el rato para que los niños estén bien. Les cuesta trabajo atender a todos los niños y a uno que se cae, que se acerca a pedirle algo, que le demanda más. Un sentimiento de inseguridad y falta de confianza. Los pequeños detalles cotidianos que alteran la vida en el aula y la relación con los niños, aun superficiales, le impide una buena gestión de las actividades.

Los compañeros de centros son fundamentales para su integración. Una buena relación puede facilitarte la integración en las aulas. En pocas horas, me relata Miren, te encuentras vinculada a un contexto totalmente desconocido, al frente de un aula con su propia dinámica. Estas situaciones les exigen hacerse cargo de aulas que desconocen. En esos primeros momentos recién llegada a los centros, es muy útil la colaboración y ayuda que reciben de profesoras del mismo nivel, que les enseñan y les presentan las actividades y los materiales que utilizan y les dan orientaciones sobre qué hacer. Cuando esto sucede se sienten apoyadas y reconocidas.

Para Miren han sido muy importantes las relaciones con las compañeras, a veces se siente escuchada y valorada por los maestros veteranos. Por ejemplo cuenta que para algunas maestras con las que ha coincidido en los centros, solo es la que limpia el culo, mientras que para otras son realmente compañeras.”

“En un centro había dos tutoras, dos aulas, y yo era “ayudante” para las dos y, ahí, la diferencia fue muy grande. Para una era la “limpia-culos” de los niños y la “quita-mocos”, para la otra no”

Con las madres no ha tenido problemas en la relación que ha establecido como profesora, con ellas intercambian opiniones sobre cómo ven a sus hijos e hijas. Con los padres y madres ha tenido una buena relación. Miren considera que son los padres y madres los que saben bien cómo son sus hijos y cómo están y son muy importantes en la relación educativa y en la tarea de enseñar. Con los padres y madres ha evolucionado mucho la manera de relacionarse; para ella:

“el maestro, el niño y los padres, tienen que ser un trípode, los padres no puede estar fuera del aula, creo que es importante para el niño y para el profesor también, para todos. Es primordial.”

3. UN DIA EN LA VIDA DE UNA SUSTITUTA.

Reproduzco un texto que relata los problemas dentro del aula, con un grupo de primaria en una Escuela a donde Miren había tenido que ir a hacer una sustitución. Aprender a ser docente y aprender a enseñar no son procesos lineales y son procesos emocionales. Las situaciones de sustitución de profesores en los centros escolares, entrando en aulas desconocidas donde se establecen relaciones afectivas con alumnos y alumnas, no nos dejan indiferentes, además conectan con sensaciones de inseguridad, miedo o inquietud. Es un texto vivo, emocional, directo. Empieza hablando del ritual por el que pasa esperando la llamada de la Delegación, como se presenta en el centro escolar y demanda ayuda. En el texto refleja el apoyo, de su compañera y de los consejos que recibe de ella. También es muy clara cuando describe la sensación de agotamiento al acabar el día, cuando se derrumba después de haber pasado una jornada intensa de trabajo.

Kaixo Joxemi!

Te escribo estas líneas desde el caos de una profesora que no se creía tan novel como luego se ha sentido. Te escribo desde el caos de la emoción que siento y he sentido desde el día de ayer (día de la gran llamada de Delegación) hasta hoy a las 5.05 de la tarde que he vuelto a casa de mi tan esperado trabajo.

Pero empezaré con la cronología cambiada, desde hoy hasta mañana ya que no me gustaría que se enfriara esta sensación que tengo. Y es que te estoy escribiendo entre unas lágrimas que mi amiga, y currela del oficio, me ha ayudado a secar diciéndome que me de tiempo. No me esperaba necesitar tiempo. Se que soy una profesora novel, que no se todavía mucho de metodología, de lectoescritura ni de cómo enseñar las matemáticas en primaria pero lo que no me esperaba es que tuviera tan pocos recursos para poder llevar un grupo de primaria. He llegado a las 8.50 a Rentería. La acogida ha sido buena, me he sentido atendida y por otra parte esperada ya que llevaban cuatro días sin sustituto. Me han enseñado la gela y a los cinco minutos han empezado a llegar los niños. Mas o menos y en los cinco minutos previos la profesora del aula de al lado me ha explicado lo que suelen hacer, sin parar de protestar que mi titular es una descuidada que lo tiene todo desordenado y que lo mejor que puedo hacer es seguir su orden.

El primer vértigo del día. Sé que es lo que quiero hacer pero no conozco ninguna costumbre, esos detalles pequeños que hacen que me sienta segura y que pueda responder bien. Les he pedido ayuda al presentarme ya que yo no conozco el aula y me han dicho que sí que me ayudarán. Algunas chicas están contentas al explicarme dónde guardan las carpetas, las fichas (que aquí se

hacen por kilos y a mi ya me ha empezado a salir la urticaria). Pero sin embargo algo no fluye. Todo es ruido, papeles volando y niños (luego me he dado cuenta que más o menos son los mismos y que tienden a ser ayudados por otros que también siempre son los mismos) corriendo. Mis estrategias varias: callarme hasta lograr la atención, ponerme más serio de lo que me gustaría, enfadarme, intentar negociar, hacer solo caso a aquellos que estuvieran calmados, salir del aula para respirar... pero siento que No tengo recursos. Hoy he sido todo aquello que no quería ser. Hoy he hecho aquello en lo que no creo cuando, por recomendación de la otra profesora, he intentado hacer una ficha de escritura (de copiado barato) entre niños que en algunos casos justo-- justo saben leer su nombre y otros que saben hasta escribir en minúscula. No he llegado a la necesidad de ninguno: el rápido ha acabado muy bien y se ha aburrido y el que es más lento no me ha tenido como ayuda ya que bastante trabajo he tenido lidiando con un niño que se ha dedicado a gritar y patadas después de haber negociado con él que a la siguiente salida de tono (todo esto en su lenguaje claro) se tendría que ir a la gela de los de 5 años (algo que él mismo me ha propuesto). Pero no es que me haya tocado un aula problemática de primer curso de primaria. Según la profesora de segundo curso mi grupo es majo salvando algún guindilla (que como siempre pone un poco de picante a la salsa).

Este comentario, a las 16.35 de la tarde, cuando se han ido todos, y he vuelto al aula, me ha derrumbado y ya que hoy el único momento libre que he tenido ha sido el de la comida y lo he aprovechado para buscar listados, material etc. y no para pararme y respirar, me ha derrumbado. Esta claro, no es el grupo el que está descompensado, sino que soy yo la que no he sabido ganármelos. A modo de darme algún margen, quiero añadir que la primera media hora después de comer, hemos estado muy a gusto haciendo un crucigrama en la pizarra. Algo que le he presentado como un juego y que han querido participar hasta los apodados guindillas. Pero, y ya se que esta palabra anula la importancia de lo anterior, esta media hora ha sido demasiado corta para compensar esta sensación de inepta que tengo en estos momentos.

Margen, unos cuantos días es lo que me ha recomendado Ainhoa, mi ángel de la guarda en este momento, para que el agua del río vuelva a su cauce y podamos empezar otro tipo de relación en la que no nos midamos tanto entre nosotros.

Yo de momento tengo miedo al lunes, a no poder establecer una relación, a que hoy haya marcado un rumbo de desequilibrio que sea difícil de restaurar.

Y supongo que esta sensación, según he podido compartir, es la que acompaña a la sustituta durante los primeros días de su trabajo, en un lugar nuevo en el que todavía no eres nadie para los compañeros, en el que no sabes qué te vas ha encontrar y en el que los propios niños te intentan poner a prueba para ver si eres capaz de

darles esa seguridad que necesitan entre tantos cambios de horario y tantos sustitutos que suelen tener. Yo no he acertado, claro está.

Este texto es un intenso collage, con múltiples capas, contiguas y superpuestas. Susceptible de muchas lecturas. No solo está presente el miedo escénico, sino que Miren es capaz de describir sus propios sentimientos. Desde la inseguridad que le produce la soledad de enfrentarse a los alumnos de su aula, que ponen en evidencia su desconocimiento. La dificultad del contexto y de las relaciones con los alumnos, las prácticas tradicionales por fichas que se ve obligada a asumir como estrategia metodológica. También aparece la importancia de los compañeros de trabajo. La inseguridad, el sentimiento de descontrol, de no ser una buena profesional.

Autores como Flores (2009) o Marcelo (2009) han abordado los problemas con los que las maestras se enfrentan en sus primeros años de vida profesional. Desde la práctica en contextos desfavorecidos, hasta los problemas de disciplina o la práctica repetitiva heredada de la maestra a quien sustituye. Estrategias docentes que anulan el impulso innovador o creativo de las propias maestras noveles, que tiene que asumir determinadas prácticas alienantes extendidas, legitimadas y hegemónicas en las comunidades de práctica donde tienen que integrarse.

Es un texto que radiografía los sentimientos de una maestra, cómo se siente acogida, cómo se siente comprendida y apoyada por otra colega. En el texto, representa un escenario habitual, nada extraño y compartido por muchas maestras que desfilan por escuelas, de manera itinerante. Comparte sentimientos de inseguridad en esta iniciación docente, sin saber cómo hacer su trabajo. Sus miedos y sus escenas temidas: “todavía no eres nadie para los compañeros”, “un lugar nuevo, te intentan poner a prueba, yo no he acertado”. Estos textos y relatos nos permiten ver la vida de los docentes incrustadas en las estructuras sociales y enmarcadas en sus condiciones históricas.

4. LA HISTORIA (DE VIDA) CONTINÚA: EL COMPROMISO POLITICO Y SOCIAL DEL INVESTIGADOR QUE HACE HISTORIAS DE VIDA.

He descrito en este texto, de forma breve aunque intensa, fragmentos relevantes y significativos de una historia de la vida de Miren que nos da idea de la calidad y textura del proceso de acceso al mundo laboral y de su proceso de inserción en la docencia en un contexto postfordista, que busca adaptar su fuerza laboral a las condiciones de mercado, exprimiendo al máximo la disponibilidad y precariedad de la situación de las futuras maestras, para conseguir la máxima rentabilidad de la fuerza de trabajo disponible. Un mundo laboral condicionado por la flexibilización laboral, que condiciona un proyecto de vida personal y profesional. Las actuales condiciones laborales de los docentes noveles, quiebran el concepto tradicional de identidad fuerte fuerte característico de la profesión docente, y condiciona la manera de vivir su profesión que ha dejado de ser algo estable para convertirse en algo incierto e inseguro. Pero hemos también utilizado estos fragmentos de la historia de vida de Miren para plantearnos el compromiso político y social del investigador que hace historias de vida. Es decir, trascendiendo la historia personal de Miren, indagar en la relación del saber social y las historias que la vida silencia, las preguntas no formuladas en la investigación tradicional que da cuenta de los

procesos de acceso a la docencia, reclamando un rol y perspectiva investigadora comprometida que muestre la experiencia y miradas de todos.

La investigación narrativa mantiene un compromiso socio político ya que desvela las relaciones de poder en la experiencia de construcción identitaria de las maestras noveles (nómadas, errantes y deslocalizadas), visibilizando las tensiones que se encarnan en estos procesos de iniciación profesional en el mercado laboral de la Educación Pública. Estas maestras precarias laborales, forasteras en comunidades de práctica de compromiso limitado, que a veces les inferioriza, sin tiempo ni espacio de construirse como maestra; privadas de la importancia de los ciclos que marcan los hitos profesionales y de figuras estables de compañeros de trabajo apoyos firmes y referentes profesionales en muchas ocasiones. Pero por otro lado, la aventura narrativa, nos ha embarcado en un tránsito reflexivo a la vez que transgresor sobre nuestro quehacer investigador, borrando las fronteras de quién investiga a quién, quién es el investigado y hacerlo de forma dialógica cuestionando las formas positivistas de investigación tan arraigadas en mi entorno formativo de maestros. La exigencia de construcción de un relato mutuo, en este caso con Miren, ha sido una invitación a disfrutar de los beneficios de la reflexión compartida sobre nuestra propia práctica docente e investigadora. Esta fusión reclamada por la perspectiva narrativa me ha abierto a nuevas sensaciones, a la vez que supone un replanteamiento de las relaciones de poder en la práctica investigadora.

A través de esta relación investigadora que he construido con Miren, he vivido una experiencia intensa, contactando con una temática muy vinculada a mi trabajo docente y una perspectiva epistemológica que me ha hecho replantearme mi identidad investigadora. Mis dificultades y temores iniciales, reflejan las especiales y frágiles relaciones que tenemos como investigadores con el conocimiento y con nuestras preconcepciones sobre la ciencia. Me revela un espacio de trabajo personal, de resolución de tensiones y dilemas presentes en la propia tarea investigadora.

Construir una relación de colaboración con Miren, quebrando la distancia entre el investigador y el investigado que reclama la investigación positivista se me ha revelado una tarea difícil, intensa y exigente. Ha tenido que pasar mucho tiempo hasta recibir de Miren una carta reflexionando sobre las dificultades y avatares que como sustituta sufre en el itinerante tránsito y circulación por centros escolares. Como si la propia práctica narrativa nos retuviese a los investigadores e investigados vinculados, a la espera de la fertilidad del encuentro.

Forma parte del compromiso ético y político de la investigación narrativa, escuchar y poner atención a los pasajes de la experiencia, dando visibilidad a las dificultades y contextos profesionales donde maestras como Miren se inician en la docencia. Frente al reduccionismo numérico de determinadas perspectivas investigadoras, la investigación biográfica narrativa recoge la voz de las protagonistas, comparte su relato y describe los retratos de esta vida nómada, errante y descolocada de iniciación a la docencia. Conectando en nuestra investigación, las narrativas personales y biográficas de profesores e investigadores con su contexto sociocultural, histórico e institucional (Hernández 2010:20),

Pero hay algo que me anima a liberar ciertos prejuicios u obstáculos interpretativos y a reflexionar con profundidad en el sentido del diálogo mantenido con las maestras que estoy escuchando e investigando. Con Miren, de forma parecida a lo que me ha ocurrido con otros participantes de la investigación, cada relectura del contenido de nuestros encuentros me ha ofrecido nuevos descubrimientos, nuevas temáticas, mayores profundidades, nuevas conexiones. Como si el propio texto y la narrativa de nuestro encuentro cobrase vida y no se resignase a una unívoca y unilateral interpretación de su propio significado y trascendencia.

Ahora llega el momento de hacerse preguntas sobre el significado que como investigador y docente puede tener esta experiencia. Lo que nos ha permitido esta investigación narrativa que hemos estado desarrollando sobre la construcción de la identidad de los futuros docentes y docentes noveles, ha sido desvelar el delicado proceso profesional de construirse como maestra. Queda pendiente nuestro trabajo para dilucidar cómo re-imaginarnos otro modelo de formación inicial y permanente de profesores que atienda e incorpore el saber experiencial relatado en esta investigación. Debemos insistir en la necesidad de articular un proceso de formación inicial y permanente de los maestros como investigadores que les empoderice y les convierta en protagonistas del conocimiento basado en la experiencia y de los procesos de investigación educativa.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Britton, E., Pain, Primm, D. y S. Raizen, S. (2002). *Comprehensive Teacher induction*, Dordrecht : Kluwer Academic Press,
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, J. y Rosiek, J. (2007). Mapping a Landscape of Narrative inquiry: Bordelands Spaces and Tension. En J. Clandinin (Ed), *Handbook of Narrative Inquiry*. (pp 35-75). Thousand Oaks: Sage.
- Conle, C. (2000). Narrative Inquiry: Research Tool and Medium for Professional Development. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 49–63.
- Conle, C. (1996). Resonance in Pre-service Teacher Inquiry. *American Educational Research Journal* 33 (2): 297–325.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (2008). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En J. Larrosa y otros (Eds), *Déjame que te cuente*. (pp.11-59). Buenos Aires: Laertes.
- Denzin, N. (1989). *Interpretative Biography*. London: Sage.
- Denzin, N. K., and Y. S. Lincoln. 2003. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds), *Strategies of Qualitative Inquiry*, (pp.1-45) 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Denzin, N. K. y Lincoln, Y.S. (2005). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y.S (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. (pp. 1-13). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Ellingson, Laura; Ellis, Carolyn (2008). Autoethnography as Constructionist Project. En: J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 445-465). New York: The Guildford Press.
- Flores, A. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. En Marcelo, C. (Ed.), *El profesorado principiante. Inserción en la docencia*. Barcelona: Octaedro. pp. 59-98.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Techer Colleges Record*, 103 (6), 1013-1055.
- Ferrer, V. (2008). La crítica como narrativa de la crisis de formación. En VVAA (Eds.), *Déjame que te cuente*. (pp.165-190). Buenos Aires: Laertes.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday/Anchor Books.
- Greene, M. (2008). El profesor como extranjero. En VVAA (Eds), *Déjame que te cuente*. (pp.81-130). Buenos Aires: Laertes.
- Gubrium, J., Holstein, J. (2008). Narrative Ethnography. En S. Hesse-Biber and P. Leavy (Ed.), *Handbook of Emergent Methods*. The Guilford Press. New York.
- Hernández, F. y Rifá, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2010). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En Hernández, F., Sancho, J.M. y Rivas, J.I. (Coord.), *Historias de vida. Biografías en contexto*. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/15323>
- Lyons, N (2007). Narrative Inquiry. What Possible Future Influence on Policy or Practice? En Clandinin, J. (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry*. pp. 600-631. Thousand Oaks : Sage.
- Marcelo, C (2009). "Políticas de inserción a la docencia": Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. En Marcelo, C. (Ed.), *El profesorado principiante. Inserción en la docencia*. (pp. 7-58). Barcelona: Octaedro.
- Pinnegear, S. y Daynes, G. (2007). Locating Narrative Inquiry Historically: Thematics in the Turn of Narrative. En Clandinin, J. (Ed.). *Handbook of Narrative Inquiry*. (pp. 3-34). Thousand Oaks: Sage.

- Pinar, W (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum.
- Rivas Flores, J.I (2010). Narración conocimiento y realidad. En J.I. Rivas Flores y D. Herrera Pastor (Eds). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad.* (pp. 17-36). Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J.M. y Martínez, S (2013). Las relaciones investigador-investigado en las narrativas de vida profesional. Comunicación presentada en las *IV Jornadas sobre Historias de Vida en Educación.*
- Vonk, J.H.C.(1996). A knowledge Base for Mentors of beginning Teachers: Results of a dutc Experience, en R. McBride (Ed.) *Teacher Education Policy.* (pp.117-134). Londres: Falmer Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge UniversityPress

HISTORIAS DE VIDA: EXPERIENCIA POLIFONICA A CUATRO VOCES. LA EXPERIENCIA DOCENTE PARA FUTUROS DOCENTES.

Manuel Martí Puig

Patricia Balaguer Rodríguez

Universitat Jaume I

RESUMEN

El siguiente artículo es fruto de análisis de cuatro historias de vida, una mujer y tres hombres, de las que interpretamos las siguientes variables, las infraestructuras, los materiales, la lengua y la relación familia-escuela obteniendo a través de ellas información desde cuatro puntos de vista diferentes sobre la escasez de recursos e infraestructuras, el uso del castigo frente al refuerzo positivo, el uso de la lengua oficial y cooficiales o la valoración de la actuación docente, entre otros.

Al realizar la historia de vida obtenemos por una parte material para futuras investigaciones gracias a la riqueza de la información aportada y por otra, cada docente tiene su propia historia. Tal como afirma Hernández y otros (2011) nuestra tarea pretende ser la reconstrucción de un "relato que dé cuenta de historias de vida singulares".

PALABRAS CLAVE

Historias de vida – Educación - Docentes - Experiencias

ABSTRACT

The following article is the result of analysis of four life stories, a woman and three men, which we interpret the following variables, infrastructure, materials, language and family-school through them getting information from four of view of the scarcity of resources and infrastructure, the use of punishment versus positive reinforcement, the use of the official language or co-official teaching performance assessment, among others.

When the history of life on the one hand we get material for future research thanks to the wealth of information provided and the other, each teacher has their own story. As stated by Hernandez et al (2011) our task is intended to be the reconstruction of a "story that has unique life history."

KEYWORDS:

Life history – Education – Teachers - Experiences

1. CONTEXTO

El presente artículo muestra los resultados de una investigación realizada dentro de la asignatura de Historia de la Educación en la titulación de Maestro de la Universitat Jaume I de Castellón, enmarcada dentro de la “Acción 8 del Plan Estratégico del Departamento de Educación destinado a la potenciación de las relaciones con organismos y asociaciones de ámbito local y provincial: ONGs y Escuelas de Adultos.”

Este marco nos permitió emprender el proyecto dotándolo de los medios técnicos y personales necesarios para poder realizar las quince primeras entrevistas con vocación de continuidad.

Las historias de vida de los docentes son importantes para la investigación educativa ya que los maestros no son un conglomerado de individuos idénticos y no se conducen por las exigencias profesionales (Hernández y Rifà, 2001:37). No investigamos únicamente para conocer su historia si no para desvelar las conexiones que existen entre sus experiencias y el contexto socioeducativo. Hemos realizado estas historias de vida de docentes jubilados con el objetivo de conocer desde los propios protagonistas y desde su voz lo más destacado en el paso por la vida profesional de la docencia. Esto nos permitió construir y reconstruir la mirada sobre la vida profesional de estos docentes. Como señalan Conelly y Clandinin (1995:12) la educación es “la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales” en las que, en nuestro caso, los docentes han sido “los contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias”.

Uno de los elementos destacados de este proyecto fue determinar la muestra de los docentes entrevistados. Esta está conformada por maestros jubilados que hubieran tenido especial relevancia en su ejercicio por la innovación metodológica y por el uso de la lengua materna.

Las historias de vida de docentes destacados son una herramienta historico-cultural válida para entender el proceso de profesionalización docente. La trayectoria profesional de un docente nos ofrece antecedentes sobre sucesos relevantes de su hacer pedagógico y nos desvela tanto sus fortalezas como sus debilidades. Las formas de pensar, sentir, ver y actuar de los docentes en su vida profesional son consecuencia de los códigos culturales que las han determinado (Popkewitz, 1990).

Las historias de vida de buenos docentes nos posibilitan la comprensión de la educación desde la propia historia de los investigados permitiéndonos mostrar elementos y características que normalmente permanecen ignorados. Podemos afirmar que las acciones desarrolladas en el ámbito educativo no terminan en el pasado, ya que tienen sentido en el presente y se proyectan en las acciones del futuro.

Los resultados que presentamos proceden del análisis de 4 de esas 15 entrevistas de las que se destacan además de los anteriores elementos de análisis, el uso de materiales didácticos de creación propia y el interés en su relación del binomio familia-escuela.

2. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

Estas variables han surgido del análisis de las entrevistas, en ningún caso se procedió a realizar las entrevistas considerándolas de forma previa. Podemos decir que se han obtenido inductivamente por lo que estos resultados son de gran importancia ya que han confluído en los cuatro entrevistados, afirmando que son elementos definitorios en la carrera docente de estos maestros.

El valor de la experiencia de éstos docentes junto al conocimiento de los pedagogos más representativos nos aproximarán a un concepto más real de la verdadera Historia de la Educación escrita por los propios protagonistas. El conocimiento de los pensamientos, de las propuestas pedagógicas y de las teorías educativas de destacados y reconocidos pedagogos no tienen sentido si no se consideran a los verdaderos artífices de la práctica educativa que son los maestros, que día a día en su tarea docente aplican y experimentan propuestas didácticas con el único objetivo de facilitar y conseguir una excelente formación de sus alumnos.

La investigación biográfico-narrativa ha adquirido gran importancia al posibilitar un enfoque de investigación en el que el sujeto aporta sus propias vivencias que son interpretadas como elemento fundamental de las historias de vida. Estas están ligadas a la propia evolución de las ciencias sociales, podemos decir que fue la escuela de Chicago la que utilizó por primera vez el método biográfico como técnica de recopilación de datos en los años 30. Posteriormente caen en desuso por su limitada aplicación, la dificultad para obtenerlas y la complejidad para su interpretación llegando a considerar que las historias de vida no podían ni probar ni refutar nada con carácter general aunque si reconocían que podían iluminar nuevas líneas de investigación (Marsal, 1999) quedando reducidas al campo de la antropología y sociología de las organizaciones. La variedad de enfoques, la multiplicidad de posibles objetos de estudio y la diversidad de orientaciones son los elementos definitorios que vuelven a poner dentro del panorama de la investigación cualitativa a las historias de vida.

Actualmente, el concepto historias de vida incluye autobiografías, biografías, memorias, confesiones e incluso apologías. Incluso podríamos decir que podría ser cualquier tipo de documento personal que recopilase información sobre la vida de un sujeto. Esta riqueza polisémica está justificada atendiendo a los diferentes usos que se hace de la misma según el objetivo de la investigación. Las historias de vida son entendidas por Pujadas (1992) como un relato autobiográfico obtenido mediante entrevistas sucesivas en las que se muestra el testimonio subjetivo del entrevistado, recogiendo tanto los acontecimientos como las valoraciones que ese sujeto hace de su propia existencia.

Las historias de vida se constituyen en una herramienta sumamente útil para la comprensión de la realidad puesto que abordan el problema de lo social desde el sujeto mismo, ofreciendo de esta manera una visión mucho más amplia y adecuada a la complejidad del ser humano y su mundo de vida (Fernández y Ocampo, 2005).

En las biografías, historias y relatos de vida se cruzan estilos y perspectivas de disciplinas tan diferentes como la literatura, las historias, la

sociología y la antropología (Sautu-Comp, 1999). Su propósito es reconstruir las vivencias personales para construir la historia de vida.

Lomsky-Feder (2000) entiende las historias de vida como un despliegue de las experiencias personales a lo largo del tiempo incluyendo recuerdos sucesos o situaciones en las que la persona participó así como las experiencias vividas. Esto supone que el relato que se hace no es solo la descripción de la realidad. Esto en la investigación nos aporta la ventaja de poder recoger esa experiencia tal como la persona entrevistada la interpreta teniendo en cuenta su pertenencia a un contexto histórico-social.

De los diferentes tipos de entrevistas cualitativas: estructurada, semiestructurada y no estructuradas (Vela, 2001), en nuestra investigación hemos utilizado la entrevista cualitativa no estructurada en profundidad ya que nos permite conocer en mayor medida su carrera docente permitiéndoles la oportunidad de compartir sus experiencias con nosotros. Las entrevistas se desarrollan dentro de la perspectiva constructivista, como una relación social de manera que los datos proporcionados por el entrevistado son la realidad construida junto con el entrevistador (Guber, 2002).

Taylor y Bogdan (1984) definen la entrevista en profundidad como una técnica de investigación cualitativa consistente en encuentros repetidos entre el investigador y el entrevistado orientados a entender la perspectiva del entrevistado sobre su vida, experiencia o situaciones personales tal y como son expresadas por sus propias palabras (Vela, 2001:75)

Las conversaciones con los docentes jubilados se desarrollaron mediante entrevistas no directivas o no estructuradas, teniendo como principal objetivo obtener su relato experiencial en la carrera docente (Sancho, 2011). La forma narrativa del discurso no se limita a describir los acontecimientos sin una reflexión previa ya que obliga a la persona entrevistada a “plantearse, describir sus relaciones, explicar las razones por las que actúan, describir el contexto de las acciones y las interacciones y elaborar juicios sobre las acciones” (Bertaux, 2005)

Nuestra investigación se sustenta en la narrativa, y de acuerdo con Connelly y Clandinin (1995:11) “ la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas”. El enfoque narrativo nos ofrece la posibilidad de ver el mundo mediante una relación dialógica e intersubjetiva en el proceso de investigación.

¿Historias de vida o relatos de vida?. Teniendo en cuenta a Goodson (1996) que entiende por “life history” (historia de vida) frente a “life story” (relato de vida), el relato es mas bien de tipo autobiográfico mientras que la historia de vida aspira a triangular a la vez que el investigador aporta su análisis a la misma. En este sentido Bolívar, Domingo y Fernández afirman que “debido a que el relato de vida es siempre parcial necesitamos complementarlo con el estudio de la historia de vida” (2001:29) Así pues, en el proyecto realizamos historias de vida.

El presente artículo se fundamenta teóricamente en el planteamiento de Ferrarotti donde se entienden las historias de vida como una realidad social contada de manera individual ya que, en cada una de ellas se recogen

vivencias de una sociedad de manera subjetiva. Este autor propone buscar “lo universal en lo individual, lo objetivo en lo subjetivo y lo general en lo particular” metodología que rompe con los criterios aceptados de cientificidad. Comprendiendo que “Cada vida humana expresa de manera subjetiva toda la objetividad social. Cada historia de vida es una narración individual portadora de significaciones colectivas donde se vierten enunciados públicos partiendo de enunciados privados” (Ferrarotti, 1981)

Más recientemente López (1998) considera al hombre como un universo singular empapado de la estructura social en la que se desarrolla, recogiendo en su historia de vida retazos del pasado y detalles del presente. Así pues, este enfoque de las historias de vida es el intercambio subjetivo entre el investigador y el entrevistado que cuenta su historia.

El término historia de vida hace referencia a la narración de la vida de una persona realizada por ella misma. Para la construcción del relato es necesaria la presencia del investigador y de la persona entrevistada que posiblemente no hubiese escrito ni contado nunca sus memorias.

Las historias de vida no son fuentes de datos si no despliegues de significado, de ellas surgen centros organizadores de la narración de hechos y sentido que Moreno (1995) decidió llamarlos marcas guías, los cuales se convierten en claves de comprensión de sentido. Entiende que el único criterio de verificabilidad posible y admisible es la resonancia compartida en la propia vivencia despertada.

Lo destacado en el análisis biográfico de las historias de vida de los docentes son las variables, tal como Moreno (1995) denomina marcas guía, que hemos obtenido inductivamente y que nos ayudan a entender los procesos por los cuales ellos han conformado su identidad profesional poniendo de manifiesto además de los contextos y las condiciones en las que se han desarrollado sus trayectorias docentes, las infraestructuras, los materiales, la lengua y la relación familia-escuela constituyendo el patrón de su trabajo. (Rivas, 2000)

3. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA

Desde que existimos, el ser humano ha aprendido y ha enseñado. El aprendizaje no se remonta a hace un par de siglos, sino que está ligado a la evolución del hombre. En un contexto educativo podemos decir que los maestros de ahora no son iguales a los docentes de antes ya que la época en la que vivimos condiciona la manera de aprender, de ser y de enseñar. No debemos olvidar nuestro pasado para entender el presente, y así superarnos aprovechando lo bueno e identificando los errores para no volver a repetirlos. Tal y como dice Freire, el que enseña aprende y el que aprende enseña. Ha sido esa capacidad de aprender de la especie humana la que ha hecho posible su evolución y dominio respecto al resto de especies, por lo que ahora podemos hablar de “racionalidad” frente a irracionalidad. La capacidad de aprender de los organismos es mucho más generalizada que la capacidad de enseñar. Mientras que todos los animales aprenden, muy pocos son los que enseñan. Enseñar es una de las capacidades más específicas y especiales de la especie humana. (García 2008)

Veamos ahora las cuatro variables analizadas: materiales, metodología, lengua materna y relación familia-escuela. Hay que destacar que el orden en el que aparecen en el texto no responde a un criterio de importancia en la labor docente por lo que se han tratado siguiendo el criterio de aparición en las entrevistas.

3.1 Materiales.

De las cuatro variables analizadas, destacamos en primer lugar los materiales con los que contaban las escuelas durante la época de la dictadura y principios de la época democrática. En la actual sociedad de la información y la comunicación en la que vivimos donde la inmediatez, velocidad, utilidad y la falta de relaciones interpersonales son sus características definitorias, si propusiéramos una clase sin ordenadores, pizarra digital, proyector, televisión, cadena de música o sin libros, muchos de los docentes y estudiantes de hoy en día no sabrían qué hacer, pero antes de que todo esto existiera ya habían escuelas, y no hace tanto tiempo que docentes que tenemos hoy en día en ejercicio no han contado con las herramientas con las que se trabaja ahora y han sido capaces de desarrollar su trabajo y llevar a buen puerto el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evolución de nuestro sistema educativo ha hecho posible que en la actualidad podamos disfrutar de unos medios, recursos e infraestructuras consideradas esenciales para nosotros.

“En cuanto a las infraestructuras, me acuerdo que cuando llegué a Olocau limpiamos a fondo la clase porque allí había de todo. No había ni siquiera un armario. Y para ir al servicio los alumnos debían salir al descampado.”¹

Y ya no sólo hablamos de tecnologías de la información y comunicación, sino de infraestructuras que en la actualidad consideramos básicas y que en un pasado cercano eran inapreciables.

“Me fui a ver lo que daba la puerta y era donde los niños tenían que hacer sus necesidades. Aquello no se podía llamar ni baño ni wáter. Era un trozo grande y oscuro con una tarima donde los niños debían subirse. De hecho estuve dos años y ningún niño fue solo al wáter porque yo pensé: “Aquí se me cuela un niño en este agujero”. Fue algo que se me metió en la cabeza. Eran niños pequeños de párvulos y tenía repelús.”

En la misma época había localidades que contaban con mejores infraestructuras básicas ya que por ejemplo tenían algo parecido a un urinario situado dentro de las dependencias escolares, y ya no era necesario que los alumnos salieran a la calle, aunque a criterio de la docente que regentaba esa institución era un tanto peligroso para unos alumnos tan pequeños, utilizando adjetivos calificativos fuertes.

“Grande, oscuro y sin luz... ¡terrible!”

Para la época en la que se describen los hechos, las dotaciones escolares se circunscribían prácticamente a los materiales. Elementos caracterizados por un modelo escolar concreto que daba mucha importancia a

¹ La cursiva presente en todo el texto corresponde a las diferentes citas literales obtenidas de la transcripción de las cuatro entrevistas analizadas.

determinados materiales frente a otros de carácter más dinámico, lúdico o motivador.

"Allí me encontraba yo con una pizarra grande detrás de la mesa, la tarima, una mesa grande, una estufa, un montón de mesas y sillas y una puerta."

Poco a poco la práctica docente se fue modernizando al introducir nuevos recursos visuales pero era de destacar la fuerza de la tradición y el anquilosamiento metodológico del sistema educativo de la época. Tanto era su peso que docentes que estaban a favor de incluir nuevos recursos y mejorar la enseñanza veían frustrados sus intentos de modernización educativa generándoles desazón.

"Era muy inquieto, hacía cosas para que los niños no se aburrieran. Tenía diapositivas y videos. Pero no lo conseguí, en aquella época no te ayudaba nadie."

La falta de recursos se veía compensada por la motivación y buen hacer de unos docentes que creaban sus propios materiales, adaptándolos tanto a las características y necesidades de sus alumnos como al contexto en el que se encontraban.

"Yo siempre he creado material propio, el que yo quería. Para hacer vocabulario y crear frases utilizaba los descuentos de los supermercados"

Debido en parte a las situaciones vividas por los propios maestros, éstos llegaron a concepciones personales del proceso de enseñanza-aprendizaje, generadas tanto por el momento histórico en el que vivieron como por la falta de recursos materiales y tecnológicos sin los que tuvieron que llevar a cabo su docencia. El aprendizaje generado por la experiencia tiene un peso específico mucho mayor que aquel generado de forma memorística. Tanto es así que considerar que el maestro no es el único que enseña dentro del proceso docente es un cambio muy importante en la concepción pedagógica del momento.

"Después descubrí que ser maestro es aprender del que tienes delante."

Entendemos que la tarea docente va más allá de los materiales con los que contamos, el contexto, el sistema, las infraestructuras o las ideologías, ya que gran parte del valor de la educación lo podemos encontrar en la relación que mantienen docentes y discentes.

3.2 Metodología.

Veamos ahora nuestro segundo aspecto analizado: la metodología. La utilización del castigo como elemento generador y potenciador del aprendizaje es conocido por una amplia mayoría de nosotros, ya sea de forma directa o indirecta. Las metodologías denominadas tradicionales tienen al docente como elemento central de todo el proceso educativo mostrando su dominio y autoridad. Esta concepción es la que les autoriza moralmente para ejercer el poder y aplicar castigos a unos alumnos con el fin de que entiendan que lo que hacen no es correcto y así conseguir que aprendan lo que se les propone.

Ahora contamos con infinidad de manuales donde basar nuestra labor docente, guías de actividades, diversas metodologías, pero todos conocemos las reglas y normas con las que algunos de nuestros padres, abuelos o docentes se han criado.

“Los profesores que me daban clase oficial era “la letra con sangre entra”. Me pegaban en la mano por hablar o por hacer una falta de ortografía. Con la nueva pedagogía es “la letra participando entra”.

Maestros que han crecido bajo la influencia de esta metodología han sido capaces de no seguir con la misma doctrina y cambiar su concepción, basando sus enseñanzas en los propios alumnos y transformando la mera escucha por su participación activa en las aulas. Se ha pasado del alumno como receptor de conocimientos al alumno como creador de su propio aprendizaje descubriendo el valor de aprender a aprender. Creemos que las metodologías individualizadas que tienen como centro de la educación las características y capacidades de los alumnos, son algo reciente, pero J² ya las ponía en práctica.

“La metodología no se basaba en cosas técnicas. Los chicos eran muy participativos. Yo trabajaba mucho con los niños, uno a uno, con las cartillas.”

Así mismo, ya utilizaban estrategias de condicionamiento operante y refuerzo positivo para que la educación de sus alumnos fuera motivadora y satisfactoria para ellos mismos.

“Una manera para que los niños tuvieran estímulos les mandaba hacer casas con recortables. Daba puntos si se sabían las lecciones. La motivación, darles cosas positivas, les estimulaba. Procuraba que todos fueran premiados.”

La observación como método de evaluación basándose en los conocimientos previos y partir desde estos para ver su desarrollo, era la metodología con la que G³ rompía con “medir con el mismo rasero” a todos los alumnos, defendiendo la diversidad y la importancia de las características de cada uno de sus alumnos.

“A la hora de evaluar daba mucha importancia a la observación. Yo nunca decía la palabra examen porque debía tener en cuenta los conocimientos previos de cada niño. Si un niño que iba más retrasado conseguías que escribiera por ejemplo un poco mejor ya se consideraba que progresaba. Luego ya matizabas en lo que tenía que progresar.”

Aún quedan recuerdos estereotipados de que en las aulas de la década de los sesenta y setenta, el maestro era un dictador de la educación, él hablaba y los niños oían, callaban y obedecían, pero gracias a las actitudes y acciones

² J maestro jubilado que ejerció como tal desde el año 1964.

³ G docente desde 1963 actualmente retirada.

de unos pocos, y de no seguir con la metodología que ellos habían recibido, la educación ha ido cambiando, mejorando poco a poco, atendiendo a todos y cada uno de los alumnos.

“La metodología te la inventabas cada día. Era participativa. La actitud pasiva les ponía muy nerviosos a los niños. Tenía que ser flexible porque cada persona tiene su ritmo.”

La escasez de recursos manifestada en aquella época desarrolló el ingenio y la creatividad de unos docentes capaces de llevar a cabo su labor educativa a pesar de no contar con los actuales materiales. Con estos recursos JM⁴ se refiere a las herramientas con las que cuentan los docentes para captar la atención de nuestros alumnos, hacerles funcionar en las clases, que aprendan y se diviertan. Pero eso no es todo, la última frase es la más significativa, en ocasiones, consideramos que los docentes son los responsables de saber actuar y que todo lo que se hace en clase debe partir de sus conocimientos pero, los alumnos pueden enseñar mucho si se es capaz de dejarlos actuar, hablar y dar su opinión.

“El maestro debe de tener muchos recursos y mucha imaginación. Debe estar preparado a la hora de dar clase. Y si no tienes recursos, déjales a ellos actuar porque te puedes llegar a sorprender.”

En el ejercicio de la docencia pensamos que la forma de hacer las cosas, o la metodología que se utiliza es la más adecuada, pero hasta que no la ponemos en práctica no sabemos si funciona. JM nos motiva a que en las ocasiones en las que las cosas no salen tal cual nosotros las habíamos planificado, ya sea porque no resultan tan motivadoras como pensábamos o tan fructíferas como deberían serlo, debemos ser capaces de tener la suficiente humildad y respeto para que juntos podamos mejorar.

“He procurado explicar y escuchar además de fomentar el hablar. Les hacía ver, facilitándoles el trabajo y con la ayuda de muchos recursos como, por ejemplo, el juego o la expresión oral como herramientas didácticas.”

Facilitando el acercamiento a la práctica, la participación, el diálogo y el juego, G conseguía tanto la motivación de sus alumnos como su atención y a través de estas metodologías un aprendizaje significativo. Hoy en día, a través de las adaptaciones curriculares individualizadas significativas, los docentes pueden cambiar los contenidos y objetivos que persiguen. Este tipo de ayudas están implantadas a partir de la LOGSE en 1990, sin embargo, JM a partir de los años setenta ya lo hacía.

“He cambiado la metodología y los contenidos a partir de la demanda de los alumnos, nunca los valores.”

Actualmente un tema muy tratado es la alimentación infantil. Se habla de la mala alimentación por la sobredosis de grasas saturadas que ingieren los niños. Los centros escolares tienen un papel muy importante en la prevención

⁴ JM educador durante 37 años en barrios marginales

de la obesidad infantil y en el bienestar de los alumnos, sin embargo, hace años, la problemática era la contraria, la poca alimentación, pero las escuelas y los docentes eran una figura muy importante a la hora de tratar estos casos.

“La problemática de salud y alimentación estaba muy asumida por la escuela. Si un niño estaba mal alimentado y la familia no podía hacer nada al respecto y por lo tanto si nosotros no actuábamos le garantizábamos sin duda el fracaso escolar. Queríamos una escuela de calidad.”

Desde las escuelas, los docentes procuraban una alimentación sana para una vida saludable, procurando en todos los alumnos la higiene y el respeto por su propia salud.

“Los maestros fomentamos siempre la higiene y la salud, como por ejemplo con la semana de la fruta.”

En las diferentes problemáticas que encontramos hoy en día en las escuelas, y las diferencias personales de cada uno de los alumnos no se encuentra el sexo, desde que entró en vigor la Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de Mayo. La coeducación es un hecho, con esta entendemos que desde el ámbito escolar se debe potenciar el pleno desarrollo de los niños y las niñas, sin diferenciar por sexo, etnia o edad. Pero, como hemos comentado, esto pertenece a una ley del 2006, antes no era igual.

“La escuela estaba separada por sexos y siempre que nos cruzábamos se formaba revuelo.”

Esta forma de funcionar sesgada por sexos, hace que el porcentaje de maestras fuera menor, ya que éstas no podían entrar en estudios laborales.

“Inauguraron un instituto laboral. Entonces mis padres que me veían “espabilada” me apuntaron. La sorpresa es que ese instituto laboral era solamente para chicos”

3.3 Lengua materna

El tercer aspecto analizado en esta comunicación ha sido la enseñanza y utilización de las lenguas maternas. España debido a sus características territoriales cuenta con cuatro lenguas cooficiales desde la Constitución Española de 1978. El tratamiento de estas lenguas antes de su aprobación fue hasta tal punto diferente que podemos hablar, en algunos casos, de persecución. Como es lógico la única lengua considerada oficial tanto en la enseñanza como en su uso fue la lengua castellana.

“Durante el magisterio no se me formó en lengua valenciana”

La llegada de la etapa democrática posibilitó que las lenguas propias de cada territorio también llegasen a las escuelas obligando a los docentes a su estudio y formación. De ahí la aparición de instituciones encargadas de oficializar sus aprendizajes.

“En aquella época el aprendizaje del valenciano era a través de cursos del I.C.E⁵. para reciclar al profesorado”

A partir de este cambio de concepción respecto a las lenguas el valenciano fue entrando poco a poco en las aulas como lengua cooficial del País Valencià.

“Al principio en la escuela se impartía en castellano. Luego se implantó la asignatura de valenciano. Más adelante se dio a elegir introducir la asignatura de ciencias sociales en valenciano. Y por último existían las dos líneas a elegir. Las actividades culturales eran al principio en castellano pero ahora es todo en valenciano.”

Este avance en el uso de la lengua propia de la comunidad dió paso a comprender la oportunidad de la que se dotaba a los alumnos al capacitarlos desde pequeños para aprender dos idiomas, lo cual como dice V⁶ facilita el aprendizaje de la misma y crea vínculos culturales.

“Debemos darnos cuentas que cuantas más lenguas dominan más recursos tendrán.”

La plasticidad cerebral que poseen los niños facilita el aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua desde la infancia. JM nos dice que en Cataluña realizaba la inmersión lingüística de sus alumnos, para que fueran capaces de entenderla como primer paso para llegar a hablarla.

“A los niños les hablábamos mucho en valenciano/catalán. (...) Esos niños verbalmente están poco estimulados. El contacto verbal de la lengua materna era pobre. (...) Lo entendían pero no podían hablarlo. Su capacidad era pobre. Ha sido un proceso largo pero al final han podido llegar a hablarlo.”

3.4 Relación familia-escuela.

El cuarto y último aspecto analizado es la relación de la familia con la escuela y en concreto con el personal docente. Hoy en día se considera un aspecto muy importante que los padres y madres sean partícipes de lo que sus hijos realizan en las escuelas, que mantengan un contacto frecuente con los docentes para poder ver toda la evolución y resolver los posibles problemas que se presenten, pero la teoría no siempre se lleva a la práctica. Las características de la sociedad actual nos han llevado a que la mayoría de los padres no dispongan de demasiado tiempo para reuniones con los docentes de

⁵ Instituto en Ciencias de la Educación: comienzan a funcionar en algunas Universidades Españolas en el curso 1969-70. La creación de los mismos se debe a la promulgación de la Ley de 1970. En el BOE del 6 de junio de 1970 en el que se publica la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa aparecen reflejadas las funciones de estos Institutos de Ciencias de la Educación que se encargarán de la formación docente de los universitarios que se incorporen a la enseñanza en cualquier nivel educativo y el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, así como realizar y proponer investigaciones educativas y prestar servicios de asesoramiento técnico a la universidad.

⁶ V docente desde los años sesenta actualmente jubilado.

sus hijos, debido en parte a motivos laborales y en parte a un cambio cultural respecto a épocas pasadas.

"La valoración social del maestro era de normal a alta. Entonces los padres nos hacían caso y nos consideraban como una autoridad. Nunca he tenido problemas con los padres."

A pesar de que el sistema educativo se ha hecho cargo en algunos casos de responsabilidades de carácter familiar como pueden ser la educación en valores, el respeto, la solidaridad, la igualdad, la equidad, etc. dotando a los centros educativos y por extensión a sus docentes de un mayor deber no ha habido un aumento del respeto hacia los mismos.

"La forma de pensar de la gente ha evolucionado. La educación ya no es valorada como antes. Los padres no sé lo que quieren. Si los padres nos chillan, los niños cogen ese ejemplo."

La relación entre familia y escuela ha cambiado. Podemos afirmar que la valoración de la figura docente ha visto un retroceso no justificado. Cuando la enseñanza era un privilegio que se tenía para fomentar un desarrollo óptimo y el poder ir a la escuela y aprender se consideraba algo beneficioso la simbiosis entre ambas era más sencilla.

"Antes los maestros éramos más queridos, teníamos una valoración social muy buena. Era una relación más cercana con los familiares, un tipo de relación muy vecinal. Éramos una pieza más."

Aunque contamos con una educación obligatoria y gratuita para todos, según el artículo 27 de la Constitución Española, elemento importante tanto para la evolución personal como para el desarrollo de la sociedad es sorprendente para los ojos de aquellos que han luchado por conseguir algo considerado básico e importante, que en estos momentos algunos sujetos de esta sociedad no le concedan el valor e importancia que tiene este hecho.

"El colegio ha cambiado. Antes que hubiese algo de autoridad en la escuela iba bien. Ahora se han perdido muchas cosas. Te encuentras muchos niños y familias desinteresadas que no quieren aprender."

Pero los tiempos y la gente cambian, evoluciona la lengua, las relaciones, los recursos y se investigan nuevas metodologías mientras el objetivo de los docentes sigue siendo el mismo, el pleno desarrollo de aquellas personas que pasan por las aulas.

"Los maestros debemos adaptarnos al momento que estamos viviendo. No es un yogur ser maestro, no caduca. "

4. DISCUSIÓN

De la profundidad de las palabras de aquellas personas que se han ofrecido a contarnos su vida como docentes se desprenden reflexiones sobre

cuestiones básicas de la educación. La utilización de materiales, el abanico de metodologías, el correcto uso de las lenguas oficiales y el reconocimiento de la labor docente son elementos que los maestros de hoy en día consideran necesarios para una correcta educación, pero estas prioridades van cambiando según la época en la que vivimos, por lo que estas eran diferentes cuando los docentes entrevistados ejercían.

Consideramos que la investigación biográfico-narrativa ofrece un marco metodológico adecuado para dar voz y hacer visibles a los verdaderos artífices del proceso educativo, los maestros jubilados, que en muchos casos han estado silenciados (Owens, 2007). En definitiva, los métodos biográficos nos han ofrecido datos sobre como las personas dan sentido al mundo, pidiendo a las personas que cuenten sus propias experiencias, dándonos acceso a comprensiones personales en los que la subjetividad es reconocida y valorada (Goodson, 1992; Lesseliers, Van Hove & Vandevelde, 2009)

Hemos podido comprobar polifónicamente mediante cuatro voces diferentes cómo era la escuela, las carencias que tenían y cómo los docentes sacaban día a día fuerzas e imaginación para poder seguir adelante con la educación sus alumnos. Hemos comprobado que a pesar de la escasez de recursos y las más básicas infraestructuras fueron capaces de construir día a día su concepción pedagógica centrada en la mejora del alumno.

Cambiaron la metodología del castigo con la que ellos fueron educados por otra en la que se respeta la diversidad del alumnado, con una preocupación hacia su salud y con una metodología personal e individualizada. Hemos comprobado un antes y un después en la concepción que hubo hacia las lenguas con la llegada de la democracia y comparado con el presente la valoración que se tenía de la labor docente, de su poder en el aula y en la sociedad y la decadencia de la misma.

Desde sus experiencias hemos podido comprobar que antes de que una ley se escriba hay una persona que ya ha pensado en ese cambio, que sin necesidad de que haya un decreto que nos teorice sobre la mejor práctica que podemos llevar a cabo somos capaces de dar pequeños pasos para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos sea provechoso.

Gracias a estas historias hemos podido profundizar en cómo era la educación durante la época de la dictadura, las exigencias y restricciones, y las relaciones que se daban en la escuela y los cambios producidos por la llegada de la democracia.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertaux, D. (2005) *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra S.L
- Bolívar, A. Domingo; J y Fernández, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Clandinin, DJ y Connelly, M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teacher college Press.

- Conelly, M y Clandinin, DJ. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En J La Rosa y otros, déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- Fernández, O. y Ocando, J. (2005). La búsqueda del conocimiento y las historias de vida. *Omnia*, Vol.11. Universidad de Zulia, Venezuela.
- Ferrarotti, F. (1989). *Storia estorie di vita*. Roma: Laterza.
- García García, E. (2008). Neuropsicología y Educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente. *Revista de Psicología y Educación*, Vol. 1, 3, 69-90
- Goodson, I. F. (1992) Studying teachers' lives: and emergent field of inquiry. In I. Goodson (de.) Studying teachers' live (1-17). London: Routledge.
- Goodson, I. F. (1996) Representing teachers:essays inteachers'lives, stories and histories. Nueva York: Teacher college Press.
- Guber, R. (2002). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Hernández, F. Et al. (2011): Lo que hemos aprendido a la hora de llevar a cabo historias de vida a partir de cuatro proyectos de investigación. En Hernández, F, et al. (2011): Historias de vida en contexto en educación. Biografías en contexto. En <http://hdl.handle.net/2445/15323>.
- Hernández, F. (coord.) (2011). Aprender a ser docentes de secundaria. Barcelona: Octaedro.
- Instituto de Ciencias de la Educación. En <http://www.ice.upm.es/Informacion/?cf=2&c=QE>
- Lesseliers, J. Van Hove & Vandevelde, S. (2009). Repeating identity to the outgroup: narratives of persons with learning disabilities: methodological considerations. *Disability & Society*, 24 (4), 411-423.
- López, A. (1998). *Investigación y conocimiento*. Cumaná: Publicaciones Centro educativo Diocesano. Colectivo Sucre.
- Marsal, J. (1969). *Cambio social en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Martí, M; Costa, T. (2012). Historias de vida: el valor de la experiencia. *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*, 142-147. En http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunid_rivas%20et%20al%202012.pdf
- Martí, M; Nebot, E. (2012). Historias de vida: dar vida a los años que la vida da de más. *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*, 164-170. En http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunid_rivas%20et%20al%202012.pdf
- Moreno, A. (1995). *El aro y la trama, episteme, modernidad y pueblo*. Caracas: Centro de investigaciones populares. Colección Convivum.
- Pujadas, J. (1992) *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS

- Popkewitz, T. S (de) (1990). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Servei de publicacions Universitat de Valencia.
- Rivas, J. I. (2000). *Profesorado y reforma ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe
- Sancho, J. M. (coord). (2011). *Con voz propia: los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes*. Barcelona: Octaedro.
- Sautu-Comp, R. (1999). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: editorial del Belgrano.
- Vela Peón, F. (2001) Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En observar, escuchar y comprender sobre la tradición en la investigación social. (63-103) México: El colegio de México-FLACSO.

HISTORIAS DE VIDA Y EDUCACIÓN SOCIAL: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN

Eva Bretones Peregrina
Jordi Solé Blanch
Neus Alberich González
Pep Ros Nicolau
Universitat Oberta de Catalunya

RESUMEN

Las historias de vida son una forma de producir conocimiento y comprensión sobre la sociedad y la cultura de la que participan las personas. Son utilizadas como técnica de investigación por numerosas disciplinas aunque desde perspectivas teóricas y epistemológicas diferentes. En algunas disciplinas son una técnica cualitativa de investigación. Para disciplinas o corrientes más aplicadas, como la pedagogía social, las historias de vida también son una técnica aplicada para la acción socioeducativa. En este artículo convergen ambos fines: investigamos sobre los discursos de los profesionales, a través de sus relatos biográficos; e, incorporamos sus historias a la formación inicial de educadores sociales.

PALABRAS CLAVE

Educación social - Historias de vida - formación de formadores - investigación educativa.

ABSTRACT

The life histories are a way of producing knowledge and understanding about society and culture. They are used as a technique by many disciplines although since different theoretical and epistemological perspectives. In some disciplines they are a qualitative research technique. For applied disciplines, as the pedagogy, life histories are also a technique used for educational action. In this article converge both ends: we investigate on the discourses of professionals, through their life stories, and we incorporated their stories to the formation of social educators.

KEY WORDS

Social Education - Life History - teacher training - educational research.

1. INTRODUCCIÓN

Las historias de vida nos cautivan y nos incumben porque nos interesamos por las vidas de las personas y lo hacemos con el objetivo de intentar comprender cuáles son las vivencias subjetivas que tienen de su experiencia vital, a la vez que ponemos en relación estas vidas particulares con las situaciones socioculturales e interpersonales en las que están inmersas.

Cada vida es única, pero está conectada con otras muchas y con sus contextos. Cada persona tiene una historia personal (o varias) que narrar. Las historias de vida no son sus vidas, pero nos acercan a cómo las viven estas personas. Aproximarnos a las historias de vida de las personas y los colectivos a quienes acompañamos como educadores sociales nos permite acercarnos a la singularidad y a la complejidad, es decir, a la subjetividad de toda existencia humana.

Las historias de vida no son solo un producto de la memoria personal, lo son también de la memoria colectiva y social. Esto es, están imbuidas de significados colectivos. Es así como a través de esta técnica nos acercamos a las vidas de las personas y comprendemos mejor la sociedad y la cultura de la que forman (y formamos) parte. Y lo hacemos al reconocer, valorar y comprender al otro, al aproximarnos al significado que los actores dan a su propia experiencia, al conocer sus puntos de vista sin un juicio moral sobre la idoneidad o no de sus creencias o de sus comportamientos. Si creemos que como educadores sociales tenemos que incidir o acompañar en ciertos procesos, lo hacemos teniendo en cuenta sus perspectivas. Una toma en consideración que nos obliga a posicionarnos como profesionales. Así, la manera de aproximarnos al otro, con una técnica que se basa en el establecimiento de una relación interpersonal, nos emplaza a comprender su proceso, pero también a establecer un vínculo y un compromiso con los demás.

Para Bertaux (2005) los relatos de vida son especialmente fructíferos si queremos dar cuenta de mundos sociales que se construyen alrededor de un tipo de actividad. Es decir, mundos que comparten un cosmos determinado. Si investigamos ese mundo social en profundidad (o mejor aún, si investigamos varios mundos sociales y los comparamos) podemos llegar a identificar algunas de las lógicas sociales que los rigen.

Un mundo social, en nuestro contexto profesional, puede ser un centro residencial de acción educativa, o un piso tutelado o un hogar para mujeres víctimas de la violencia machista. Pero la educación social, en sí misma, también es un mundo social: un mundo centrado en una actividad profesional.

Creemos que todos los usos de las historias de vida en educación social deberían compartir la finalidad última de perseguir una mejora en los enfoques y las acciones profesionales para avanzar en los procesos de acompañamiento a las personas. Existe, sin embargo, una distinción básica en la pluralidad de utilizaciones de las historias de vida: la que persigue la construcción de conocimiento per se y la que está enfocada a la acción, a la transformación. En el trabajo que presentamos convergen ambos fines: en primer lugar, investigamos sobre los discursos de los profesionales -a través de los relatos biográficos de aquellos que traducen los encargos y saberes de la profesión a las prácticas, incorporando su voz y su mirada; y, en segundo lugar, hacemos uso de sus historias de vida para la formación inicial de futuros educadores

sociales.

Lo que un educador cree que ha determinado su vida profesional, y que se nos revela en su relato, nos ayuda a comprenderlo mejor (su trayectoria, las dificultades que ha superado –o no-, sus motivaciones, sus anhelos, sus frustraciones, sus miedos...). Las historias biográficas se convierten así en una herramienta crítica que nos sirve para construir y/o transformar la mirada que tienen los futuros educadores sobre los sujetos de la educación, las instituciones, los encargos institucionales, las prácticas educativas, las decisiones “éticas”... en este mundo tan complejo, donde las vidas y las trayectorias de las personas responden a múltiples factores. Pero también permite que los propios narradores reflexionen sobre sus prácticas y posicionamientos. ¿Qué decisiones (externas, pero también personales, escogidas o impuestas) han acabado por configurarlos como individuos insertos en un conjunto social?, ¿qué condicionantes los han llevado a la situación en que se encuentran en el momento actual? De todo ello hablaremos a lo largo de este artículo.

1. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN

Nuestra investigación, que forma parte de una propuesta formativa transversal en la que están implicadas diferentes materias del Grado de Educación Social de la UOC, se orienta desde la perspectiva biográfica (Bertaux, 2005; Pujadas, 1992). Una perspectiva que, como ya anunciábamos, responde a un doble objetivo: por un lado, aproximarnos y entender los procesos que tienen lugar en determinados contextos socioeducativos y, por otro, la búsqueda de convulsiones en lo teórico y en lo político como mejora de la formación inicial que procuramos y de la práctica profesional que compartimos.

La investigación se inició en el año 2010 y en ella prevalecen los testimonios personales y colectivos de profesionales de la educación social. Unos testimonios que han permitido construir a lo largo de estos tres años verdaderas *memorias personales* inseridas -tal y como nos enseñaría Bourdieu (1993)- en contextos sociales, culturales y profesionales particulares. Una construcción que revierte (al tiempo que alimenta) la formación inicial de la que somos responsables. Y esto es así porque los diferentes relatos se acompañan de todo un trabajo colaborativo de contextualización, análisis y crítica en el que participan los estudiantes, los profesionales y los docentes.

Para la localización y la selección de los informantes/narradores nos sumergimos (y en ello seguimos) en la práctica de la observación participante: centros de atención a mujeres víctimas de la violencia machista, centros escolares, centros penitenciarios, centros residenciales de acción socioeducativa, centros de atención primaria, centros de atención a la infancia y la adolescencia, principalmente. Nuestra inmersión en estos universos profesionales aportó criterios de selección al tiempo que ampliaba nuestras fuentes de información más allá de las entrevistas. Las entrevistas, claves en este proceso, han sido y son siempre reflexivas en la elaboración de las trayectorias (persiguen comprender las perspectivas de los diferentes actores a través de sus propias palabras). Su tipología, consecuentemente, ha variado en función de las personas, de las funciones y de las instituciones (entrevistas

informales entre pasillos, entrevistas no dirigidas de carácter exploratorio, entrevistas focalizadas en elementos significativos para el estudio, y también entrevistas grupales).

En esta primera fase, las historias de vida permitieron una aproximación a los diferentes colectivos profesionales y a sus acciones sociales a partir de un intenso proceso de *extrañamiento*. Intenso, porque todos los que participamos de la investigación, actuamos como docentes/investigadores pero también como educadores sociales.

El proceso de selección y la construcción de las historias no ha sido rápido ni fácil. Tres años después disponemos de 20 relatos biográficos de profesionales de la educación social, la mayoría de ellos editados y publicados por la UOC como material docente (Alberich, 2012; Bretones y Risquez¹, 2012; Jiménez y Gómez-Franco, 2011; Pié, 2012).

Está claro que ninguno de los relatos proporcionan por sí solos toda la información necesaria para hacer un buen análisis ni llegar a conclusiones sobre el tema que nos ocupa. Para ello, utilizamos otras fuentes de información. La observación participante que ya mencionábamos, pero también el análisis de la documentación personal, profesional e institucional que se recoge a lo largo de la etnografía. En este estudio, junto al análisis de los discursos legales prescriptivos establecidos por las políticas en el que se enmarcan, y a veces inspiran, las acciones de los actores profesionales, también se analiza la creación escrita y visual de los propios actores, principalmente por dos razones: por una lado, revela ideas, opiniones, maneras de actuar y de vivir (Pujadas, 2004) de especial relevancia para los objetivos que nos ocupan; y por otro, permite analizar los planteamientos oficiosos de las diferentes instituciones.

Una vez *completadas* las Historias², éstas se analizan y discuten, junto a los profesionales implicados, pero también junto a los alumnos en el marco de unos determinados contenidos teóricos y competencias profesionales que se desarrollan en diferentes asignaturas del Grado. Cuatro de los relatos han sido registrados en vídeo y se han incorporado a las asignaturas de *Historias de vida*, *Antropología pedagógica* y *Practicum*. Algunos de los relatos han sido transcritos, elaborados y publicados para la asignatura del *Practicum II*, dedicado al estudio de las instituciones (Pié, 2012). Y otros son utilizados aleatoriamente en función de las competencias y de los contenidos teóricos a desarrollar en el Grado (Jiménez y Gómez-Franco, 2011).

Todo el material que vamos elaborando junto a la revisión bibliográfica pertinente, tanto de etnografías escritas por otros colegas que dedican parte de su trabajo a la descripción y análisis de instituciones o campos profesionales en los que se inscribe la educación social (Bolívar, 2002; Dubar, 1995; Fasseur y

¹ El documental *Trànsits: les veus de la pràctica social* realiza una síntesis de algunos de los relatos a partir de elementos clave (formación, trayectoria profesional, experiencia actual, adaptación institucional, posicionamiento ético, interpretación de la función social, limitaciones, potencialidades, etc.) se puede ver en la siguiente URL: <http://www.frequency.com/video/trnsits-les-veus-de-la-prctica-social/77948381>

² "Las Historias de vida describen, a diferencia de los relatos, tanto la narrativa vital de una persona recogida por un investigador como la versión final elaborada a partir de dicha narrativa, y el conjunto de registros documentales y entrevistas a personas del entorno social del sujeto biografiado, que permiten completar y validar el texto biográfico inicial" (Pujadas, 1992, p. 13).

Leroy, 2009/2010; Lopes, 2011), como de publicaciones propias del ámbito de la antropología de la educación (Díaz de Rada, Velasco y García Castaño, 2003; Jociles, Franzé y Poveda, 2011; Soto, 2006) que se han dedicado a reflexionar en torno a las prácticas profesionales y los modelos de trabajo social y educativo, nos permiten seguir construyendo y analizando los procesos de inserción profesional en diversas instituciones y aprehendiendo cómo son encarnadas las dinámicas institucionales por parte de los profesionales en el ejercicio de sus tareas.

2. LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO PROFESIONAL

La Educación Social es una profesión que se ha ido construyendo a lo largo del tiempo a partir de oficios que respondían a prácticas y modelos de trabajo social desarrollados en múltiples contextos de acción social y educativa. Sáez y García Molina (2006), que han estudiado profusamente los *procesos de profesionalización* de la educación social, destacan la intervención de varios actores clave en este desarrollo, entre los que sobresalen el papel del Estado y las políticas públicas, los propios profesionales, las instituciones formativas, el mercado, los usuarios y el resto de profesiones y oficios con los que se comparte y/o rivaliza en un mismo campo laboral. Todos ellos conformarían - ante la falta de un aparato estructurado y centralizado capaz de articular una fuerte identidad profesional, como lo sería la escuela para los maestros/docentes-, un criterio organizador desde el que poder explicar la educación social como profesión. Siguiendo la estela del trabajo desarrollado por estos autores, cabría añadir también el papel de las instituciones donde se trabaja, en tanto que escenarios en los que vemos concretar los saberes técnicos y las múltiples prácticas profesionales del trabajo social y educativo (Pereira y Solé, 2013). En efecto, es en las instituciones, en los lugares de trabajo concretos, donde los profesionales producen discursos y saberes en torno a la actividad que despliegan, sea para justificar sus prácticas o para distanciarse (críticamente) de ellas cuando no se ajustan al *ethos* profesional.

Analizar el discurso de los profesionales implica, en consecuencia, poder documentar los contextos institucionales, pero también económicos, políticos y culturales que condicionan las prácticas de su cotidiano profesional. Lo que significa poner nombre y dar voz a las historias de los protagonistas de estas prácticas más allá de las funciones que ejercen en un contexto profesional específico.

Un análisis, por tanto, que analiza las instituciones como contextos singulares en las que convergen escenarios educativos múltiples. Ello supone analizar, siguiendo a Díaz de Rada (2010), la vida concreta de las personas, documentar la expresión que hacen de sus prácticas y recoger la historia particular de las instituciones.

Todo ello hay que vincularlo a un proceso de construcción profesional que se complementa, además, con un trabajo de definición colectiva que ha servido de base para articular la cultura y la identidad de la figura del educador social. Nos referimos, sobre todo, a la publicación de los *Documentos profesionalizadores*, consensuados y ratificados por las organizaciones profesionales y que la Asociación Estatal de Entidades de Educación Social (ASEDES) presentó en el año 2007 en el marco del 5º Congreso Estatal de

Educadoras y Educadores Sociales³.

Ha sido a través de estos *Documentos profesionalizadores*, que se presentan como “textos de guía y referencia” pero también como “documentos vivos susceptibles de ser revisados en el futuro” a fin de adaptarlos a “las nuevas exigencias y aportaciones profesionales derivadas de su estudio, reflexión y uso”, que los educadores sociales pueden sentirse miembros de una comunidad profesional.

Su incorporación en el discurso profesional y las prácticas concretas requieren, sin embargo, -tal y como defiende Moyano (2012)- de un proceso de compromiso con la propuesta. Un compromiso que entendemos como el reconocimiento de unas funciones propias que otorgan identidad profesional.

En la implementación del Grado de Educación Social en la UOC se ha asumido este compromiso, que se interpreta, además, como un *acto profesionalizador*. No reconocer aquello que es característico en la profesión repercute en la autorización ética, en la responsabilidad educativa y en la confianza social que se otorga a la propia profesión.

Como docentes implicados en la formación de educadores sociales tenemos pocas dudas sobre la actualidad y la vigencia de las funciones y competencias profesionales definidas en los *Documentos profesionalizadores*. Ahora bien ¿cómo incorporan, adaptan y reconstruyen estas definiciones los propios profesionales a sus discursos y prácticas socioeducativas?

2.1 El discurso de los profesionales

El análisis que hemos realizado en torno a los discursos profesionales nos permite identificar en el *encargo profesional* el elemento clave a partir del cual se establecen las condiciones de posibilidad, pero también los límites, para la acción social y educativa institucionalizada. Un encargo profesional que, en último término, colabora en la consecución de los objetivos de una política determinada. El *encargo* marca las directrices sobre la tipología de usuarios, las acciones a realizar, el tipo de profesionales que pueden llevarlas a cabo, etc. Así pues, el discurso de las y los educadores muestra cómo toman ellos dicho encargo a la hora de orientar su actuación profesional; es decir, cómo se posicionan en torno al cometido que deben desempeñar.

Es así como uno de los focos de atención de nuestro trabajo con las historias de vida toma como punto de partida el desarrollo de un discurso profesional que se esfuerza por definir un modelo de trabajo social y educativo del que destaca una triple confrontación, no siempre explícita, entre el “ideal” profesional (definido, como se ha dicho, en los *Documentos profesionalizadores*), las funciones y tareas que en realidad se desempeñan en cada dispositivo institucional y la posición ética y/o política que hay que tomar y sostener en el ejercicio cotidiano de la profesión.

Los relatos biográficos de algunos profesionales ponen en evidencia la dificultad de consolidar una propuesta común en torno a una cultura profesional

³ En los *Documentos profesionalizadores* se halla un “Código Deontológico”, una “Definición profesional de la Educación Social” y un “Catálogo de Funciones y Competencias de la profesión” en un marco categórico que ha venido a conectar a profesionales de campos laborales muy diversos.

propia y diferenciada. En este sentido, el análisis de los discursos muestra, a grandes rasgos, dos lógicas diferenciadas: por un lado, las que tienen que ver con las descripciones o construcciones que se realizan de la realidad, de las que el desarrollo profesional no puede abstraerse; y, por el otro, las lógicas institucionales, desde las que se proyectan todo tipo de acciones que no siempre tienen que ver con la educación social.

En este sentido, son numerosos los autores que sostienen que el ejercicio profesional no puede separarse de los marcos teórico-epistemológicos y metodológicos con los que se analizan la realidad (Díaz de Rada, 2010; García Molina, 2012; Moyano, 2012; Núñez, 2010). De hecho, deviene un imperativo para cualquier profesional de la educación social. Un marco que se inscribe y que se explica desde una concepción de los profesionales de la educación social como sujetos sociales y culturales (Díaz de Rada, 2010; Soto, 2006). Y es que cualquier tipo de acción social está estrechamente vinculada a las descripciones o construcciones que realizamos de la realidad. Unas descripciones y construcciones que nacen y se desarrollan en complejas trayectorias vitales y, por tanto, más allá de las funciones profesionales.

En el análisis de los discursos de los profesionales aparece esta idea de forma recurrente, sobre todo por lo incómoda que resulta por poca conciencia que se tenga de los marcos ideológicos con los que se gobierna la cuestión social (Castel, 1997). De una forma concreta de pensar el mundo y de relacionarse con él se desprenden unas determinadas formas de acción social. Es en este marco de construcción de la realidad donde percibimos el juego de intereses que acaban por condicionar las políticas públicas y los contextos profesionales.

Desde este punto de partida, hay profesionales que alertan sobre el retorno de un doble discurso: asistencial y caritativo, por un lado, y neohigienista, por el otro. Un doble discurso moral y político al que no le faltan justificaciones científicas y desde el que se pretende ejercer el control absoluto de la realidad social. La búsqueda continua de categorías clasificatorias, por ejemplo, desde los «fracasados escolares» a la «generación ni-ni», desde los «enfermos mentales» a los «jóvenes delincuentes», los «toxicómanos», los «inmigrantes» o las «familias en situación de riesgo», se está exhibiendo ante el mundo profesional como una realidad en sí misma desde la que se borran las subjetividades (las personas devienen objetos simples de los que se puede prever sus comportamientos a partir del conocimiento previo de ciertas variables tipificadas) y se estandariza la intervención profesional (Venceslao, 2011). Un ideal de estandarización que acaba afectando a los propios profesionales, mediante la ritualización de sus intervenciones y la obediencia a los protocolos que, como se sabe, vienen a substituir su responsabilidad a la hora de tomar cualquier decisión (Ubieto, 2012).

Así, planea en los discursos de muchos educadores sociales la necesidad de construir una posición ética capaz de interpretar y confrontar el marco desde el que se implementan las políticas sociales y los encargos institucionales. Y para ello hay que poder responder a un interrogante fundamental: la necesidad de traducir el encargo político o social que justifica la existencia de la institución o el servicio por el que se trabaja en algo que tenga que ver con el saber de la profesión (esto es, en palabras de García Molina, «retraducir el encargo político a discurso pedagógico y trabajo educativo» (2012,

p. 67)).

Es a través de esta lectura problematizadora del encargo recibido como el educador consigue construir una posición ética ante los sujetos con los que trabaja, pero también política, ante la realidad en la que se inserta su función social y educativa.

3. LA FORMACIÓN DE EDUCADORES SOCIALES

En contextos educativos, una de las aplicaciones prácticas de las historias de vida ha sido la formación del profesorado. “Las historias biográficas posibilitan la reflexión sobre el trabajo educativo y la formación de nuevos profesionales, puesto que permiten que las experiencias docentes sean una fuente de conocimiento profesional” (Rivas Flores, 2009, pp. 17-36).

Cada vez está más claro que el papel de los profesionales de la educación es clave en el éxito y en la calidad de los procesos educativos. En los relatos de vida de los profesionales de la educación se abordan datos y trayectorias biográficas para dar cuenta de diferentes aspectos que tienen que ver con los cruces de las vidas personales, las experiencias profesionales y los marcos educativos más amplios.

En la formación de profesionales de la educación, algunos de los temas que se han abordado desde un enfoque biográfico han sido: la relación entre las creencias individuales, las teorías implícitas y la tarea educativa; los conocimientos prácticos que se adquieren durante la trayectoria profesional y la propia maduración y crecimiento profesional, y las actitudes y resistencias ante los cambios (González Monteagudo, 2009; Goodson, 2004). Uno de los pioneros fue Huberman (1993), quien relacionó el ciclo vital de las personas y las diferentes fases de la carrera docente:

La relación entre la historia de vida y la formación se hace evidente: si uno se interesa en la manera por la cual una persona se forma a sí misma durante su existencia, y en específico a través de sus experiencias (vivencias), el enfoque de las historias de vida aparece como una vía privilegiada (Espejo y Le Grand, 2010, p. 79).

Uno de los campos donde más se ha aplicado este enfoque en educación ha sido el de los procesos de formación de docentes (Goodson, 2004). En general, las finalidades de las historias biográficas profesionales en estos procesos han sido:

- Analizar las experiencias formativas y profesionales para darse cuenta de las propias creencias, representaciones y saberes.
- Favorecer la reflexión y la toma de conciencia sobre la propia experiencia a través de la introspección que suponen los relatos de vida.
- Explorar formas de acompañamiento de los procesos de formación y reflexión.

La misma entrevista biográfica constituye una herramienta de reconocimiento, apoyo y acompañamiento de la experiencia vivida. El hecho de compartir y analizar estas historias puede ayudar a mejorar las creencias, los saberes y las prácticas.

Las entrevistas biográficas a profesionales de la educación ya tienen por sí mismas algún impacto en las personas y en sus prácticas. Por un lado, en el plano personal, se fomenta la autorreflexión sobre la experiencia subjetiva. Por el otro, en el plano del intercambio relacional que supone la entrevista, se comparte la experiencia con los otros, ya sean directamente con otros colegas de profesión, ya sea mediante la intermediación de algún investigador del ámbito educativo. Como apunta Lopes, “la mayor parte de las veces, cada trabajador realiza su trabajo viviendo su drama personal en privado. [...] [Existe un] déficit de lenguaje común sobre el trabajo” (2011, p.28).

Las historias biográficas profesionales ayudan, por lo tanto, a crear un lenguaje compartido, a reflexionar conjuntamente sobre las vivencias, los hitos logrados, las dificultades profesionales, a aprender de las historias de otros profesionales. Hernández, Sancho y Rivas (2011), en su investigación sobre historias de vida de docentes, han identificado déficits en la escucha y el acompañamiento de estos profesionales. Estas carencias de acompañamiento profesional las podemos trasladar también a otros contextos educativos.

“[...] nadie las escucha ni las acoge; nadie está ahí cuando necesitan compartir su frustración y aspiraciones; nadie parece haber descubierto que es importante facilitar el trabajo y las obligaciones y, sobre todo, contribuir a crear comunidad” (Hernández, Sancho y Rivas, 2011, p. 55).

El desarrollo del profesional de la educación social dependerá de su formación, pero también de su vida privada, de sus experiencias profesionales y de sus experiencias de aprendizaje. En este sentido, las historias de vida de los educadores sociales acompañan el desarrollo de los procesos de aprendizaje profesional, ayudan a tomar conciencia, a valorar y a reconocer los aprendizajes adquiridos gracias a la experiencia de otros educadores. Son también un medio adecuado para compartir conocimiento profesional vivencial junto a otros profesionales, y poder así seguir construyendo la profesión gracias a estas experiencias.

3.1 Aproximarse y comprender: Historias de Vida y Educación Social

La utilización que se realiza de los relatos biográficos en la formación inicial de Grado no es una finalidad en sí misma, sino que responde a una voluntad por alcanzar determinados objetivos académicos. Uno de ellos se centra en la búsqueda de estrategias que permitan ofrecer un modelo formativo capaz de responder a las necesidades y demandas reales de las prácticas profesionales. Esto es, las historias de vida nos permiten, junto a otras estrategias, aproximar las prácticas profesionales a las aulas haciéndolas presentes (como proceso) en los contenidos formativos que proponemos.

La incorporación de los relatos biográficos profesionales a las aulas como material didáctico y metodológico incorpora en nuestro caso una particularidad: su transversalidad. Los materiales didácticos creados a partir de los relatos biográficos de los profesionales tienen finalidades diferentes según las asignaturas en las que se utilicen.

La experiencia que compartimos junto a los alumnos en la asignatura *Historias de vida y educación social* da cuenta de algunos de estos usos:

permiten una aproximación a determinados colectivos y/o problemáticas, permiten comprender determinadas relaciones causales, al tiempo que “completan” las historias de vida de los profesionales que investigamos.

Historias de vida y educación social es una asignatura optativa del Grado de Educación Social y tiene por objeto aproximar a los estudiantes a una técnica de investigación que les permita, a partir de la vida de las personas, comprender mejor la realidad social en la cual están inmersos como profesionales (al tiempo que participan en y para la construcción de la educación social como profesión).

Para ello la asignatura propone a los estudiantes realizar una historia de vida. El objetivo es que los alumnos puedan mostrar, a través de ella, algunas de las razones que explican el por qué a las acciones de personas y/o colectivos concretos (en contextos de acción social y educativa). Se les confronta con este fin y desde el inicio al relato biográfico de un profesional a través de la discusión. Una discusión que se realiza virtualmente en pequeños grupos de trabajo y de la que también participa el educador/narrador y el investigador. En algunos casos para hacer visibles los mecanismos que explican la participación de los profesionales. Y en otros, como recuperación del “saber hacer profesional” generador de conocimiento.

La discusión conjunta (alumnos, educador/narrador, investigador, docente) del relato biográfico del profesional vehicula el proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrolla el alumno a lo largo del semestre. Enfrentarse a una historia de vida implica, en primer lugar, concretar un tema (en nuestro caso, aquel que el estudiante decide) y, en segundo lugar, justificarlo. ¿Cómo? Mostrando no sólo aquello que le interesa investigar, sino también argumentando cómo puede aproximarse (gracias a los registros documentales, visuales...) a las respuestas que persigue, con los recursos y/o condicionantes personales (físicos, materiales, temporales) de los que dispone. Siempre desde la reflexión: para qué.

Justificado el tema, cabrá definir el contexto específico en el que éste se ubica. Es decir, el marco en el que se insiere la fotografía que pretende mostrar. Un contexto (un barrio, una institución...) que le permitirá contactar “con sus posibles narradores y sus relatos” y reflexionar (individualmente y colectivamente) sobre aquello que quiere saber e investigar (diseñando y consensuando una entrevista).

El objetivo es que los alumnos se aproximen a determinadas realidades y colectivos, permitiéndoles la posibilidad de esbozar una primera composición del objeto que van a estudiar, pero también que puedan efectuar y discutir sus primeros descubrimientos sobre cuáles pueden ser las posibles explicaciones e interpretaciones sobre aquellos aspectos o fenómenos que les preocupan.

Definido el tema, explicitada la posición, descritos los objetivos y el método de trabajo y seleccionado y entrevistado el informante, los estudiantes se enfrentan a la explotación de todo el material biográfico: a la *comprensión de determinadas relaciones causales*. Un trabajo de postproducción que en nuestro caso es doble: por un lado, les permitirá configurar su historia de vida y, por el otro, la dotará de significado educativo.

Es en esta fase de postproducción cuando los alumnos pasan de los datos empíricos a las ideas o hipótesis, a la reflexión y la comprensión de las relaciones causales. Esto es, a la teoría. Un marco teórico que, en este caso, no está basado sólo en especulaciones abstractas, sino también en la observación directa sobre la vida de las personas y en la discusión junto a los profesionales.

La comprensión de determinadas relaciones causales empuja a los alumnos a estar atentos no sólo a todas aquellas cuestiones que se relatan en las historias de vida, sino también a las experiencias de las situaciones concretas donde éstas son relatadas. ¿Cómo? El primer paso es la transcripción de la entrevista. Un proceso individual que les permite valorar cómo ha ido la misma, ponderando los aciertos y los vacíos. Una transcripción que es literal, y de la que extraen no solo la información que necesiten, sino también los datos ausentes. Un análisis que les permite enfrentarse a una segunda entrevista con ciertas garantías.

La segunda entrevista, más breve y concreta, sirve para recuperar temas pendientes. En esta fase, los estudiantes también recopilan material biográfico del entrevistado (fotografías, cartas, diarios personales...). Con todo ello configuran su historia de vida. Una historia que incorpora una reflexión vinculada con la misma historia y con el material complementario que han recogido, mientras se teje un tapiz que entrelaza el planteamiento inicial con el resultado final de la historia relatada.

La reflexión conjunta permite al alumno visualizar primero, y vincular después, sus objetivos y planteamientos iniciales (el tema escogido, las motivaciones, la elección del entrevistado) con las reflexiones surgidas de la realización de la historia. Y lo que para nosotros es más importante, la reflexión compartida permite dar sentido y significado educativo a la propuesta que realiza el alumno.

4. OPTAR POR LAS HISTORIAS DE VIDA

Sabemos que es factible analizar todos aquellos marcos sociales y culturales que explican, porque condicionan, el comportamiento de personas y/o colectivos entendiendo nuestras prácticas cotidianas como el resultado de modelos culturales adquiridos. También sabemos, sin embargo, que las personas somos singulares a la hora de expresarlos. Nuestras opiniones, comportamientos y relaciones cotidianas vehiculan una cultura personal repleta de matices. Una cultura subjetiva que objetivamos en las representaciones sociales que verbalizamos (Bretones, 2012). Y son precisamente esa singularidad y esa subjetividad las que nos permiten, más allá de perfiles de comportamiento homogéneos, entender cómo se comporta y se relaciona una determinada persona.

Las tendencias generales existen y hay que conocerlas. Pero también la excepción. La ambigüedad, la contradicción y la indecisión forman parte de los procesos normativos que mueven a toda sociedad. Que no puedan reducirse a términos abstractos ni teóricos no significa que no existan, que no tengan interés o que no sean significativos.

Sánchez (2000) dice que somos aquello *qué* recordamos y *cómo* lo recordamos. Si Freud está en lo cierto, nada de lo que hemos vivido a lo largo de nuestra vida se pierde, aunque a veces pudiera parecerlo. Recordarlo (el qué, lo que fuimos) es (re)encontrarnos con nosotros mismos.

El cómo (lo recordamos) nos emplaza a la memoria social y colectiva. Y es así porque todos nuestros recuerdos, incluso aquellos que consideramos más personales, tienen una significación colectiva, y la tienen porque están enmarcados en un tiempo y en un espacio. Narrar el recuerdo nos posiciona socialmente y culturalmente (aunque no sólo). Y es que es imposible narrar nuestra/vuestra vida sin apelar a la memoria familiar, a la memoria de un barrio, de un país, de una generación, de una clase social, de un ideal religioso o político..., esto es, sin apelar a la memoria social y colectiva

Optar por las historias de vida es intentar conseguir el difícil (pero deseable) equilibrio de entrelazar el testimonio subjetivo de una persona, a la luz de su trayectoria vital, con una época, unas normas sociales y unos valores compartidos. Optar por las historias de vida es sumergirse en el análisis de las relaciones (familiares y/o grupales y/o profesionales) y aventurarse a querer entender el cómo y el por qué pensamos y actuamos de una determinada manera (individualmente y colectivamente). Optar por las historias de vida es intentar (de)mostrar universales particulares, privilegiando la mirada cualitativa en la construcción del conocimiento, en nuestro caso, educativo.

Entre el ámbito subjetivo de la experiencia humana y el devenir político, económico, social, cultural y educativo en el que estamos inmersos como profesionales, las historias de vida son un posible puente hacia la comprensión y la teorización del acompañamiento educativo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberich, N. (2012). Annex: El relat biogràfic d'una educadora social. En E. Bretones (coord.), *Històries de vida i educació social* (Módulo 3). Barcelona: FUOC.
- Alberich, N., Bretones, E. y Ros, P. (2013). *Biografías al descubierto. Historias de vida y Educación Social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Asociación Estatal de Educación Social y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES – CGCEES.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Bolívar, A. (2002). De nobis ipsis silemus: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/49/91>
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. París: Senit.
- Bretones, E. (coord.). (2012). *Familias y educación social. Un encuentro necesario*. Barcelona: Editorial UOC.
- Bretones, E. y Riquez, M. (2012, julio). *Trànsits: les veus de la pràctica social*

[vídeo]. Recuperado de <http://www.frequency.com/video/trnsits-les-veus-de-la-prctica-social/77948381>

- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Díaz de Rada, A., Velasco, H. y García Castaño, J. (2003). *Lecturas de Antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Dubar, C. (1995). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.
- Espejo, R. y Le Grand, J. L. (2010). Historias de vida, investigación y crítica existencial. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 69-90.
- Fasseur, N. y Leroy, D. (2009/2010). "Ni vistas, ni conocidas". Historias de vida de la educación popular. Narración y política. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 117-142.
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. Curso del Collège de France. (1973-1974). Madrid: Akal.
- García Molina, J. (2012). *Cartografías pedagógicas para educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- González Monteagudo, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones pedagógicas*, 19, 207-232.
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro Ediciones.
- Hernández, F., Sancho, J.M., y Rivas, J.I. (coords.). (2011). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina-Recerca.
- Jiménez, D. y Gómez-Franco, L. (2011). Experiències relatades sobre educació i antropologia. En E. Fuentes y J. Solé, *Antropologia Pedagògica* (Módulo 11). Barcelona: FUOC.
- Jociles, M. y Franzé, A. (2008). *Es la escuela el problema: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.
- Jociles, M., Franzé, A. y Poveda, D. (2011). *Etnografías de la Infancia y de la adolescencia*. Madrid: Catarata.
- Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En F. Hernández, J.M. Sancho, y J.I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (pp. 23-33). Barcelona: Esbrina-Recerca.
- Moyano, S. (2012). *Acción socioeducativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Núñez, V. (coord.). (2010). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pereira, C. y Solé, J. (2013). La cualificación profesional en educación social: el papel del Prácticum. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21,

237-258.

- Pié, A. (Coord.). (2012). *Practicum II. El coneixement institucional*. Barcelona: FUOC.
- Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pujadas, J.J. (coord.). (2004). *Etnografía*. Barcelona: Ed. UOC.
- Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J.I. Rivas Flores y D.H. Pastor, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Barcelona: Octaedro Ediciones.
- Sáez, J. y García Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Sánchez, M. (2000). Memoria e invención literaria. En J. Azcona, *Memoria y creatividad: I Jornadas de estudios Barojianos* (pp. 41-58). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Sancho, J. M., Petry, P. P., Domingo, L., Müller, J. y Giró, X. (2012). El Instituto La Mallola. Una apuesta por la integración de las TIC. En J.M. Sancho y C. Alonso (Eds.), *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas* (pp. 61-86). Barcelona: Octaedro Ediciones.
- Soto, P. (2006). Docentes, sujetos culturales y mediadores interculturales. En Ministerio de Educación y Ciencia, *Hacia el aula intercultural: experiencias y referentes*. Madrid: MEC.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Ubieta, J. R. (2012). *La construcción del caso en el Trabajo en Red. Teoría y práctica*. Barcelona: Editorial UOC.
- Venceslao, M. (2011). El poder de las clasificaciones: el «excluido social» como «desviado» contemporáneo. En S. Moyano y J. Planella (coords.), *Voces de la educación social* (pp. 341-354). Barcelona: Editorial UOC.
- Weber, M. (1984). *La acción social: ensayos metodológicos*. Barcelona: Península.

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 mendeen*. 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).

INVESTIGACIÓN NARRATIVA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

José María Etxabe Urbieto
Karmele Aranguren Garayalde
Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea

RESUMEN

Presentamos una investigación narrativa realizada con profesorado de Ciencias Experimentales de Guipúzcoa que pretende, a través de entrevistas, elaborar relatos autobiográficos para dar sentido a sus acontecimientos, percepciones así como la reflexión crítica sobre su vida docente. Nos ha permitido dar significado a sus identidades docentes que se estructuran en torno a modelos dialógicos y modelos autoritarios. Hemos constatado diferencias significativas ligadas a ambos modelos.

PALABRAS CLAVE

Ciencias experimentales, modelo dialógico y autoritario, estrategias metodológicas y didácticas, experiencia docente

ABSTRACT

We present a narrative research with faculty Guipuzcoa Experimental Sciences that aims, through interviews, developing autobiographical narratives to make sense of their events, perceptions and critical reflection on their teaching life. It allowed us to give meaning to their identities teachers are structured around dialogic models and authoritarian models. We found significant differences related to both models.

KEY WORDS

Experimental sciences, dialog and authoritarian model, strategies methodological and didactic, teaching experience

1. INTRODUCCIÓN

Las historias de vida tratan de conectar las narrativas personales y biográficas del profesorado con su contexto sociocultural, histórico e institucional. Esta conexión transforma sus historias individuales en colectivas, y se proyectan y se analizan sus experiencias. De este modo, podemos comprender dichas experiencias a través de sus acciones e intenciones, valorar la importancia de las estrategias que elaboran y determinar el alcance de sus diferentes actividades docentes.

La investigación biográfica y narrativa analiza las "voces" de los sujetos y la expresión de sus vivencias. Se deconstruyen y se interpretan las narraciones de la realidad docente en su contexto a partir de sus "voces". Se trata de una actividad colectiva, subjetiva, contextual, en la que se analiza la realidad como contextos y los procesos que han tenido lugar. Por tanto nos muestran la identidad de los docentes (Hargreaves, 1996).

En la presente investigación analizamos las "voces" de docentes de ciencias experimentales Educación Secundaria para tratar de dar sentido a sus puntos de vista, percepciones de la realidad, a todos los fenómenos y acontecimientos. Queremos llegar a la reflexión crítica sobre su vida docente.

2. MARCO TEÓRICO

Las historias de vida poseen un carácter complejo y emocional. Incluyen deseos, sentimientos, creencias, valores que comparten y negocian mientras elaboran su identidad docente profesional (Bolívar, 1998, Bruner, 2003, Goodson, 2004, Leite, 2007, Rivas *et al.* 2010). Constan de herramientas críticas (Larrosa, 2010) que permiten elaborar nuevas miradas sobre su complejo contexto profesional y social, es decir, sitúan al profesorado en su labor docente. De este modo, para construir las identidades de los docentes necesitamos procesos comunicativos de socialización y de formación (Suarez y Ochoa, 2008), que a su vez, suponen actividades de reflexión de sus participantes sobre sus contextos de vida docente.

Estas historias se construyen en relación al propio profesorado, entre el profesorado con el resto de componentes de su centro escolar y del profesorado con los agentes sociales. Asimismo engloban la toma de decisiones, elaboración de discursos y plantea diferentes perspectivas sobre las funciones que desempeña. En consecuencia están ligadas con el desarrollo del currículum (Clandinin, 1998) a lo largo de toda su experiencia laboral y la reflexión sobre ellas sirve para transformar las futuras actividades profesionales.

Para mejorar la calidad de la educación el profesorado debe construir su identidad profesional docente, a partir de la práctica de la reflexión crítica y la investigación colectiva. Así toman conciencia de que esta construcción es una tarea del colectivo del profesorado. Esto conlleva considerarse agentes activos en el equipo de profesores y realizar tareas colaborativas.

Estas investigaciones narrativas nos muestran la riqueza y la diversidad de formas de construir la realidad docente, superar su posibles aislamientos

para constituir colectivos críticos y comprometidos con su ser y hacer profesional que transformen la labor docente.

Por otra parte en el contexto de las historias de vida del profesorado de ciencias, la ciencia y la tecnología ocupan un papel principal ya que las actividades docentes giran en torno a estas disciplinas. Tal y como señalan Carvajal y Gómez (2002) la ciencia y la tecnología son muy importantes en nuestra cultura, y por tanto en las historias de vida del profesorado las actividades ligadas con estas disciplinas ocupan un papel primordial, en particular todo aquello que atañe a los conocimientos previos de nuestro alumnado, ya que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo estos autores proponen que el docente debe estar preparado para responder a todas las situaciones de aula, cuestión que no se logra sólo con la asistencia a cursos aislados de formación, sino que exige una reflexión de todas vivencias que configuran las historias de vida. Lederman (1992), Porlan (1999) y Pérez y Gimeno (1992) añaden aspectos que forman parte de las actividades docentes y que configuran las historias de vida de estos profesionales.

Diferentes puntos de vista sobre historias de la vida del profesorado están descritos por Osborne y Freyberg (1991) y por Municio y Crespo (1998), relatando tanto diferentes actividades como los diferentes roles que desempeña en el aula el profesorado de ciencias (historias ligadas a la motivación del alumnado, al diagnóstico, como coordinador de actividades, a los trabajos prácticos de laboratorio, como investigadores en el aula, centradas en la utilización de nuevos recursos didácticos...)

Los cambios curriculares tienen asimismo su reflejo en las historias de vida del profesorado: sus competencias profesionales se entrelazan con los nuevos diseños curriculares, los cambios sociales influyen en sus historias de vida, las relaciones docentes con el alumnado, etc., pero en todas estas historias el principal protagonista es el propio profesorado (Solbes, Vilches y Gil, 2001), ya que describe y reflexiona sobre sus vivencias autobiográficas.

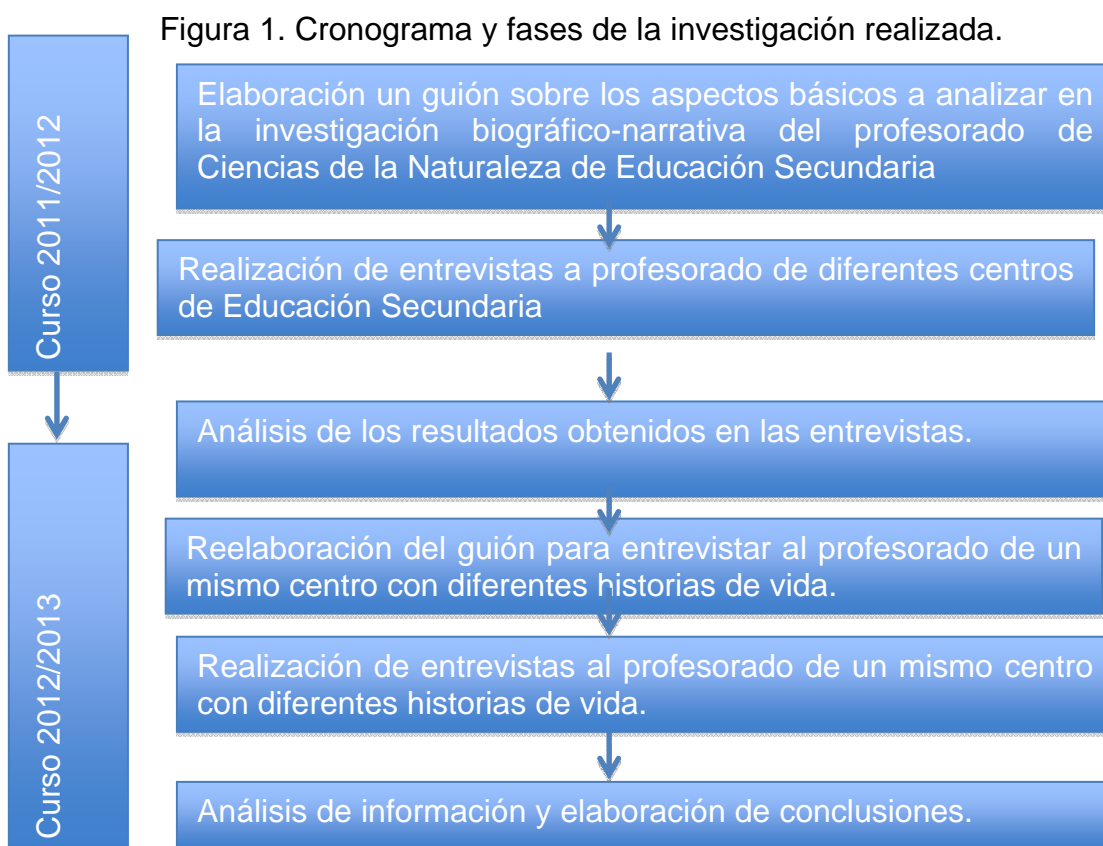
Müller *et al.* (2007) constatan que con las reformas educativas de las tres últimas décadas, el profesorado ha replanteado su proceso de enseñanza y aprendizaje. Además la organización curricular basada en competencias, la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, las aportaciones de la psicología cognitiva, de la filosofía, metodología, epistemología y sociología de las ciencias, la utilización de las TIC en la enseñanza de las ciencias, los cambios en la sociedad y en la organización familiar y las modificaciones en la organización de los centros escolares han supuesto cambios en las historias de los profesionales de la enseñanza de las ciencias. La interacción con el alumnado, la visión sobre “cómo hacer ciencia en el aula”, los nuevos escenarios de aprendizaje que ofrecen los dispositivos tecnológicos y los cambios curriculares generan nuevas experiencias, que al relatarse, aportan al docente una visión, un “eco” del pasado, que ayuda en la reconstrucción y reinterpretación de su trayectoria. De este modo las historias deben ser “ventanas” hacia el futuro docente del siglo XXI con la cuales imaginar una docencia de calidad, con nuevas herramientas, que van a generar nuevas experiencias, y que a su vez configurarán las nuevas historias.

Por otra parte mediante estas historias, además de dar significado a su identidad docente, podemos investigar sus puntos de vista sobre su labor en el aula, es decir sobre sus modelos docentes. Así podemos analizar la influencia de factores como la entrada revolucionaria de las TICs a las aulas (Lara y González, 2011) o el de los nuevos diseños curriculares sobre sus puntos de vista sobre la docencia. Por tanto, la interacción con el conocimiento (buscar, consultar y elaborar) obtenido a través de las diferentes pantallas, supone una ruptura epistemológica en la vida académica e implica cambios en los modelos docentes. Todo ello posibilita avanzar hacia modelos basados en el aprendizaje cooperativo, colectivo, dialógico y en la autonomía personal (García y Díaz, 2011).

Además diversos autores como Malagón (2011), Obiols (2011) y Bacete (1997) subrayan la importancia de las estrategias de comunicación y el control de las emociones que se produce en el aula, y que se refleja en las historias de vida. Así, a través de la reflexión de las historias de vida con modelos de docentes más directivos o autoritarios, nos deben conducir hacia un modelo más orientador y coordinador de profesorado, que utiliza conversaciones multimodales y multidireccionales en el aula. La reflexión sobre las historias del pasado deben abrir una ventana a través de la cual visualicemos futuros profesionales que realizan “coaching académico” con su alumnado. Con todo ello, de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), Fernández (2010) y Martín *et al* (2008) este futuro docente debe poseer una inteligencia emocional que englobe competencias como autoconocimiento personal, el autocontrol, la capacidad de adaptación, la capacidad comunicativa, el optimismo, la empatía, el liderazgo, la influencia y el control de los conflictos, coherentes con los cambios producidos en las últimas décadas.

3. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de la presente investigación narrativa ha sido obtener relatos autobiográficos del profesorado de Educación Secundaria de la C. A. V. (provincia de Guipúzcoa) de Ciencias de la Naturaleza. En estas historias subyacen acontecimientos y percepciones sobre la vida docente de algunos casos de profesorado de Educación Secundaria de Ciencias de Guipúzcoa. Pretendemos identificar los aspectos sobre los cuales nos informan las entrevistas realizadas, para así poder dar sentido y significado a las historias de vida del profesorado. Así desde los resultados pretendemos relatar la identidad docente del profesorado de Ciencias de la Naturaleza.



Para ello se han realizado entrevistas, se han elaborado los informes de dichas entrevistas y se han reconstruido las historias personales narradas por quince docentes de la provincia de Guipúzcoa en dos momentos temporales diferentes.

Las entrevistas se han realizado durante los cursos 2011/2012 y 2012/2013 en dos fases bien diferenciadas:

- Por una parte se han entrevistado doce profesores de diferentes centros de Guipúzcoa siguiendo una encuesta predeterminada.
- Por otra parte se han realizado entrevistas a tres docentes de un mismo centro de Educación Secundaria.

El procedimiento seguido (figura 1) muestra las diferentes fases del proceso seguido en la investigación.

3.1 Discusión de los resultados

3.1.1 Resultados obtenidos

Los resultados muestran principalmente las interacciones entre el profesorado y el alumnado, es decir lo que podemos denominar los modelos docentes. Hemos identificado modelos dialógicos y modelos autoritarios. A continuación vamos a describir en primer lugar los resultados, y a continuación realizaremos su discusión. En la figura 2 se sintetizan los resultados obtenidos.

a) Relación del profesorado con los libros de texto.

Se constata que las historias de vida del profesorado de la mayoría los centros (83,3%) tienen lugar a través de los libros escolares. El profesorado se considera consumidor de ellos (el 41,7% elabora materiales alternativos aunque consideran que no poseen tiempo para ello). Estos consideran que los libros de texto son básicamente actividades estructuradas en torno a una serie de contenidos. Señalan que el desarrollo y la puesta en práctica de las actividades de los libros de texto se manifiesta principalmente a través del componente conceptual. En relación a los contenidos de tipo procedimental y de tipo actitudinal, el profesorado de características dialógicas (41,7% del total) es el que señala que se trabajan en sus aulas. Los libros de texto se valoran positivamente como guías y como definidores del marco del proceso de enseñanza y aprendizaje (objetivos, contenidos y actividades). Sin embargo, también se valoran negativamente en relación a la excesiva importancia que le confieren a los contenidos, al escaso tratamiento a la diversidad del alumnado, a que son excesivamente directivos y a la escasa diversidad metodológica que poseen. Se constata que los libros de texto influyen en mayor medida en el profesorado veterano (experiencia docente superior a quince años) que en el profesorado novel (experiencia inferior a quince años).

b) “Voces” del profesorado sobre los contenidos y sobre su formación.

Otro de los aspectos que aparece es la necesidad de dominar los contenidos para enseñar bien la materia (lo señala el 75%). Asimismo consideran que a lo largo de su vida académica poseen suficientes oportunidades para consultar la bibliografía (50% del total). Sus necesidades se dirigen en mayor medida hacia el tiempo que necesitan (58,3% del total). Señalan que el tiempo necesario (58,3% de los casos), el cansancio (41,7% de los casos) y la rigidez del marco académico (16,7% de los casos) les impide aplicar en el aula los contenidos que encuentran en la bibliografía a lo largo de su vida académica. En las entrevistas no dan excesiva importancia a los materiales que pueden utilizar para formarse, es decir, señalan que conocen la bibliografía necesaria para actualizarse científicamente. En el 33,3% de los casos constatan la importancia de realizar actividades de formación.

c) Ideas sobre el Diseño Curricular Base.

En las entrevistas se cita continuamente el diseño curricular base de la comunidad autónoma del País Vasco. Señalan sus aspectos positivos (el 50% señala que está basado en competencias, el 25% indica que se puede utilizar, el 25% considera que es muy descriptivo) y, sus aspectos negativos (en el 41,7% de los casos no se logran todos los criterios de evaluación, el 50% indica que se proponen demasiados contenidos para tan poco tiempo y también el 50% señala que a veces es complicado llevar al aula lo que dice el currículum (citando literalmente “... que la persona que lo ha elaborado está alejada de la realidad...”).

El 58,3% del profesorado señala falta de tiempo, el 8,3% falta de experiencia, el 16,7% falta de materiales para relacionar la teoría con la práctica, el 8,3% señala que los cambios en el currículum son filosóficos y alejados de la realidad espacio-temporal de las aulas y también el 8,3% señala las dificultades para llevar a las aulas las TICs.

En las entrevistas también nos han señalado problemas con la consecución de los objetivos y de las competencias. El 50% señala que para ello necesitan más tiempo y el 33,3% que desconocen las características del alumnado.

3.1.2 Resultados ligados a la implementación de las secuencias didácticas

En relación a las diferentes partes de las secuencias o unidades didácticas que desarrollan en el aula, señalan que lo más complicado es establecer la metodología más adecuada para lograr los aprendizajes (33,3% casos) y la evaluación (41,7% de los casos). Consideran que establecer objetivos y contenidos es más sencillo que la metodología, ya que se hallan en su formación inicial, en los libros de texto y en el diseño curricular base (41,7% de los casos).

3.1.3 Resultados sobre su formación docente

Citan la formación permanente y la modalidad en la que consideran que puede ser más fructífera. 58,3% de los docentes consideran que la formación inicial es escasa y que por ello, necesitan mayor formación permanente centrada en su quehacer docente (41,7% de los casos), y en menor medida cursos cortos aislados y desligados de su vida académica. Indican que al principio de la vida académica lo más complejo era llevar el control de la clase, es decir que les costaba convencer al alumnado de que debía estar en silencio y que debía realizar las actividades (33,3% de los casos).

a) Visión de la historia, epistemología e imagen de la Ciencia.

El 25% de los casos citan los aspectos históricos y epistemológicos de las ciencias experimentales ya que pretenden ofrecer una imagen evolutiva y no sexista de la ciencia, pero en ocasiones, el desconocimiento (falta de seguridad) y la falta de tiempo les lleva descuidar estos aspectos en su docencia.

b) Se interpretación de los aprendizajes en las aulas

Un porcentaje significativo (el 25%) muestre su sentido de responsabilidad sobre los aprendizajes realizados por su alumnado. Se constata su preocupación por la evolución de los conocimientos previos del alumnado, por el interés y motivación hacia las ciencias (41,7%), por la diversidad del alumnado en las aulas de la ESO (33,3%), por la falta de conocimiento de las características del alumnado (25%) y por la dificultad para lograr que realicen tanto actividades individuales como las actividades grupales (25%). El 16,7% señala su frustración al no conseguir que sus clases sean más activas y dinámicas, debido a la escasa participación del alumnado.

Los resultados anteriormente citados se han agrupado en la figura 2. Cada una de las temáticas citadas se ha indicado con un color diferente.

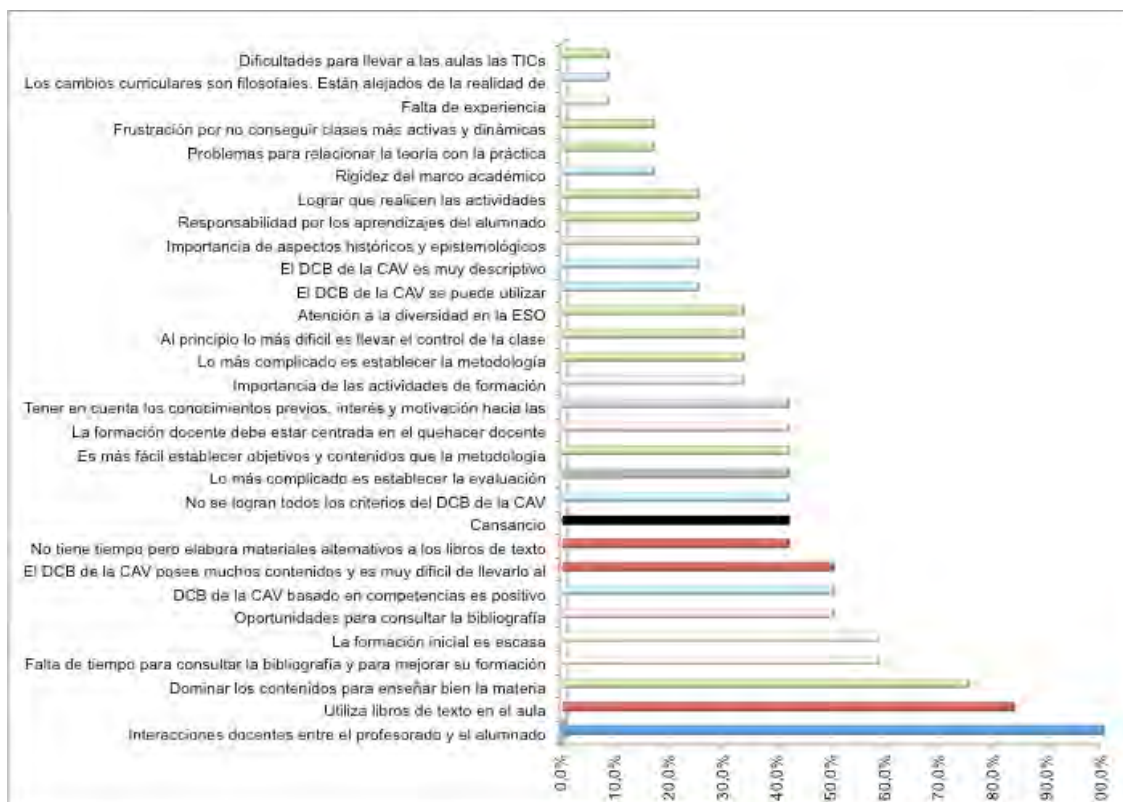


Figura 2. Síntesis de los resultados obtenidos.

3.1.4 Discusión de los resultados

A través de los resultados obtenidos se deduce que los cambios curriculares implican cambios de los libros escolares, y estos a su vez implican historias de vida diferentes. Se constata en las entrevistas la dependencia de los libros de texto. Sin embargo en las historias de vida del profesorado se constatan dos modelos didácticos en el profesorado:

- Profesorado que utiliza básicamente el modelo directivo (transmisión y recepción), en el que los contenidos los elabora y los proporciona el docente. En la construcción del discurso no existe interacción entre el profesorado y alumnado. En este caso se constata una mayor utilización del libro de texto, inferior actitud crítica y social, actividades de aula más repetitivas que buscan la operatividad y actividades en las que se les da la solución elaborada, es decir actividades con escasa problematicidad. Este modelo se da en docentes con una vida académica muy larga pero con historias de vida en donde abundan principalmente secuencias encadenadas de contenidos conceptuales. Estos relatos autobiográficos nos enseñan cual es la representación de la ciencia de estos docentes, ya que no representan una imagen integral e integrada de las características de las hipotético-deductivas de las ciencias experimentales, sino una imagen deformada y estereotipada de ellas.
- Por el contrario, también hemos encontrado relatos de los docentes más dialógicos y menos directivos (Arandia, Alonso y Martínez, 2010). El discurso de estos docentes es bien diferente ya que los contenidos se elaboran a través de todos los interlocutores que participan. Se trata de

un discurso colaborativo en el que los turnos deben estar organizados y los contenidos estructurados para que se puedan introducir y desarrollar diferentes puntos de vista, se promuevan las modificaciones o ajustes de estos contenidos y la elaboración colaborativa de la conclusión. Los relatos de estos profesores nos muestran la importancia de integrar aspectos sociales, históricos, problemáticos, sistémicos y teórico-experimentales. Este profesorado muestra una mayor motivación, mayor reflexividad y mayores vivencias ligadas a actividades de búsqueda de información a través de las TIC (Lareki, 2003, García, 2008). A diferencia del profesorado directivo, les preocupa el desconocimiento de las TICs, ya que esta circunstancia puede implicar su no utilización y así, no analizar diferentes puntos de vista asociados al problema que se trata en el aula. El profesorado dialógico valora muy positivamente la utilización de las TICs, aspecto que no se constata en los relatos autobiográficos del profesorado directivo. Así mismo se muestra preocupado por las aulas en las que no se tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado, en los que se proponen informaciones cerradas, en los que se basa la memorización de la única información válida que es la que proporciona el profesorado, y sobre todo, que no tienen en cuenta las dificultades y la diversidad del alumnado.

Las entrevistas realizadas a tres docentes con diferentes historias de un mismo centro de Educación Secundaria nos muestran estos dos modelos de trabajo bien diferenciados:

- Por una parte, un profesor novel nos relata que su modelo docente se basa en el descubrimiento guiado de actividades cooperativas (motivadoras, con diversidad metodológica, negocia y coordina las actividades de sus alumnos/as...) Su relato corresponde al rol de un profesional coordinador dialógico. El discurso de este profesor gira alrededor de la autorregulación del alumnado, de modo que es este el responsable del aprendizaje y el profesorado es un facilitador del mismo.
- Por otra parte otros dos profesores más veteranos (experiencia superior a quince años) nos muestran un modelo docente basado en la transmisión-recepción de contenidos principalmente conceptuales. Este relato se corresponde a un profesional cuyo rol es autoritario o directivo, con un carácter punitivo en el que la penalización por malos resultados ocupa un papel principal. Los relatos de estos dos docentes directivos son similares si bien se constatan diferencias en la construcción de su quehacer profesional. Uno de ellos se muestra incómodo en el aula con este modelo de enseñanza, aunque no ve razones para cambiar de metodología. Sin embargo el otro docente directivo considera que se trata de una metodología normal, adecuada y fundamental en su labor profesional.

Estos tres casos muestran la importancia de la utilización de las TICs (power point, videos de youtube, utilización de google...), las cuales son consideradas imprescindibles y son muy valoradas por los dos tipos de profesorado. Sin embargo en las historias de vida el profesor novel dialógico las utiliza en mayor medida y le confiere mayor valor a dicha utilización de las TICs en el aula.

La historia de vida del profesor novel nos muestran que está más cerca de realizar el “coaching académico” con su alumnado, ya que posee una inteligencia emocional (autoconocimiento personal, el autocontrol, la capacidad de adaptación, la capacidad comunicativa, el optimismo, la empatía, el liderazgo, la influencia y el control de los conflictos) bien diferente a la del profesorado directivo.

4. CONCLUSIONES

Las entrevistas realizadas al profesorado de Ciencias Experimentales nos muestran diferentes relaciones entre el profesorado y el alumnado: si bien, considerábamos que la mayor parte del profesorado utiliza prácticas dialógicas, hemos encontrado casos de profesorado autoritario. El profesorado dialógico utiliza diferentes tipos de actividades (diferentes metodologías) con su alumnado, mientras que el profesorado autoritario sigue en mayor medida las costumbres y rutinas aprendidas en su vida docente. Este hecho cristaliza con una mayor utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y mayor creación de actividades por parte del profesorado dialógico.

Asimismo las entrevistas realizadas al profesorado de Educación Secundaria proporcionan oportunidades para fomentar su reflexión en aspectos tales como su responsabilidad docente, la importancia de promover la inteligencia emocional en sus relaciones con el alumnado, y también detectar insuficiencias que cristalizan en peticiones (necesidad de determinados tipos de actividad o determinados conocimientos). La experiencia y las rutinas docentes adquiridas son aspectos que subraya el profesorado en dichos relatos.

El marco institucional y la relación con las ciencias aparece en estos relatos, pero cobran mayor relevancia aspectos ligados con el alumnado (dificultades de aprendizaje e ideas previas del alumnado, motivación, aprendizaje cooperativo, diversidad, etc.).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo Díaz, J. A. *Los futuros profesores de enseñanza secundaria ante la sociología y la epistemología de las ciencias. Un enfoque CTS*. Inspección de Educación. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Delegación Provincial de Huelva. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/acevedo8.htm>
- Arandia M., Alonso M. J, y Martínez I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, pp. 309-329
- Bacete, F. J. G., & Betoret, F. D. (1997). Motivación, aprendizaje rendimiento escolar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 1, 55-65
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (10), 61-82.
- Bolívar, A. (Ed.) (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Force.

- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Buendía, L., Carmona, M., González D & López, R (1996). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 2, 125-153. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/02-05.pdf>
- Carvajal, E & Gómez, M. R. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(7), 577-602. Consejo Mexicano de investigación Educativa.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28 (2,), 149-164
- Daza-Pérez, E & Moreno-Cárdenas, J. A. (2010). El pensamiento del profesor de ciencias en ejercicio. Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales). *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 31(9), 549-568. Grupo GECOS Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia. Escuela Normal Superior Francisco de Paula Santander, Málaga, Colombia.
- Fernández, D. L. (2010). Coaching, PNL e inteligencia emocional aplicados a la docencia. *V Jornadas internacionales: Mentoring & Coaching, universidad y empresa. Índice de comunicaciones*, 36. Recuperado de http://innovacioneducativa.upm.es/jimcue_10/comunicaciones/13_Lopez.pdf
- Fernández, M. Tuset, A M., Pérez R. E. & Leyva, A. C. (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de ciencias naturales. *Enseñanza de las Ciencias. Número extra*, 87-298. Universitat de Barcelona.
- Gallegos, I. Bonilla, M. & Di Moauro, A. (2009). *Las concepciones sobre la naturaleza de la ciencia y la transformación de la práctica docente*. Actas del VIII Congreso Internacional sobre la Investigación en Didáctica de las Ciencias. Universidad Nacional Autónoma de México. Universidad Pedagógica Nacional de México. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- García, A., & Díaz, E. (2011). ¿Es factible el edupunk en la formación universitaria española? Herramientas 2.0, confeccionando espacios de formación. *Arbor*, 187 (Extra 3), 213-217.
- García-Carmona, A. (2008). Relaciones CTS en la educación científica básica II: investigando los problemas del mundo. *Enseñanza de las Ciencias*, 26(3), 389-402.
- Gil, A. González, M. E. & Santos, M. T. (2005). Situación de la educación científica en secundaria en la C.A.P.V. *Alambique*, 43, 44-54.
- Gil, A. Aldaba, J. Azcona, R. González, E. Gorrotxategi, C & Miyar, M. C. (1993). *Euskal Herriko Natur Zientzien arloko irakaslegoak egindako lanen analisia*. XII Congreso de Estudios Vascos en el sistema Educativo. Eusko

- Irakaskuntzak hezkuntza Sarean, 141-148. Vitoria-Gasteiz. Recuperado de <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/congresos/12/12141148.pdf>
- Gil, F & Rico, I. (2003). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas *Enseñanza de las ciencias*, 21 (1), 27-47. Universitat de Barcelona.
- Gómez, M. A. (2005). La enseñanza y el aprendizaje de la química en secundaria. A la búsqueda de unos contenidos para el siglo XXI. *Jornadas sobre enseñanza de la química*. Recuperado de <http://www.quimibal.org/jeq/pdf/Ponencia1.pdf>
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-Eub.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata. Madrid.
- Lara, T. & González, A. (2011). Aprender en la incertidumbre: nuevos valores y métodos para formar a los profesionales. *Economía industrial*, (381), 27-34.
- Larrosa, J. (2010). *Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia*. En Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Lareki, A. (2003). Nola irakasten dute DBHko irakasleek? Irakasteko modu berri bat baliabide teknologikoak erabiliz. *Hik Hasi*. Recuperado de <http://www.hikhasi.com/artikulu/854>
- Leite, A. (2007). *Profesorado, formación e innovación: Los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico*. Sevilla: Publicaciones Cooperación Educativa
- Lederman, N.G. (1992). Students and teachers conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), pp. 331-359.
- Malagón, F. J. (2011). Coaching educativo y académico: un nuevo modo de enseñar y aprender. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (24), 49-66.
- Martín, R. P. et al. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 437-454
- Martinez, J (1988). Pensamiento del profesor y renovación pedagógica. *Investigación en la escuela*, 4(2), 13-18. Departamento de Didáctica de la Universidad de Sevilla.
- Müller J., Larraín V., Creus A., Muntadas M., Hernández F. & Sancho J. M. (2007). *Historias de Vida del Profesorado. El estudio de caso español*. Professional Knowledge in Education And Health: Restructuring work and life between the state and the citizens in Europe. Recuperado de <http://cecace.org/docs/seminari2007/ProfknowProfesoradoCast.pdf>
- Municio, J. I. & Crespo, M. A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Ediciones Morata: Madrid.

- Osborne, R. & Freyberg, P (1991). *Aprendizaje de las Ciencias. Influencia de las ideas previas de los alumnos*. Editorial Narcea: Madrid.
- Pérez A. y Gimeno J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata: Madrid. Recuperado de <http://terras.edu.ar/jornadas/17/biblio/17GIMENO-SACRISTAN-Cap-3-Jose-PEREZ-GOMEZ-Angel-.pdf>
- Porlán, R. (1999). Investigar la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, 48-49.
- Punset E. & Robinson K. (2011). El sistema educativo es anacrónico. *Redes*. Recuperado de <http://www.rtve.es/television/20110304/redes-sistema-educativo-anacronico/413516.shtml>
- Rivas, J. I., Leite, A. E.; Cortés, P., Márquez, M. J. & Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209
- Solbes J., Vilches A. & Gil D. (2001). El enfoque CTS y la formación del profesorado. En Pedro Membiela (ed.) *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva. Ciencia-Tecnología-Sociedad*, 163-175. Narcea: Madrid.
- Solís, E. Luna, M & Rivero, A. (2002). Las concepciones y los problemas profesionales del profesorado “novel” de secundaria del área de ciencias de la naturaleza. *Fuentes*, 4, 127-138
- Suárez, D. H.; Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires. MECyT / OEA.
- Vázquez, A. (1994). Concepciones iniciales sobre la enseñanza en profesores de ciencias de secundaria en formación. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 21, 159-173

RELATOS ESCOLARES Y CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. BIOEDUCAMOS

María Jesús Márquez García
Ester Prados Megías
Daniela Padua Arcos

Universidad de Almería

RESUMEN

Bioeducamos es una propuesta que plantea desarrollar una concepción dialógica e intersubjetiva del conocimiento y del aprendizaje desde dos principios esenciales: la experiencia escolar como principal fuente de conocimiento profesional de los futuros docentes y el aprendizaje desde una construcción colectiva y cooperativa entre alumnado y profesorado. A partir de los relatos escolares del alumnado, en un proceso de intercambio, categorización y sistematización colectiva de los mismos, se dialoga con los textos académicos y científicos para elaborar una visión propia, comprensiva y compartida del currículum formativo y de la realidad de la escuela y del currículum que en ella se desarrolla.

PALABRAS CLAVE

Relatos escolares - formación inicial - Experiencia Escolar - Corporeidad y construcción del conocimiento.

ABSTRAC

Bioeducation is a proposal that aims to develop dialogic and intersubjective conception of knowledge and learning from two essential principles: the school experience as the main source of knowledge for future teachers and learning from a collective and cooperative relationship between students and teachers. From the students' school narratives, in a process of sharing, collective categorization and systematization of these texts is discussed with educational curriculum and the reality of the school and the curriculum that it develops.

KEY WORDS

School narratives - Initial training - School experience - Knowledge construction - Corporeity.

1. INTRODUCCIÓN

Presentamos en este artículo las líneas generales del proyecto que llevamos a cabo un grupo de seis profesoras y profesores de las Universidades de Almería, Málaga y la Nacional Nordeste Chaco (Argentina) en la formación inicial de maestras y maestros en el Grado de Educación Primaria. Avanzamos y profundizamos en la línea de investigación y docencia en la que venimos trabajando desde hace varios años y de lo que queda constancia en trabajos publicados por los miembros del grupo de investigación ProCie. En este proyecto nos centramos en la creación de espacios de integración desde la diversidad de procesos, que posibiliten el trabajo coordinado y colaborativo entre los docentes, entre las y los estudiantes y entre éstos y el profesorado, para que desde la idiosincrasia de cada historia se facilite un proceso de reflexión, elaboración y reelaboración conjunta.

Este proyecto está subvencionado por la Dirección General de Formación e Innovación de la Universidad de Almería, con el título: “La biografía escolar como herramienta de aprendizaje, reflexión y crítica en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. BIOEDUCAMOS”, y tiene dos años académicos para su realización.

2. POR QUÉ RELATOS ESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO DE EDUCACIÓN

Las aportaciones realizadas por investigaciones que se han venido haciendo en los últimos años (Nias, 1989; Britzman, 1991; Huberman, 1995, 1998; Jeffrey y Woods, 1996; Estola et al., 2003; Goodson, 2004; Knowles, 2004; Day, 2005, 2006; Rivas et al., 2010), señalan que las biografías de los estudiantes tienen un peso muy significativo en los comportamientos y prácticas de los docentes, ya que los futuros profesionales de la educación construyen su visión de la escuela desde el conocimiento que han adquirido de ella en los años de escolarización.

Como plantea Rivas (2013), la escuela al narrarla como experiencia nos sitúa en un “doble juego narrativo” y al analizarlo también nos propone esa dualidad: por una parte es el escenario en el que ocurre nuestra historia personal, y por otra parte es el lugar de transmisión cultural y en el que articulamos nuestra historia con la cultura y todo ello mediado por la propia cultura de la escuela. Nuestra historia en la escuela, simultáneamente, deja transitar la historia de la cultura escolar por nuestra experiencia.

A este doble juego, en el que la memoria, el cuestionamiento, la narración, el análisis y la crítica son elementos esenciales, incorporamos otro elemento, la experiencia, memoria y huellas de cómo lo ha vivido nuestro cuerpo. Poner el foco en el cuerpo como elemento de análisis personal y escolar supone incluir en la experiencia escolar una mirada corporal a la vez que emocional, del mismo modo que mirar la cultura escolar en relación a la persona como ser continuo en un proyecto social y ciudadano.

Por otro lado incluimos el aula universitaria. Contar las historias de nuestras experiencias en la escuela nos da la posibilidad de reconocernos en lo común y lo diverso sin perder de vista que retratamos un escenario en el que

la polifonía de historias no desdibuja la singularidad de cada estudiante y reconocer lo común de la cultura escolar vivida. Los estudiantes son “sujetos con historia”, es decir, sujetos con conciencia de sí en el presente, con alguna forma de conciencia respecto de quiénes han sido y con la necesidad de contar con alguna forma de anticipación de quiénes serán (Rivas, 2013). Procesos de reflexión y análisis iniciados a partir de las palabras de los y las estudiantes y sus historias narradas nos hacen cuestionar la hegemonía de los discursos en las aulas de formación de profesorado, propio de la era de la modernidad, que desde su inicio impone un sujeto único y un proceso marcado. Actualmente nuestra propuesta tiene dos miradas; la primera pretende llegar a lo genuino de cada uno/una de los estudiantes a su proceso particular; y la segunda, orientada hacia la historia de los demás, al igual que la historia de escuela que han vivido en la que se entrecruzan las historias de otros/as y con otros/as (profesorado, familias, compañeros...), y que volverán a revivir como futuros docentes desde un compromiso de reescritura de historias personales, colectivas y de escuela.

El trabajo con historias de vida y en particular con relatos escolares en el aula posibilita partir de un análisis dual de la identidad, por una parte: el juego de las identidades escolares personales, y por otra parte, el juego de las identidades escolares institucionales (Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua, 2010). El primer juego, como hemos adelantado en el párrafo anterior, es el de la normalización-homogenización en el que se promueve un modelo único de sujeto rechazando lo demás como desviaciones. Esta cuestión, en algunos casos, puede llevar a construir un modelo individualista de identidad (conformista, sumiso y competitivo...), una ideología de la homogeneidad tan arraigada que se manifiesta incluso en las familias. La experiencia de la homogeneidad supone perder algo de uno/una misma para poder ser como los demás (ibidem).

El segundo juego, el de las identidades escolares-institucionales, se refiere al marco institucional como cuerpo organizado histórico, social y políticamente, que estructura modalidades de participación y de interacción y que termina por reforzar o debilitar las identidades personales del apartado anterior.

La intersección entre lo individual y lo social y la construcción de la identidad individual en las escuelas sigue siendo una de las grandes preocupaciones de la pedagogía crítica. En la pedagogía cultural, según Joe Kincheloe (2008), emerge un nuevo concepto de pedagogía crítica para la construcción ideológica¹ de la subjetividad basada en tres capas: la tradición, la cultura y la identidad.

En cuanto a *la tradición*, referida a la contribución hecha a lo largo de la historia de cada individuo como miembro de una sociedad para una vida mejor. Se plantea la importancia de la intersubjetividad (interacción interpersonal) en

¹ Entendemos la ideología como la explica McLaren (1984). La ideología permea todo en la vida social y no sólo se refiere a la ideología política del comunismo, socialismo, anarquismo, racionalismo o existencialismo. La ideología se refiere a la producción y representación de ideas, valores y creencias y a la forma en que son expresados y vividos tanto por los individuos como por los grupos. Simplemente la ideología se refiere a la producción de sentidos y significados.

la construcción de la subjetividad. Al contrario de la educación hegemónica² se da importancia a la producción de subjetividades individuales en contextos intersubjetivos, basados en la mediación entre individuo y sociedad, problematizando y cuestionando dicha interacción. Es decir, conecta lo macro con lo micro y viceversa, mediando entre las preocupaciones de la vida cotidiana y la dimensión económica y política de la institución escolar. En palabras de este autor se trataría de “poner un ojo en la cultura del intelecto y el otro en la democracia” (Kincheloe, 2008: 56). En este sentido, los educadores y educadoras críticas buscaran los saberes de las minorías culturales, que son conocimientos locales basados en las experiencias de la vida subyugada, para conocer los aspectos de su opresión y valorar el conocimiento producido desde su propia cultura, así como incorporar a los familiares y al entorno en la planificación y en el proceso educativo (Márquez, 2012).

La segunda capa en la construcción ideológica de la subjetividad es *la cultura*. El campo cultural se sitúa en la intersección entre el afecto y la política. La pedagogía crítica considera los contextos en los que nos educamos, refiriéndonos tanto dentro como fuera de la escuela, campos de existencia afectiva y por tanto productores de cultura. Tanto es así, que la ideología y la construcción de la subjetividad son muy efectivas cuando se articulan con el plano afectivo, construido por el capital y el mercado, (el placer, buenas sensaciones, pasión y emoción). El poder productivo, -con su fuerte influencia sobre el plano afectivo-, tiene la habilidad de moldear la subjetividad y las distintas formas de ver el mundo. Su versión más conservadora indica que los cambios sociales, los conflictos comunitarios, la desorientación informativa nos sobrepasa y nos hace buscar terapias psicológicas de consulta en el terreno de lo privado. La política social y la moral pública resultan irrelevantes en este contexto. Una educación ideológica transformadora en un contexto saturado por los medios no puede seguir siendo la misma, tiene que cambiar, buscando los lugares en los que se está evidenciando las nuevas formas de educación ideológica y salir del contexto del aula y del centro para conectarlos.

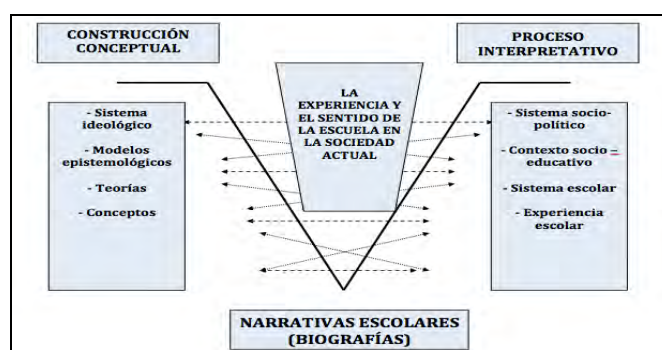
Por último, *la identidad*. La identidad está en la intersección entre el giro a lo interior y la conciencia, para la construcción de una nueva ontología crítica e identidades alternativas, en un mundo occidental que ha truncado las posibilidades del yo. En estos tiempos cambiantes los pedagogos y pedagogas críticas consideran importante centrar la atención en cuestiones de identidad y creación del individuo. Las medidas afectivas, para éstos, se pueden utilizar como el poder para homogeneizar a los individuos y grupos sociales, pero también pueden utilizarse para reafirmar la autodirección y la solidaridad, usando la productividad positiva del poder. Si el “yo” es importante en el siglo XXI, la pedagogía crítica ha de aprovechar para formar a “yoes” con significado y conectados entre sí y con el mundo, buscando nuevas formas de ser más humanos en toda una serie de niveles y múltiples modos, con un entramado

² La hegemonía (McLaren, 1984) se refiere al mantenimiento de la dominación no sólo por el puro ejercicio de la fuerza sino principalmente por prácticas sociales consensuadas, formas sociales y estructuras sociales producidas en espacios específicos tales como la iglesia, el estado, la escuela, los medios masivos de comunicación, el sistema político y la familia. Por prácticas sociales nos referimos a lo que la gente dice y hace.

vivo de realidad social y física, con un cosmos lleno de vida. “Los pedagogos y pedagogas críticos, con una visión ontológica crítica, pueden ayudar a los alumnos y alumnas a conectarse con la red cívica del dominio político, con la red biótica del mundo natural, con la red social de la vida humana y con la red epistemológica de la producción del conocimiento” (Joe Kincheloe, 2008: 59).

Para la pedagogía crítica, la vida en la escuela se concibe como una pluralidad de lenguajes y luchas en conflicto continuo. El escenario escolar es el lugar de las contradicciones, singularidades, conflictos, las relaciones de poder, las marcas de género, la ideología subyacente y los estilos de vida que se esconden y se manifiestan en la cotidianidad escolar (Peter McLaren, 1984). Lejos de considerarnos personas determinadas nos consideramos seres de acción y de transformación (Peter McLaren, 1984; Paulo Freire, 1997).

Basándonos en estas aportaciones y planteamientos de la teoría crítica es por lo que este proyecto tiene como elemento esencial los relatos escolares del alumnado, porque como hemos expuesto, constituyen la principal fuente de conocimiento escolar de los futuros docentes, estableciendo el eje para la construcción colectiva y cooperativa del contenido y el aprendizaje de las asignaturas entre alumnado y profesorado. A partir de las prácticas cotidianas, podemos cuestionar las construcciones sociales y cómo las construcciones subjetivas se producen, son vividas y configuran el mundo que vivimos. Nos preguntamos por el porqué de las situaciones, cómo el conocimiento es construido y por qué algunas de esas construcciones son legitimadas por la cultura dominante mientras que otros conocimientos son relegados. Los relatos son el medio para comprender la escuela y crear la conciencia de acción y transformación (Márquez, 2012).



Cuadro nº 1 (Tomado de Rivas Flores, J.I. 2013)³

Como se indica en este cuadro (Rivas, 2013), los relatos escolares median entre la construcción conceptual en el campo educativo, la experiencia y sentido de la escuela en la sociedad actual y el proceso interpretativo y de análisis de la escuela como escenario socio-político, dentro de un contexto socieducativo en el que se incluye a toda la comunidad, el sistema escolar (didáctico-curricular) y la propia experiencia escolar que contiene tanto las

³ Cuadro presentado por el profesor José Ignacio Rivas Flores en el taller de investigación narrativa realizado en la Universidad de Almería, en el marco de trabajo del proyecto de innovación docente BIOEDUCAMOS.

vivencias como las emociones y sentimientos que generan dichas vivencias. A su vez, y en el transcurso del trabajo con biografías escolares en el aula, este conocimiento es puesto en diálogo con la construcción conceptual existente, tomado conciencia de la teoría como sistema ideológico, así como el modo de ver, comprender, actuar y transformar la escuela como un modelo epistemológico en el que se pone en juego teorías y conceptos que pueden ser revisados y sometidos a crítica. Del mismo modo, contribuimos a una construcción conceptual de todo lo dicho desde el análisis de los relatos del aula.

Partir de los relatos escolares de los y las estudiantes es una apuesta por la narrativa, como alternativa para estudiar la identidad como construcción social (Bruner, 1990). Consideramos que existen dos formas de organizar y gestionar el conocimiento del mundo y estructurar la experiencia inmediata. Una forma es por medio del pensamiento lógico-científico, que consiste en cómo tratamos a las cosas físicas y cómo organizamos este conocimiento a partir de la causalidad y el determinismo; la otra forma es el pensamiento narrativo, que se refiere a cómo tratamos a las personas y sus situaciones y cómo representamos nuestras vidas así como la de los otros.

3. METODOLOGÍA

El desarrollo de esta experiencia se basa en el trabajo compartido del profesorado participante y la creación de espacios de trabajo colaborativo con los diversos grupos de estudiantes (trabajo individual, grupos de trabajo y grupo clase). Los pilares de esta experiencia son, por una parte la coordinación del profesorado tanto en la planificación como en el desarrollo de las tareas, elemento nuclear de este proyecto, y por otra, poner en marcha dinámicas de colaboración inter-áreas e inter-grupos que puedan suponer un punto de partida para una estructuración de la enseñanza holística e integradora, que valore la diferencia como parte de la realidad social y educativa no excluyente y promueva el trabajo cooperativo del alumnado en torno a las categorías que emergen de la confrontación y reflexión de sus relatos biográficos. Es decir, que el uso de la narrativa impulsará un trabajo coordinado entre el profesorado y un trabajo cooperativo entre los y las estudiantes.

Siguiendo las aportaciones de Carola Conle (2003), desarrollamos lo que esta autora denomina “currículum narrativo”, que supone pensar el desarrollo de las asignaturas desde las narrativas escolares de los estudiantes. Ello implica un trabajo de interpretación y deconstrucción de estas narrativas a la luz de las aportaciones del pensamiento educativo práctico, propiciando la reflexión teórica sobre el sentido y funcionamiento de la escuela, a la vez que generamos espacios donde se expresen las vivencias, experiencias, sentimientos y emociones que dan cuerpo y sentido al “sujeto” escolar.

Centradas en el trabajo realizado en las asignaturas, Cuerpo y Motricidad: Expresión y Comunicación e Investigación Educativa en Educación Primaria, en la Universidad de Almería, vamos a describir el “modus operandi” en cada una incidiendo en los aspectos comunes y diferenciadores de ellas.

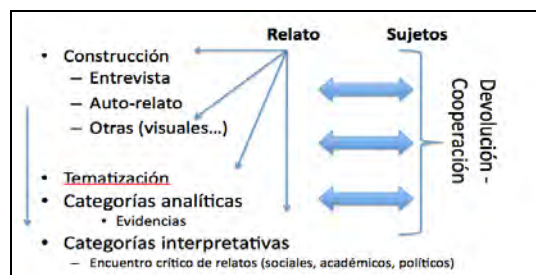
Al inicio de cada una de las asignaturas se informa y negocia con el alumnado el proceso de trabajo, así como la elaboración y aceptación de unos compromisos comunes:

1. De una parte se pretende que el alumnado construya una visión comprensiva del funcionamiento de la escuela desde los ámbitos organizativo, curricular e investigador que le permita afrontar la profesión docente desde una perspectiva crítica, cooperativa e innovadora en su primer año en la titulación; y que desarrolle estrategias didácticas que favorezcan la participación activa de los y las estudiantes y el aprendizaje cooperativo.
2. Y de otra, que el profesorado busque diferentes caminos en los aspectos prácticos de las asignaturas y que aporte nuevos enfoques sobre el aprendizaje crítico y autocrítico para posibilitar al alumnado el acceso al conocimiento crítico en educación.

Ello implica plantear una metodología a dos niveles: por un lado la coordinación y evaluación del proyecto desde la perspectiva del equipo docente, y por otro, la propuesta didáctico-organizativa de enseñanza aprendizaje, en la que nos centramos en esta comunicación.

El contenido de la asignatura se construye a partir del trabajo de interpretación de las narrativas escolares (autobiografías) del alumnado (cuadro 1). Al principio se les invita a elaborar su narrativa escolar desde el respeto a sus recuerdos y sus modos de expresión. Una vez escritas se comparten en grupo de dos o más personas, ya que es a través de la conversación desde donde podemos generar nuevos significados (Gadamer, 1998). El hecho de escribir el relato en primera persona y compartirlo es el inicio de un proceso colectivo que define el carácter de cada asignatura desde un punto de vista interpretativo y reflexivo. Ésta es una actividad en la que el profesorado junto al alumnado da vida tanto al currículum como a los textos propuestos con sus valores y sentido (Gudmundsdottir, 1990). A su vez compartir las autobiografías promueve en el alumnado el interés por reescribir y completar su propio relato reparando así cada vez en más detalles, vivencias, memorias y recuerdos que los dotan de significado. En unos casos se reescribe durante el proceso de la asignatura la autobiografía inicial, en otros el relato inicial da pie a la construcción del relato colectivo.

A partir de estas narrativas individuales el alumnado analiza y categoriza, interpretándolo en diálogo con los textos académicos pertinentes en cada asignatura. En unos casos este proceso se realiza individualmente (autobiografía- textos académicos) y en otros promueve la elaboración de un análisis y categorización común. Las categorías que emergen de este modo se convierten en los núcleos temáticos propios para cada asignatura. De hecho, dichas categorías son propias de cada grupo.



Cuadro 2 (Tomado de Rivas Flores, J.I. 2013)

Durante el desarrollo de la asignatura se van haciendo actividades que ayudan a crear un escenario de aprendizaje y a generar puntos de vista críticos. En este sentido procuramos:

1. Establecer estrategias de enseñanza que permitan desarrollar una dinámica integradora en cada asignatura. Esto supone desarrollar estrategias organizativas flexibles que contemplen el agrupamiento según focos de interés, dinámicas, actividades o experiencias, promoviendo la responsabilidad individual y colectiva del alumnado desde el respeto a la autonomía al tiempo que al compromiso colectivo.
2. Ofrecer espacios formativos intergrupales que integran dinámicas de compromiso social en educación formal y no-formal, así como, poner en contacto al alumnado con experiencias significativas en centros educativos que estén implementando dinámicas curriculares y organizativas innovadoras, al mismo tiempo que se promueven encuentros con profesionales que incluyen en sus prácticas otras estrategias y metodologías de desarrollo, conocimiento y conciencia corporal. En este sentido, durante el primer año de este proyecto se han realizado conferencias, cine fórum, libro fórum, visitas a centros educativos, talleres de trabajo y seminarios de profundización entre el alumnado de las asignaturas y el profesorado de las tres universidades implicadas.

De alguna forma se puede decir que, estas actividades han propiciado la reproducción de un proceso de investigación sobre la propia experiencia desde el debate y la discusión en grupo en confrontación con las aportaciones teóricas. Para ello utilizamos las distintas plataformas de internet con las que cuentan nuestras universidades, siendo “el campus virtual” el lugar de encuentro y debate continuo, de construcción colectiva y cooperativa y de intercambio de documentación y experiencias. Elegida la plataforma común se crean espacios diferenciados para los distintos tipos de agrupamientos que establecemos. Esta plataforma es el repositorio de la documentación básica a utilizar y también de la producción individual y grupal que vaya elaborándose. Al mismo tiempo se activan “foros de debate” sobre tópicos surgidos de la dinámica de la clase, sobre temas educativos y sociales de actualidad o sobre temáticas libres relacionadas con las temas de las asignaturas. Para el próximo curso pretendemos que los debates se realicen entre estudiantes de las distintas universidades implicadas en el proyecto. También, y a través de la plataforma virtual, se promueve el uso del diario como herramienta de autoevaluación continua.

Para la coordinación del profesorado participante hemos constituido un equipo docente para abordar esta tarea desde, la acción conjunta y cooperativa y desde el respeto a las diferentes perspectivas individuales en cada aula.

4. LOS RELATOS ESCOLARES EN EL TRABAJO DE AULA UNIVERSITARIA

Dada la idiosincrasia de los contenidos de las dos asignaturas que presentamos en este artículo, consideramos importante situar el hacer didáctico en el uso de los relatos escolares desde la mirada particular de cada asignatura.

4.1 Investigación Educativa en primero de Educación Primaria: un ejemplo de trabajo con relatos escolares

En la asignatura de primero de grado, Investigación Educativa en Educación Primaria, una asignatura compartida con otro profesor, proponemos realizar relatos escolares biográficos individuales, con una extensión libre- aunque dado el poco tiempo que tenemos en esta asignatura para trabajar con ellos- se les pide que no sean relatos demasiado extensos, entre cuatro y siete folios.

Un par de semanas antes de iniciar la parte de asignatura que imparto, pido al alumnado que tomen su tiempo para escribir el relato individual, sobre su trayectoria en la escuela hasta llegar a la universidad. Les comento que pueden hacerlo de forma cronológica,... deteniéndose en detalles y recuerdos relevantes para ellos y ellas... recordando situaciones con compañeros/as, profesorado, familiares, personales, sentimientos... etc. Tienen que saber que estos relatos serán compartidos en clase y leídos y trabajados en el grupo. Se insiste en que cuenten aquello que quieran compartir...

Cuando iniciamos el trabajo, nos organizamos en grupos de dos personas, intercambiando las biografías y entre ellos/as han de resaltar los aspectos que ven relevantes o aquellos otros en los que quieren profundizar..., pudiendo en algunos casos entrevistar al otro u otra para ampliar alguna situación o comprender mejor cualquier descripción o emoción.

Posteriormente pasamos a organizarnos en grupos de cuatro personas. En este momento es cuando iniciamos el trabajo de interpretación, análisis, categorización y elaboración de relatos colectivos polifónicos a partir de sus relatos escolares. La finalidad es que en el grupo, a partir del análisis de sus relatos se construya un nuevo texto crítico e interpretativo de la escuela, teniendo presente qué “evidencias” de los relatos personales son el punto de partida para interpretar.

Para agilizar el trabajo y dadas experiencias anteriores, se ha propuesto al alumnado que el análisis parta de cuatro categorías y a partir de ellas releer los relatos. Estas categorías han sido consensuadas en el grupo docente por los compañeros y compañeras que trabajamos en el mismo proyecto en las distintas universidades



La primera tarea de los grupos de trabajo, tras leer las biografías de los compañeros y compañeras es la de ponerse de acuerdo y compartir los significados de cada una de las categorías, por ejemplo: ¿qué es idealización del docente? ¿qué entendemos por autoridad, disciplina y orden?, ¿cómo interpretamos las rutinas y experiencia escolar? ¿cual es el imaginario colectivo del grupo acerca de la evaluación?... Poner el foco en cada una de las categorías supone una relectura de las biografías y comenzar un relato común en donde reflejen la visión común y no común de sus experiencias. Metafóricamente hablamos de las cuatro categorías como cuatro ventanas por las que mirar todas las biografías del grupo de trabajo, pudiendo abrir alguna ventana más, es decir, poder incorporar alguna nueva categoría.

El análisis de las biografías se realiza con una doble finalidad, por una parte, buscar evidencias en cada una de ellas, y por otra, matizar cada una de las categorías comunes a todos los grupos, pudiendo añadir, como hemos dicho, alguna otra categoría que emerja tras las lecturas de las biografías. En un primer momento buscamos evidencias en cada una de las biografías para ponerlas todas en común e ir configurando un relato grupal. Comenzamos a analizar las ausencias, las particularidades y lo excepcional a la vez que lo general y común a todas.

A través del diálogo en el grupo, teniendo la reflexión y la crítica como elementos del análisis de sus experiencias, se ha de ir buscando el sentido compartido de sus propias vivencias (Padua y Márquez, 2011), para contribuir con ello al conocimiento, contrastando teoría y experiencia vivida.

Para la construcción de un relato común, el grupo ha de mantener la atención en personificar las evidencias, es decir, no perder la primera persona de los relatos, a la vez que, en la reescritura del nuevo texto grupal aparecerá el plural considerando con ello el reflejo de una interpretación compartida y un sentido debatido y fundamentado.

En relación al trabajo colaborativo del alumnado, conocer las diferentes biografías escolares de los compañeros y compañeras del aula abre un debate

interesante acerca de las distintas trayectorias y contextos escolares que conforman el grupo y el aula: escuelas rurales unitarias, centros urbanos, centros de zonas marginadas, centros concertados y privados, internados, alumnado que cursa primaria y/o secundaria en otros países, estudiantes que a lo largo de su escolaridad han pasado por varios centros de primaria y/o secundaria; otras trayectorias: estudiantes que llegan a la titulación a través de la prueba de acceso a mayores de 25 ó 45 años tras años de experiencia laboral diversa, otros que acceden a través de la educación de personas adultas tras abandonar en la educación obligatoria, alumnado que accede a partir de un módulo profesional o aquellos y aquellas que han cursado otras titulaciones anteriormente y deciden hacer el grado de Educación Primaria. En esta primera radiografía heterogénea del aula tratamos de romper con una visión lineal de trayectoria educativa para iniciar un análisis de la complejidad, es decir, de la diversidad y de lo común.

Una de las cuestiones, en las que nos hace reparar el trabajo con biografías escolares en el aula, es la dificultad de pasar de la idealización del profesorado con la que nos encontramos en los relatos, a una visión crítica que traslade el ejemplo a un plano interpretativo en diálogo con argumentos de la teoría existentes. Este proceso hace que en el grupo una y otra vez se hagan preguntas que les permitan una relectura de los textos biográficos, interrogando el texto propio y el de los compañeros de grupo, trascendiendo de la anécdota a un análisis más complejo en diálogo con textos teóricos. Por ejemplo, en muchos casos justifican al profesorado con el que han tenido problemas, dejando claro ya en su relato y después de describir una experiencia injusta, “que sería por su bien”, “que ahora con el paso del tiempo lo entienden”, “que han llegado a ser lo que son gracias incluso al mal profesorado”, “que tal vez los despreciaban para que aprendieran...”, justificando todo lo vivido, castigos, injusticias, ridiculizaciones, etc, por el fin de haber sobrevivido, llegar a la universidad y estar formándose como profesor o profesora. El fin justifica el proceso... Pero el propósito del trabajo nos es quedarnos en justificar el *hecho* descrito sino interpretar mas allá del hecho como situación; es decir, cuestionarnos qué tipo de profesorado y qué tipo de alumnado, de democracia, de justicia, de escuela, de enseñanza y aprendizaje está implícito en ese ejemplo.

Continuemos con otro ejemplo: en la primera lectura de sus relatos, para los estudiantes las relaciones personales con el profesorado y su motivación por continuar en la academia están íntimamente relacionadas. En ocasiones es tan importante esta relación que algunos estudiantes destacan detalladamente cómo algún profesor o profesora reparó en ellos/ellas en algún momento de su formación, bien en el “terreno académico” como “en el personal”, para darles un empujón y animarles a continuar estudiando cuando flaqueaban ante la presión y condicionamientos académicos. El apoyo personal y la relación con el profesorado son los elementos nucleares de muchas de las biografías del alumnado de primero de grado, destacando sobre todo cuando esta relación transcurre a espacios fuera del centro, actividades extraescolares o espacios excepcionales en el centro.... Es en ese tipo de detalles en los que se hace hincapie en el grupo en la reinterpretación de la escuela, las relaciones, cómo se han construido y cómo se pueden construir como futuros profesionales; recurrimos en este momento a la teoría para interrogarnos y elaborar

argumentaciones, teniendo en cuenta que planteamos la formación desde una ideología y epistemología de educación crítica.

En definitiva, el trabajo colaborativo con relatos escolares en el aula supone una tarea comprometida en la que el debate ético, en el grupo de trabajo y en el aula en general, ocupa un lugar importante, siendo éste el punto de partida explícito que está presente en todo el proceso y que deja su rastro en el informe elaborado como resultado. En este sentido, es importante destacar algunas cuestiones compartidas en el aula como:

- Saber para qué escribimos los relatos y por quién van a ser leídos.
- Que los relatos nunca serán evaluados sino que son el punto de inicio para el trabajo que elaborará colaborativamente el grupo.
- Que todas las historias tienen un gran valor, evitando centrarnos en alguna por espectacular que nos parezca..., sin embargo, no debemos obviar particularidades o espectacularidades sin invisibilizar otras.
- El grupo ha de trabajar con el propósito de que todas las personas estén visibilizadas en el texto final y sean participantes del informe escrito a partir del análisis e interpretación de todos los relatos.

La ética y el registro del proceso no queda fuera de cualquier toma de decisiones, acuerdos... y de la justificación de lo que elaboramos y cómo. Nuestra preocupación en la experiencia de trabajo con relatos escolares en el aula incide en el proceso de cambio de mirada hacia la escuela desde un punto de vista crítico y desde sus propias historias, a la vez que, descubran y tomen conciencia que en el proceso de análisis personal está la clave para devolverles su protagonismo como reescritores de su historia, a la vez que, actores de su propia historia futura como educadores/as.

El proceso de investigación narrativa, tal y como plantea Rosario Correa (1999), significa un contrato de confianza y una complicidad que permite dar valor al hecho de hablar a alguien de sí mismo. Implica establecer una base de igualdad, y una comunicación no sólo metodológica sino “humanamente significativa”, basada en la ética de valorar a la persona. El mismo valor e importancia tiene desde la perspectiva ética el uso del material recogido a partir de las entrevistas, el nivel de participación del investigador o investigadora en el análisis y la interpretación, y finalmente la devolución del relato a los participantes. La ética en este sentido se convierte en una relación dialógica constante con respecto a la propia investigación y no sólo acerca de la información y al contenido, sino a las intenciones y las consecuencias. En palabras de Rosane Kreuzburg (2011):

Al adentrarnos en sus contextos y formar parte de sus escenarios, pensamientos y palabras, ya sea por tiempos más o menos cortos o discontinuados, es imprescindible tener una vigilancia ética para no ultrajarlos. Por el contrario, nuestro compromiso ético tendrá como reto mover los contextos hacia condiciones más dignas. Desde la posición de investigador, este puede ser considerado uno de los desafíos éticos con el que nos encontramos en cada momento (p. 35).

A los estudiantes les debemos de dejar claro que nuestras intenciones como investigadores e investigadoras no son inocentes, por lo que es importante cuidar las condiciones en las que se produce la narración conjunta. Por una parte, hemos de tener en cuenta las relaciones que se establecen con los sujetos, y por otra, el trabajo que realizamos con el relato. La responsabilidad ética desde el enfoque narrativo y desde los relatos o historias de vida, nos hace tener una responsabilidad social, conjugada con una ética individual sobre nuestros actos con los participantes y sobre la elaboración de los relatos y la producción del conocimiento.

4.2 Cuerpo y Motricidad: expresión y comunicación. Una mirada a la experiencia escolar relatada desde las huellas corporales

Esta asignatura se imparte en el grado de primaria y tiene carácter optativo, sin embargo, hay que señalar que en la actualidad tiene alrededor de ciento treinta personas matriculadas. Este dato es suficiente para comprender las dificultades con las que nos encontramos para desarrollar una metodología basada en la participación, colaboración y reflexión. Aún con esta dificultad inicial, la propuesta que venimos definiendo a lo largo de este artículo es una opción posible, en la que el alumnado puede encontrar elementos valiosos para replantear su formación y su futura práctica docente, considerando fundamentalmente la reflexión personal sobre la experiencia vivida (Dewey, 2004) y la experiencia del aula como un espacio dialógico para la indagación, el consenso y la producción de conocimiento (Freire, 2002), elementos claves en su formación desde una perspectiva crítica.

Al iniciar la asignatura, y previa información del posicionamiento y opción ontológica y epistemológica de la profesora, se plantea al alumnado dedicar un tiempo y espacio a recuperar de la memoria “reciente” su propia experiencia escolar y/o académica. Esta mirada a los recuerdos “pasados” ha de evocar algún hecho o experiencia de vida escolar donde el cuerpo o la experiencia del mismo sea el eje central. Insistimos en la necesidad de evocar las experiencias escolares desde la mirada corporal, fundamentalmente, porque ello abre el camino a incorporar en sus relatos la experiencia vivencial encarnada en sus vidas, en su cuerpos (Fernández- Balboa y Prados, 2012). Si algo hay que lamentar del proceso educativo y formativo es que en éste se ha obviado e invisibilizado algo de lo que no podemos prescindir, nuestro cuerpo. En él se instalan las memorias y huellas de la educación vivida, así como las historias que han ido construyendo la propia identidad. Quien educa marca el cuerpo, dice Fátima Freire (2007) y la marca que deja habla de cómo la institución, la cultura y el sistema sociopolítico que domina lo académico instalan en la experiencia corporal cuestiones relativas a hegemonías imperantes. De ahí que los relatos e historias del alumnado, en el marco de esta asignatura, contadas y elaboradas por ellas y ellos mismas/os ponen en evidencia las particularidades, singularidades y especificidades de cada persona, poniendo en diálogo de manera contextualizada cuerpo, vivencia y aprendizaje. Es así como los relatos pueden ser el modo de poder entrar en su mundo de significados (Braddock, 1999) y evidenciar aquellos acontecimientos y aprendizajes que el alumnado internaliza desde una dimensión afectiva (Keleman, 1999) grabada en el espacio emocional del cuerpo.

Se propone escribir el relato, de no más de dos folios, de forma personal y con el máximo de detalles, sabiendo que es un relato que será compartido con sus compañeras y compañeros e insistiendo en que escriban lo que cada cual desee compartir. Una vez escrito se comparte en clase por parejas o en grupos pequeños. De forma previa, y también paralelamente al trabajo de relatarse individual y colectivamente, desarrollamos en clase dinámicas corporales orientadas a la toma de conciencia corporal y emocional, así como al uso de estrategias de desarrollo afectivo, sensorial, kinestésico y lenguaje no verbal aplicadas al desarrollo educativo corporal. Nos interesa sobre todo cuestiones que aborden la comunicación intra e interpersonal desde lo corporal: escucha atenta, el lenguaje del silencio, el tacto y la mirada en la enseñanza, lenguaje postural y actitudinal del cuerpo, el uso de los sentidos como plataforma desde los cuáles la personas perciben el mundo, se relacionan con él y median en las relaciones interpersonales. Los sentidos como fuente de información que dan acceso a todo un mundo complejo de emociones, sensaciones, percepciones, conocimiento... De ahí que las clases prácticas tengan el propósito de despertar en el alumnado, a través de dinámicas sencillas y de conciencia corporal, el mundo emocional, expresivo y comunicativo que contienen y albergan en sus cuerpos.

Una vez entrados en materia con la asignatura y con todas las informaciones puestas en juego (experiencia corporal vivida en el contexto de la asignatura, elaboración y lectura de relatos individuales y lecturas de textos), el alumnado ha de comenzar el trabajo grupal. Se trataría de ir interrelacionando y poniendo en diálogo todas estas cuestiones. Al igual que en la asignatura de investigación educativa, realizamos la puesta en común de los relatos por parejas y/o grupos, propiciado mediante el diálogo y la discusión, la reflexión de las diferentes temáticas que van emergiendo, así como la profundización en las historias personales y en los detalles que se narran. En este sentido, y dada que la mirada corporal hacia la propia historia resulta algo desconocido se va aportando a lo largo de la asignatura, y de manera eminentemente práctica, elementos de comprensión, indagación y análisis sobre significados corporales y su vinculación con el mundo educativo, para así poder hacer consciente todo el bagaje y experiencia corporal grabada en el cuerpo. Las experiencias prácticas sobre expresión y comunicación abre la puerta a que el alumnado pueda vincular el sentido de las historias que cuentan en sus relatos y la manera en cómo el cuerpo ha sido educado en la invisibilidad de lo afectivo, lo expresivo y lo corporal (Prados, 2013). La experiencia de conciencia corporal en esta asignatura les supone un encuentro personal y de redescubrimiento del propio cuerpo, y por tanto, un redescubrir desde otra mirada sus propios relatos.

La puesta en común en grupos se hace teniendo en cuenta las categorías consensuadas de las que hablaba con anterioridad mi colega; a partir de ellas el alumnado ha de debatir y reflexionar sobre cuestiones como: qué modelo de cuerpo se ha vivido en la escuela, qué lugar, espacios y prácticas han dominado la experiencia corporal, qué expresiones, emociones y sentimientos ha albergado el cuerpo (cuerpo silenciado, dolorido, mecanizado, marginado, exhibido, exitoso, consciente, sexuado...), a la vez que las habilidades y cualidades predominantes o marginalizadas (ágil, rápido, torpe, hábil...). Por tanto, al alumnado se le pide que indague durante el transcurso de las sesiones prácticas que ofrece la asignatura y con el apoyo de lecturas,

en todas aquellas cuestiones pertinentes en relación a la expresividad, comunicación y creatividad corporal, teniendo como punto de partida los relatos individuales compartidos en los grupos.

A medida que avanza la asignatura se crean espacios de trabajo colectivo, donde el grupo irá dando forma a los dos instrumentos de evaluación que se contemplan en la asignatura: el relato escrito y el relato corporal, ambos elaborados de forma grupal. Al primero le denominamos “relato expresivo corporal” y al segundo “performance expresiva corporal”. En el primero se hace hincapié en las categorías de análisis emergentes de los relatos individuales y de las lecturas y en el segundo primará los elementos de comunicación y lenguaje no verbal que pongan en evidencia la experiencia emocional y expresiva del cuerpo en contextos educativos, así como las posibilidades que ofrece el trabajo expresivo para una conciencia pedagógica del cuerpo. Se trata de dos instrumentos que pretende desarrollar en el alumnado la capacidad creativa y crítica, propia de procesos reflexivos. En este sentido señalar que en ningún momento se valorará ni calificará el relato individual, así como las idiosincrasias personales. Por el contrario, consideramos importante valorar en el relato colectivo la capacidad de transformar lo individual en un proceso de participación, colaboración, análisis y reflexión, así como en la performance, la capacidad de poner en juego estrategias creativas de comunicación y expresión corporal como síntesis de esos otros lenguajes que habitan la escuela y el proceso formativo.

Lo esencial de estas dos formas de relatarse colectivamente es que aborden, tanto en uno como en otro, los modos de pensarse reflexivamente incluyendo la dimensión corporal y expresiva de forma creativa e innovadora. Es decir, que vinculen lo emocional al proceso intelectual y que lo muestren a través de la escritura en uno y a través de la expresión corporal en otro. Lo corporal-expresivo es el punto de partida, y a la vez, el prisma desde el cual el alumnado reflexionará sobre diferentes aspectos de su formación inicial (Prados, 2011). Nuestros principales propósitos en todo este proceso son:

- Hacer comprender al alumnado la propia experiencia y vincular lo vivido con los aprendizajes adquiridos incluyendo la dimensión corporal.
- Adquirir conciencia crítica-reflexiva mientras escriben lo que “han experimentado” y “experimentan” lo que han escrito, para hacer comprender que los modos de enseñar y aprender responden a patrones y estructuras establecidas.
- Buscar en la escritura y en el trabajo corporal criterios de argumentación más que de descripción.
- Realizar un proceso de introspección sobre lo vivido atendiendo a elementos expresivos, comunicativos y corporales para descubrir el potencial expresivo como fuente de conciencia corporal y como elemento formativo.
- Buscar un estilo de escritura personal y una manera corporal de expresarse, buscando los elementos literarios y expresivo corporales que den sentido al conocimiento y que ayuden a “dar cuerpo” a lo que sienten, piensan, dicen y hacen, y que ello sea expresión de “sí mismo, de sí misma”.

5. CONCLUSIONES

En este apartado presentamos aquellos aspectos que se derivan de la puesta en práctica del proyecto, si bien, hemos de destacar que algunos de ellos nos preocupan y los contemplamos como elementos a profundizar a futuro. No serán por ello conclusiones sino logros alcanzados que se convierten en puntos de partida por donde continuar trabajando.

No queremos proyectar una visión triunfante de este trabajo, pero sí resaltar aquellas transformaciones observadas y puestas de manifiesto por el alumnado participante, tanto en la mirada hacia el papel de la escuela en la sociedad actual, como el valor en la formación inicial, del trabajo colaborativo y en equipo, que les posibilita afrontar la profesión docente desde una perspectiva crítica y de análisis, involucrada en estrategias didácticas de participación activa y aprendizaje cooperativo.

En el apartado anterior señalábamos las particularidades de cada asignatura, cuestión que nos hace reflexionar sobre lo específico en la formación del alumnado, pero que a la hora de utilizar el relato como herramienta pedagógica y crítica, nos revela la confluencia de singularidades y especificidades. En este sentido podemos destacar cuestiones como:

- Escribir en primera persona ha dado relevancia al papel del alumnado en su proceso de aprendizaje, pasando de un proceso impersonal a otro que le vincula con sus emociones, y por tanto, asumir por un lado, la experiencia individual y personal, y por otro, la conciencia de procesos plurales y colectivos. Señalan que la lectura inicial de todos los relatos junto con la elaboración-reflexión colectiva les ha ayudado a indagar y precisar las diferentes temáticas que se han ido planteado: metodología utilizada en la actividades de aprendizaje y sentido del proceso de evaluación-calificación; en las experiencias y vivencias personales como fuente de conocimiento y vínculo con la experiencia expresiva y huella emocional que la escuela deja; en las rutinas establecidas como forma de aprendizaje; en las cuestiones éticas y morales y su vinculación con la autoridad y la disciplina escolar; y en los elementos de idealización de la docencia y la profesión.
- Aprender con los relatos desde lo que se siente y piensa como forma de conocimiento y desarrollo personal ayuda a significar el proceso de identidad personal y profesional. Han contado que a lo largo de este proceso se han hecho conscientes que se internaliza y se graba en el cuerpo un modelo castigador, sancionador, competitivo y meramente reproductivo que luego proyectan por mimetismo. Y que el miedo es una emoción que está presente en el proceso de escolarización y que permanece en el cuerpo a lo largo de su trayectoria formativa en la universidad.
- El alumnado, a lo largo de sus relatos, trabajos o informes finales, muestra en relación a la metodología de aprendizaje y procesos de evaluación-calificación algunas cuestiones importantes como: ausencia de trabajo en equipo, reflexivo, colaborativo y dialógico en su trayectoria, que incorpore además de lo intelectual, la dimensión emocional y social. Lo aprendido en su etapa escolar, así como en otros ciclos de enseñanza, son conocimientos enciclopédicos, donde la repetición y

reproducción de rutinas y recetas son la base del aprendizaje. La formación sigue centrada en la figura del profesorado siendo el alumnado mero receptor de información. La forma de evaluar del profesorado sigue siendo el examen memorístico. La evaluación lejos de ser un espacio para comprender el proceso de aprendizaje es un fin. Las metodologías presentes en la escuela que vivieron son tradicionales (enseñanza unidireccional, ejercicios, repetición, etc.) a pesar del uso de instrumentos novedosos y tecnológicos. Se enfatiza la imitación y la mecanización. El alumnado expresa en sus informes que el aprendizaje que han tenido premia y se orienta hacia la superación de pruebas, controles y exámenes, y que ello es la base de sus futuros aprendizajes.

- Escribir sus relatos, dialogar colectivamente y reflexionar junto a las teorías críticas, ha puesto en evidencia en sus informes y trabajos finales la falta de planteamientos, propuestas y dinámicas donde se vincule el gusto por aprender; la implicación en proyectos que supongan un pensamiento crítico; que aprender sea un ejercicio de “enamoramiento” de la realidad educativa que lleve incorporado exigencia, paciencia, reflexión, dedicación, persistencia y constancia.
- El modelo vivido en su historia de vida escolar sigue manteniéndose en algunas prácticas presentes en la universidad. Se sigue dando excesiva importancia al resultado e invisibilizando las dinámicas de aprendizaje tanto en los trabajos individuales como en los de grupo, así como la permanente invisibilización de historias heterogéneas y no hegemónicas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, J. (1993). ¿Qué profesorado queremos formar?. En Cuadernos de pedagogía, 220, 36-39.
- Arnaus, R. (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, F. Connelly & D. Clandinin et al, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Braddock, C.J. (1999). *Las voces del cuerpo. Respiración, sonido y movimiento en el proceso terapéutico*. Bilbao: Desclée
- Britto, L. (1997). *A sombra do caos*. Campinas: Mercado de Letras.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis., S. A.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: fondo de cultura económica.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, M., Clandinin, J. y Greene, M. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. (1996). Teoría y práctica docente. En Cuadernos de pedagogía, 253, 92- 100.

- De la Torre, S. (1998). *Enfoque de interacción sociocultural: un modelo de formación integral en la enseñanza*. Universidad de Barcelona. Mimeo
- De Mattos Medina, B. (2012). Tesis doctoral: *La voz del alumnado. Una investigación narrativa acerca de lo que siente, piensa, dice y hace el alumnado de Magisterio de Educación Física en su formación inicial*. Almería. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería
- Dewey, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernández-Balboa, J. M. (2003). Postmodernidad e investigación en la Educación Física. *Ágora para la EF y el deporte*, 2, 5-22.
- Fernandez-Balboa, J.M. y Prados Megías, E. (2012). The conscious system for the movement technique: an ontological and holistic alternative for (Spanish) physical education in troubled times. *Sport, Education and Society*, 1-18
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fraile, A. (1995). *El maestro de Educación Física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Freire, F. (2007). *Quien educa marca al cuerpo*. Sao Paulo: Cortéz.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En McEwan, H. y Egan, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu Editores
- Keleman, S. (1999). *Anatomía emocional. La estructura de la experiencia somática*. Bilbao: Desclée
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Márquez, M.J (2012) *Mediadoras interculturales en centros educativos. Un punto de vista narrativo*. Almería: Servicio de publicaciones Universidad de Almería.
- Márquez, M.J. y Padua, D. (2011). La autoevaluación en la formación de maestras y maestros. Narrativa, experiencia y reflexión de un aula universitaria. En Sicilia, A. (coord.) *La evaluación y calificación en la Universidad*. Barcelona: Hipatia.
- Márquez, M. J., Prados, E. y Padua, D. (2013). El uso de la biografía en el aula universitaria. Tres experiencias en diálogo. En Lopes A., Hernandez, F, Sancho, J. y Rivas J.I.(coords.) *Historias de vida em educação. A construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. Barcelona: Creative Commons. Depòsit digital: <http://hdl.handle.net/2445/47252>.
- Kincheloe, J. (2008), La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren & J. L. Kincheloe (eds.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69) Barcelona: Editorial Graó.

- Maturana, H. (1995). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Penac, D. (2012). *Diario de un cuerpo*. Barcelona: Mondadori
- Pérez Gómez, A. (1997). Socialización y Educación en la época postmoderna. En B. Bernstein, R. Flecha, J. Goikoetxea, J. García, A. Pérez Gómez, R. Fernández et al, *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Editorial popular.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Poveda, L. (2011). *Conciencia energía y pensar místico*. Bilbao: Desclée
- Prados, E. (2011). Del naufragio como docente metódica al encuentro creativo de la docencia. Reflexiones en voz alta acerca de mi práctica docente, la corporeidad y la búsqueda del ejercicio de la democracia. En A. SICILIA (coord.) *La evaluación y calificación en la Universidad* (151-192). Barcelona: Hipatia.
- Prados, E. (2013). Sentirse, hacerse y ser investigadora. Un camino de búsqueda incesante. En I. Rivas y P. Cortés (coord.) *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/a a través de los relatos biográficos*. Chiapas: CeCol Editorial
- Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación. En, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Rivas, J. I. (1996). *Investigación Naturalista en Educación. Una Revisión Crítica*. Valencia: Editorial Promolibro.
- Rivas, J. I. (2013). *La investigación biográfica y narrativa*. Recuperado el 11 de octubre 2013 de URL:
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T207Biografias>.

LAS HISTORIAS DE VIDA COMO ALTERNATIVA PARA VISIBILIZAR LOS RELATOS Y EXPERIENCIAS SILENCIADAS DE LA EDUCACIÓN¹

Fernando Hernández-Hernández
Universidad de Barcelona
Estibaliz Aberasturi Apraiz
Universidad del País Vasco

RESUMEN

En este artículo se hace referencia a una investigación sobre la constitución de la identidad de docentes en formación y en sus primeros años de trabajo, buscando que emerjan relatos invisibilizados y tratando de aportar otra dimensión de las historias de vida en educación. Una dimensión desde la que hemos pretendido dar cuenta de la complejidad de lo que experimenta el profesorado novel y en formación para generar micro-historias que permitan un relato otro de la historia contemporánea de la educación. En este caso, desde y con el profesorado que comienza en la profesión docente.

PALABRAS CLAVE

Historias de vida - docentes noveles - docentes en formación - investigación narrativa - activismo social.

ABSTRACT

This article refers to an investigation on the constitution of teachers' identity during their pre-service education and their first years of work by looking for stories where the invisible emerges and adding an activist dimension to life histories in education. From this positionality, we attempt to account the complexity of novice teachers' experiences by generating micro-stories that allow to write another history of contemporary education.

KEY WORDS

Life histories - novice teachers - pre-service teachers - narrative research, social activism.

¹ El contenido de este artículo está relacionado con la investigación *La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo*. EDU2010-20852-C02-01 (2010-2013).

1. LAS HISTORIAS DE VIDA COMO RELATOS ALTERNATIVOS SOBRE LA VIDA SOCIAL DE LA ESCUELA Y DE LA EDUCACIÓN

El contenido de este artículo comienza a plantearse en las segundas *Jornadas sobre Historias de vida en educación* (Rivas, Hernández, Sancho y Núñez, 2012) que se celebraron en Málaga en 2011, cuando el profesor Saville Kushner de la Universidad de Auckland (Nueva Zelanda) intervino para hablar sobre la entrevista en las historias de vida. Además de afrontar esta cuestión, destacó la importancia y el valor de los relatos de las personas invisibles o silenciadas, frente a la hegemonía de las narrativas dominantes controladas por los políticos, los académicos y las empresas con intereses económicos en la educación escolar.

Tenemos una crisis democrática, porque los partidos creen en eso (la crisis) y la población también lo cree. El problema es el control narrativo, la explicación del contexto que controla la dinámica dentro del contexto de unas relaciones políticas y sociales en contingencia. (En Rivas, Hernández, Sancho y Núñez, 2012: 242).

Esta reflexión nos llevó a considerar que cuando hacemos investigación biográfico-narrativa es necesario ir más allá de recoger los relatos que otros nos cuentan y construir las historias de las personas, desde una pretendida posición de neutralidad que pueda ofrecer una descripción de lo que vemos o escuchamos. Desde la posición de Kushner el desafío estaría en dar cuenta de la complejidad de lo que sucede a las personas que nos regalan su historia, y ponerla en contexto, para crear así historias que permitan un relato alternativo de la historia contemporánea de la educación. Una historia que sea narrada, en nuestro caso, desde y con el profesorado que comienza en la profesión docente.

De esta manera, contribuimos a la invitación que nos hace Saville Kushner (2002) de hacer que proliferen diversos relatos para aumentar y amplificar las opiniones y posiciones democráticas que contrasten los relatos hegemónicos que defienden la marginalización –vía privatización o recortes, por ejemplo- de la escuela pública. Relatos que se canalizan mediante la justificación determinista de los recortes sociales y la defensa de las bondades de la gestión privada frente a la pública. Estos relatos se favorecen y amplifican a través de las compañías que producen y corrigen las pruebas de rendimiento, las acciones políticas que favorecen la cesión de terrenos públicos para construir escuelas concertadas, la gestión de las escuelas públicas por empresas privadas, la deriva de la formación del profesorado a organizaciones con ánimo de lucro,...

Este giro requiere necesariamente colocar en su contexto social y cultural las historias del profesorado, para tratar de desvelar, desde diferentes posiciones y perspectivas, de qué hablan los tránsitos de las personas y de cómo estos dan cuenta –hacen visible- las circunstancias sociales que les afectan y conforman en el ejercicio de su actividad profesional. Además de contribuir a generar conocimiento pedagógico y social cuando se muestra las maneras de cómo se enfrentan a estas circunstancias y limitaciones. Mediante este modo de abordar las historias de vida se trata de desplazar la preocupación por hablar de quiénes son (somos) los educadores y mostrar los

posicionamientos sociales y políticos que ocupan (ocupamos) en un tiempo histórico y bajo unas circunstancias concretas.

Siguiendo el hilo del desvelamiento planteado por Kushner, Gaston Pinau (2013:10) inició su conferencia en las *III Jornadas sobre relación pedagógica en la universidad* (En Paredes, Hernández y Correa, 2013) con una autobiografía profesional en la que decía:

Comenzar por una presentación autobiográfica puede sorprender e incluso provocar un shock. ¿Por quién se toma? ¿En qué es socialmente interesante este viaje personal? Los riesgos de subjetividad son reales. Pero esta implicación personal es el aprendizaje metodológico que hay que hacer para la construcción de conocimiento encarnado y no descolgado de forma abstracta de posiciones teóricas.

En esta aportación podemos encontrar conexiones con planteamientos feministas (Braidotti, 2004) que reclaman la importancia de afrontar la producción de conocimiento como una experiencia encarnada. Una posición que posibilite hablar y tratar de comprender lo que ocurre desde lo que nos ocurre. Desde esta mirada, podemos significar el relato de Pinau y ponerlo en relación con el tema de su intervención –la transdisciplinariedad-, para plantearnos la relación entre su aprendizaje personal y profesional con los valores o creencias que configuran y determinan su (nuestra) posición profesional.

De esta manera la reivindicación que hace Kushner y la apuesta que asume Pinau nos lleva a un episodio de la vida de Virginia Woolf. Cuando era ya una autora reconocida y valorada le encargaron escribir sobre las mujeres en la novela,... y, resulta que no encontró historias que pudieran ser contadas. Las contribuciones de las mujeres escritoras no aparecían entre los intereses de quienes se dedicaban a la historia de la literatura. Sus aportaciones estaban cubiertas de silencio y de olvido.

Kushner, Pinau y Woolf nos llevaron a nuestro presente. A las historias de las maestras que hemos recogido en la investigación de la que damos cuenta en la tercera parte de este artículo. ¿Para qué escribirlas si no tienen valor? O si lo tienen, ¿merecen sus historias ser escuchadas?² Las historias sobre educación que hemos ido tejiendo en la investigación nos las contaron unas maestras que pasan una parte importante de sus vidas en las escuelas y las aulas. Sus relatos muestran aspectos claves de la educación desde la perspectiva de los sujetos que hacen la historia con sus experiencias cotidianas. Frente a estos relatos, la Historia de la educación es escrita por los que controlan no sólo las decisiones sino los discursos. Lo que supone que fijan como las diferentes realidades deben ser contadas y, por tanto, representadas-, dejando de lado las experiencias de quienes quisieron ser

² Muchas historias de educadoras son trivializadas y reducidas a una anécdota dramática. Hace no mucho emitieron en la televisión en dos capítulos la historia de María Montessori (Tavarelli, 2007). Al revisarla nos preguntamos ¿una mujer que influyó sobre la educación de medio mundo merece ser narrada en el cine únicamente como “otra” historia de amor? Ver: Tavarelli, G. M. (2007). *María Montessori, una vita per i bambini. (María Montessori, una vida dedicada a los niños)*. Italia: Taodue Film.

maestras y optaron por educar. Lo que nos lleva a preguntarnos si es posible imaginar sin las “historias propias” de las educadoras otro escenario educativo diferente al que nos dice, desde la legislación, las agencias internacionales, los medios y la academia, qué y cómo educar. Un escenario alternativo que nos lleve a interrogar lo que se nos cuenta. Frente a esta ausencia evidente, optamos como hizo Virginia Woolf cuando decidió rescatar historias de mujeres escritoras, asumir el desafío de construir una historia de la educación desde los relatos que no existen, por estar silenciados por las condiciones sociales que han generado marginalidad y subordinación.

“...es impensable que una mujer hubiera podido tener el genio de Shakespeare en la época de Shakespeare. Porque genios como el de Shakespeare, no florecen entre los trabajadores, los incultos, los sirvientes. No florecieron en Inglaterra entre los sajones ni entre los británicos. No florecen hoy en las clases obreras. ¿Cómo pues, hubieran podido florecer entre las mujeres, que empezaban a trabajar, según el profesor Trevelyan, apenas fuera del cuidado de sus niñeras, que se veían forzadas a ello por sus padres y el poder de la ley y las costumbres? Sin embargo, debe de haber existido un genio de alguna clase entre las mujeres, del mismo modo que debe haber existido en las clases obreras.” (Woolf, 2011: 68)

Asumimos esta urgente necesidad de visibilizar las historias silenciadas de la educación y la llevamos en nuestra mochila de investigadores. Por eso, cuando acompañamos a las maestras que nos cuentan sus historias, por un lado buscamos, que emerjan relatos alternativos a los que configuran las líneas hegemónicas de lo que nos ha sido presentado como “la” historia de la educación; y por otro lado, pretendemos contribuir a una historia de la educación a partir de micro-relatos que nos permitan construir una historia más social y democrática, basada en las experiencias cotidianas de los educadores. Con ello pretendemos encarnar el conocimiento, señalando que fueron personas concretas, con sus nombres y su paso por las escuelas, las que escribieron esa otra historia de la educación. Pero nuestro intento no es sólo de recuperación. También buscamos que esas maestras y quienes lean las historias se reconozcan en ellas.

2. EL GIRO NARRATIVO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Como se ha señalado en otro lugar (Hernández-Hernández y Sancho, 2013), la investigación sobre historias de vida se relaciona, en el campo de la educación y en la investigación social, con el giro narrativo que comienza a fraguarse en los años setenta del pasado siglo con el cuestionamiento de lo que (Guba y Lincoln, 1998) denominaron el *realismo naive*. Posición que se caracteriza por asumir que el mundo exterior (aquello que tratamos de describir o comprender en la investigación) puede ser descrito con precisión, medido incluso, y causalmente explicado (Bisman, 2010).

Este giro se relaciona con el cuestionamiento –por su reduccionismo y limitación epistemológica- de las perspectivas realistas sobre el comportamiento (individual y social) y el control del aprendizaje y la enseñanza en la educación. Como reacción se produce, en el propio interior del campo de las ciencias sociales y de la educación, una revalorización de la importancia

del significado y de la interpretación de los procesos, actividades, experiencias y comportamientos humanos (Bruner, 1987 1991); y el redescubrimiento del valor de la subjetividad (Henriques, et al, 1985; Blackman, et alt, 2008). Todo ello irá propiciando, en diversos campos de estudio (sociología, psicología, ciencias de la educación, crítica literaria,...), un considerable desarrollo y valorización de la investigación basada en relatos biográficos (Huberman, Thompson, Weiland, 2000; Nóvoa, 2003; Goodson, 2004). El interés por las historias de vida como fuente de conocimiento social (Goodson, 1998) y de autoconocimiento (Pineau y Legrand, 1996; Pineau, 1998) tendrán así el caldo de cultivo que hará posible su interés y expansión en los últimos 20 años.

A partir de este giro que revaloriza el relato de experiencia de los sujetos fue como, durante la década de los años 90 del pasado siglo (Kholer Riessman, 2008: Hernández y Rifá, 2001), la investigación narrativa comenzó a considerarse como aquella modalidad de investigación cualitativa que en un sentido amplio, tomaba como evidencias los relatos de experiencia que daban cuenta de la acción humana (Casey, 1995-96). La noción de “investigación narrativa” se configura así como un referente articulador, que incluirá una variedad de prácticas de investigación emergentes y que se articulan en lo que Denzin (1997) denominó como las *narrativas del yo*. En este marco la experiencia singular de las personas en su dimensión temporal constituirá el núcleo de la tematización y análisis de sus narraciones (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Con la finalidad de generar conocimiento personal, profesional o social (Hernández-Hernández, 2013).

El giro hacia lo narrativo, además de por cuestiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas, se va articulando como una forma de respuesta a los efectos alienantes y excluyentes que produce una modalidad de relato de investigación, basado en la fantasía objetivista y controladora (Atkinson, 2011) que considera que lo científico ha de ser impersonal, desapasionado y abstracto. Frente a esta visión hegemónica de lo que ha de ser la investigación, las perspectivas narrativas –y las historias de vida- tratan de “*alterar y cuestionar las normas del discurso científico que se consideran incuestionables a partir de destacar la experiencia vivida, los detalles íntimos, la subjetividad y las perspectivas personales*” (Ellingson y Ellis, 2008: 450). Lo que supone considerar que hay diferentes maneras de concebir y llevar a cabo la investigación sobre las experiencias de los seres humanos,... y de dar cuenta de ellas. Con lo que volvemos al inicio de este artículo y a la necesidad, como señalaba Kushner de contar otras historias,... de la educación y de los docentes.

3. INVESTIGAR EN HISTORIAS DE VIDA PARA HACER QUE EMERJAN LOS RELATOS QUE PERMANECEN EN LOS MÁRGENES DE LOS DISCURSOS HEGEMÓNICOS

Al abordar las historias de vida no obviamos su fantasía redentora y su esencialismo totalizador (Cary 1999: 412). De aquí que las consideremos como una estrategia de relación que genera, en medio de fricciones y tensiones, relatos que permiten intuir y desvelar sentidos de la experiencia, desde los fragmentos que, en este caso, nos regalan los docentes (Les Back, 2007).

Durante un año nos reunimos con maestras (también maestros, pero hablamos en femenino porque ellas son más en esta profesión) de educación infantil y primaria. En Cataluña (9 maestras) y el País Vasco (5 maestras). Las acompañamos en sus escuelas. Con ellas escribimos sus trayectorias profesionales cargadas de vida, pasión y dudas. Tratamos de rescatar su saber para comprender cómo aprenden a ser docentes en estos tiempos cambiantes, complejos y convulsos (Sancho y Correa, 2013, Sancho y Hernández-Hernández, en prensa).

En la revisión que hemos hecho sobre los relatos en formato de historias de vida de estas maestras, que llevan menos de cinco años en la profesión, hemos prestado atención a algunos de los temas que emergen de su lectura y que posibilitan su análisis: las condiciones laborales, las concepciones de la infancia, las decisiones para entrar en la profesión, la relación con las tecnologías, el papel de la formación inicial, el aprender con otros docentes,...³

Pero no hemos considerado lo que abordamos en este texto: cómo sus relatos contribuyen a plantearnos otras preguntas frente a las que realizan quienes controlan el discurso sobre lo que es la escuela y lo que debe ser en el marco del desmantelamiento del estado de bienestar. Las preguntas tienen que ver con el individualismo del profesorado, la fragmentación del conocimiento, la invisibilidad de quien llega a la escuela de paso, pero que se muestra con su presencia y mirada.

Las prácticas posfordistas que organizan el trabajo de los docentes que empiezan en la profesión (Larraín y Vidiella, 2013) refuerzan el sentido individualista que forma parte de la gramática de las escuelas y que hace tan difícil favorecer cambios en el relato hegemónico sobre lo que ha de ser la escuela: un maestro por curso que tiene poco o nulo contacto con los colegas más allá de la coordinación de actividades curriculares o la planificación de las fiestas en las que la escuela participa. El intercambio, el aprendizaje compartido, no es algo que sea moneda de uso corriente en las escuelas (Padilla-Petry, 2013). Esta situación es una forma de control que actúa sobre el profesorado quien, a cambio de ser el rey o la reina de su castillo –aula- pierde los beneficios de la colaboración, el aprender juntos y la solidaridad. Esta realidad, no por sabida, es la que encuentran Jenny y Arantza en sus primeros trabajos en la escuela pública.

Puedes influir en ciertas cosas pero tampoco puedes cambiar todo porque en junio te vas y en septiembre va a seguir ella, la profesora titular. Yo creo que el sistema educativo es así y bueno seguramente habrá que hacer algo para cambiarlo. Considero que hay posibilidad de influir; sin embargo, siendo sustituta estás un poco más aparte, y si quieres cambiar algo necesitas más estabilidad. (...) Según en qué centros estés, como individuo y como centro puedes cambiar algunas cosas. Arantza (del País Vasco).

³ Ver 2013: Aprender a ser maestra, hoy. *Cuadernos de Pedagogía*, 436. Número monográfico julio-agosto. <http://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Inicio.aspx#>

Ellos hablan sobre los niños, lo que hacen, lo que ha sucedido en la clase, pero no hablamos de nuestra práctica. (Primer encuentro con Jenny (de Cataluña).

¿Quién escucha las historias de las maestras que comienzan, que transitan por las escuelas unos meses, unas semanas incluso unos días y luego van a otros centros? ¿Quién espera aprender de lo que tienen que decir, de lo que observan y escuchan? Sin embargo, desde el principio, con las expectativas con las que vienen de su formación en la universidad, acompañadas con los sueños de cómo les gustaría ser maestras, muestran una mirada aguda que disecciona la realidad de las escuelas y que reclaman “hablar de nuestra práctica” y de la posibilidad de “cambiar algunas cosas”.

Por eso buscan aprovechar lo que sucede en los márgenes, salir por los espacios no previstos para hacerse visibles y mostrar que sus voces merecen ser escuchadas y su presencia reconocida.

En los claustros hay veces que hablas y se te quedan mirando... Sin embargo en los centros más pequeños, a pesar de que siempre he tenido vergüenza para hablar, intento decir lo que pienso; pero cuando lo sueltas, al no ver una respuesta te decepcionas. En el centro que estuve de Orio sin embargo, fuimos un montón de gente nueva, 8 jóvenes; los otros docentes del centro nos reconocían y agradecían nuestra presencia. Eso hizo que me pudiera expresar mejor... más tranquila, y sentía que me hacían más caso. Arantza (del País Vasco).

Somos dos tutoras, aunque la otra profesora es quien tiene la responsabilidad total del grupo, ya que es ella la “representante del grupo. En el sentido que ella es quien realiza las tutorías con los padres y las madres, y quien hace las asignaturas troncales de Lengua catalana y castellana y Matemáticas. Yo soy responsable también del grupo, pero conmigo hacen la asignatura de Conocimiento del medio natural, social y cultural, plástica, alternativa y tutoría. La responsabilidad es conjunta, pero institucionalmente, ella es la tutora. Trabajamos de forma colaborativa, el trato entre las dos es muy bueno, intentamos reflexionar sobre el grupo y aportarnos nuestras ideas de manera que hay una retroalimentación por parte de las dos. Noto como que yo aprendo de ella, de sus aportaciones y experiencia y ella de la mía. Se ha establecido un vínculo positivo, ya que nos valoramos profesionalmente, entendiendo que podemos aprender conjuntamente, ello, lo valoro muy positivamente. Jenny (de Cataluña).

Richard Sennet (2006) dice que frente a los desafíos que el capitalismo plantea en la era de la fragmentación, una salida para los individuos es ser capaces de definirse a través de las constantes mutaciones profesionales frente a la ausencia de instituciones capaces de dar un sentido a sus vidas. A diferencia de lo que sucedió en los años setenta y ochenta del pasado siglo, para muchos de los que entraron como docentes en la escuela, su trabajo era un camino para favorecer una sociedad democrática en la España postfranquista. La escuela aparecía como una institución posibilitadora de un

proyecto social. Esto permitía que los maestros/as noveles se identificaran con esta “gran” narrativa y se sintieran partícipes de un proyecto que los agrupaba y daba un sentido más amplio a su profesión.

Sin embargo para Arantza y Jenny, la escuela no es una institución que actúa como referente de un proyecto social que dé sentido a sus vidas. Sin embargo, como apunta Sennet, ambas parecen capaces de encontrar una salida e irse definiendo como maestras a partir de los cambios que experimentan en las escuelas por las que van pasando, en los encuentros con otros compañeros en la universidad y en espacios como el que ha posibilitado la investigación en la que han participado. Por eso, descubrir los resquicios y oportunidades en medio del silencio en el que son colocadas les permite encontrar su sentido de ser en la escuela pública como una experiencia a destacar y reivindicar.

...la importancia de la educación pública, porque tienes más oportunidades de ser tú mismo, de trabajar como tú quieres y por lo que quieres. Ya que en un centro concertado entras con un currículum, entras con un nombre y si tienes enchufe, bien, y se sigue el pensamiento con el que se creó esa escuela privada y continuas manteniendo con tu trabajo esa identidad del centro (...). Arantza (del País Vasco).

Una señal de esperanza de que hay posibilidades de construir otro relato para la escuela y la profesión docente. Que nos muestra el papel que las historias de vida ofrecen para articular y hacer públicos los relatos de quienes no están en un primer plano y son considerados como un nombre en una lista de sustituciones a la que se acude como quien cambia fichas o piezas de un engranaje.

Uno de los problemas de la escuela es que todo está fragmentado. Intenté desarrollar una unidad didáctica en torno al cuerpo en el que aparecía la biología, la tecnología,... los niños me preguntaron qué estábamos haciendo, pues lo hacíamos en clase de educación física. Me di cuenta entonces que ni los niños ni los docentes están preparados para trabajar de manera relacional. Jenny (de Cataluña).

A pesar de ello, desde los fragmentos del tiempo en la escuela, desde el rescate de las experiencias que acumulan en sus mochilas se puede mantener vivo el proyecto de ese otro relato para la escuela que buscan en sus historias.

4. CONCLUSIONES

En un tiempo en el que los relatos sobre la escuela pública se escriben desde posiciones conservadoras que persiguen no tanto vender “los servicios, sino los ciudadanos que están obligados a pagar por unos servicios –trenes, hospitales, escuelas...- que el propio Estado ha permitido que se desmejoren para justificar su privatización” (Fontana, 2013: 43) se hace necesario no sólo cambiar las preguntas, sino también los relatos.

Por eso, tiene sentido rescatar y hacer públicas no sólo de manera escrita, sino utilizando formatos visuales, las historias de las maestras que se

enfrentan cada día en las aulas a las políticas que buscan, como señala Jonathan Zimmerman, convertirlas en “un ventrílocuo pagado que repite los tópicos que ponemos en su boca” (Fontana, 2013: 44). Hacerlo es no sólo una opción investigadora sino que se convierte en un deber cívico.

Como señala Laura Trafí (en prensa), en un trabajo sobre la formación del profesorado en artes visuales, desde la generación de prácticas que analizan y se enfrentan a los ataques a la escuela pública y a la educación de las artes en Estados Unidos, es necesario cambiar el relato de las víctimas del sistema educativo. Y hacerlo mediante un cambio en la conversación –y las preguntas- que plantean los políticos, los medios de comunicación y las corporaciones creadoras de discursos hegemónicos. En este cambio resulta fundamental rescatar las historias de las maestras que producen relatos alternativos sobre la situación de la educación. No para dejar un documento para la historia de la destrucción del estado del bienestar, sino para propiciar debates y tomas de posición entre los maestros en formación, los educadores, las familias y la sociedad.

Esta es una dimensión de las historias de vida en educación que no se había planteado en las dos tradiciones que sobre las mismas han servido para articular la formación-investigación en este campo (Hernández-Hernández y Sancho, 2013). No se trata sólo de narrar(se) para conocer(se); ni de pedir a otro que nos cuente su historia para comprender aspectos de la vida social de la educación. Se trata ahora de que las historias formen parte de un praxis de activismo –de cosmopolitismo lo denomina Trafí-Prats siguiendo a Pinar (2012)-, que genere –parafraseando su cita- una interconexión de la experiencia subjetiva de lectores y visualizadores de las historias de maestros con las narrativas culturales que representan el aquí y ahora de la educación pública. Esta tarea es necesario realizarla en cada contexto en el que tiene lugar de manera sistemática –con la excusa de la crisis y de los recortes- la destrucción de la escuela pública, la marginalidad de los menos favorecidos y la subordinación del papel de los educadores a los intereses de las empresas y las agendas de los políticos.

En esta opción, acompañar a los docentes en la realización de historias de vida es una forma de hacer públicas las historias invisibilizadas con las que se constituyen y ayudan a configurarse a otros. Es una forma de superar el control narrativo del que nos hablaba Kushner. Es la manera de alejarse de posiciones teóricas abstractas que únicamente cuentan la historia de unos pocos como nos comenta Pineau. Es una posición intencionada que busca acercarnos a esas personas que sí que hicieron muchas cosas imprescindibles y valiosas, pero que, como nos recuerda Virginia Woolf, no fueron contadas. Tomar las historias de vida como arena para contar relatos alternativos y generar prácticas de resistencia se convierte así en una posibilidad subvertir el relato hegemónico que hoy controla la educación escolar. Una tarea para formadores, investigadores y docentes que piensan que es necesario subvertir y cuestionar las historias que otros cuentan sobre la escuela y la educación pública.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adkinson, D. (2001). *Art, Equality and Learning Pedagogies Against the State*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Bisman, J. (2010). Postpositivism and Accounting Research: A (Personal) Primer on Critical Realism. *Australasian Accounting Business and Finance Journal*, 4(4), 2010, 3-25. Disponible en: <http://ro.uow.edu.au/aabfj/vol4/iss4/2>
- Blackman, L.; Cromby, J.; Hook, D.; Papadopoulos, D. & Walkerdine, V. (2008). Creating Subjectivities. *Subjectivity* (2008) 22, 1 – 27. doi:10.1057/sub.2008.8
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, Diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Universidad de Granada.
- Bruner, J. S. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54 (1), 11-32.
- Bruner, J. (1991). La autobiografía y el yo. *En Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. (pp. 101-133.) Madrid: Alianza. (1990).
- Cary, L. J. (1999). Unexpected Stories: Life History and the Limits of Representation. *Qualitative Inquiry*, 5, (3), 411-427.
- Casey, K. (1995-1996). The new narrative research in education. *Review of Research in Education*, 21, 211-253.
- Denzin, N. (1997). *Interpretative Ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ellingson, L. & Ellis, C. (2008). Autoethnography as Constructionist Project. En J. A. Holstein & J. F. Gubrium (eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 445-465). New York: The Guildford Press.
- Fontana, J. (2013). *El futuro en un país extraño*. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI. Barcelona: Pasado&Present.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp.195-220). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goodson, I. (1998). Storying the self: Life politics and the study of the teacher's life and work. In W.F. Pinar (ed.). *Curriculum: Towards new identities* (pp.3-20) New York: Garland.
- Goodson, I. (Coord.) (2004). *El estudio de la vida de los profesores*. Barcelona, Octaedro. (1992).
- Hernández-Hernández, F. (2013). Poner en cuestión el significado de 'generar conocimiento' en la investigación educativa de carácter biográfico. In Lopes, A.; Hernández-Hernández, F.; Sancho & J.M.; Rivas, I. *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. (pp. 14-25). Barcelona: University of Barcelona - Deposit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/47252>

- Hernández, F. & Rifà, M. (coords.) (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro
- Hernández-Hernández, F. & Sancho Gil, J. M. (2013). Històries de vida en educació: un balanç. *Articles. De Didàctica de la llengua i de la literatura*, 61, 9-16.
- Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C. and Walkerdine, V. (1984). *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Methuen.
- Huberman, M., Thompson, Ch. y Weiland, S. (2000). Perspectivas en la carrera del profesor. En B. Biddle, T. Good y I. Goodson (Eds.) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. (pp. 19-98). Barcelona: Paidós (1998).
- Kohler-Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Larraín, Verónica & Vidiella, Judit (2013). El acceso al mundo laboral y sus condiciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 50-53
- Les Back (2007). *The Art of Listening*. Oxford and New York: Berg Publishers.
- Nóvoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. In T.S. Popkewitz; D. F. Barry & M.A. Pereira (eds.) *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. (pp. 61-84). Barcelona y México: Pomares.
- Padilla-Petry, Paulo (2013). Las emociones de la profesión. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 62-65.
- Paredes, J.; Hernández, F., y Correa, J. M. (eds.) (2013). *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro*. Madrid: Depósito digital UAM. <http://hdl.handle.net/10486/13152>
- Pinar, W. (2009). *The worldliness of a cosmopolitan education: Passionate lives in public service*. Nueva York: Routledge.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.
- Pineau, G. (2013). Enseñar como si no cayese del cielo: epistemología de la transdisciplinariedad. La posibilidad de que los estudiantes de hoy construyan el saber en las aulas. In Paredes, J.; Hernández, F., Correa, J. M. (eds.). *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro*. (pp-9-25). Madrid: Depósito digital UAM. <http://hdl.handle.net/10486/13152>
- Pineau, G. y Legrand, J.L. (1996). *Histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M. & Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Sancho, J. M. y Correa, J. M. (2013). Aprender a ser maestra. Perplejidades y paradojas. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 18-21.

Sancho, J.M. y Hernández-Hernández, F. (coords.) (En prensa). *Maestros al vaivén*. Barcelona: Octaedro.

Sennet, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Tavarelli, G. M. (2007). *Maria Montessori, una vita per i bambini*. (*María Montessori, una vida dedicada a los niños*). Italia: Taodue Film.

Trafí-Prats, L. (en prensa). Para una formación del profesorado basada en el cosmopolitismo: Curriculum derivativo y posibilidades de exploración indirecta de la subjetividad. In Oliveira de Oliveira, M. & Hernández-Hernández, F. (orgs.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa María, Brasil: Publicaciones de la Universidad de Santa María.

Woolf, V. (2011). *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral.

ANÁLISIS DE UNA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA PROFESIONAL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

**Regiane Macuch
Carlinda Leite**
Universidade de Porto (Portugal)

RESUMEN

Investigadores en Ciencias de la Educación han estado buscando en la experiencia de los profesores un camino para entender mejor su formación, tanto como personas y como profesionales. Conscientes de que la narrativa, como rescate de memoria, es un instrumento importante para reflexionar sobre la enseñanza de las carreras en la educación superior, se ha llevado a cabo un estudio basado en una entrevista autobiográfica. A través de la entrevista de un profesor recientemente jubilado, y más importante, por medio de su propia narrativa, nos proporcionó la información que nos ha permitido desentrañar la historia detrás de su vida profesional, ¿cómo empezó su carrera, como él mismo desarrolló profesionalmente, ¿cómo se convirtió en el maestro que es hoy, ¿cuáles son sus creencias y concepciones acerca de ser un maestro. Otros temas tratados fueron: la enseñanza, la formación pedagógico-didáctica, y el trabajo docente. Con este texto creemos que somos capaces de contribuir al debate sobre la importancia y las posibilidades presentadas por la utilización del método de las historias de vida en la educación de los maestros en curso.

PALABRAS-CLAVE

Educación Continua de Maestros - Relatos Biográficos - Educación Superior - Desarrollo Profesional de Maestros

ABSTRACT

Researchers in Educational Sciences have been looking into the experience of teachers to better understand their training, both as people and as professionals. Being aware that the narrative, as a memory retriever, is an important device to reflect about teaching career paths in higher education, we have conducted a study based on an autobiographical interview. Through the interviewing of one recently-retired professor, and more importantly by means of his own narrative, we were provided with information that allowed us to unravel the history behind his professional life; how he started his career, how he developed himself professionally, how he became the teacher he is today, what are his believes and conceptions about being a teacher. Other topics discussed were: teaching, pedagogical-didactical training, and teaching work. With this text we believe we are able to contribute to the debate on the importance and the possibilities brought by the use of the life stories method in ongoing teachers' education.

KEYWORDS

Continuing Education of Teachers - Biographical Narratives - Higher Education - Professional Development of Teachers - Teaching Engineering

1. INTRODUCCIÓN

El estudio presentado en este artículo tiene como objetivo contribuir para el debate sobre las posibilidades y la importancia que el método de las historias de vida tiene para la formación continua de profesores. Este texto forma parte de un estudio mayor que se desarrolló con docentes de las carreras de Ingeniería de la Universidad de Oporto en el que, centrándose en la relación entre el docente y su actividad profesional, estudió estilos de la enseñanza a partir de la perspectiva del propio sujeto profesor porque creemos que la profesión docente se construye durante el transcurso de la vida profesional mediante la reflexión y el re análisis de la práctica (Schön, 2007; Garcia & Vaillant, 2009).

El artículo parte de la idea de que la narrativa, como rescate de la memoria, constituye un dispositivo importante para la reflexión sobre los recorridos profesionales docentes en la enseñanza superior, y por lo tanto promueve la formación continua y el desarrollo de la profesionalidad. De ello se desprende la tesis Meksenas (2002: 126) para quien la memoria es la base de la construcción de la autoimagen del sujeto: “el trabajo con la memoria que está en la base de la recogida de historias de vida lleva al investigador a una situación de entrevista en la que entrevistado narra integralmente su vida”.

Para Martins (2008: 23) “rememorar puede significar también rescatar del olvido los eventos más destacados, cuya importancia se considera fundamental para la subsistencia tanto del grupo como de su ética”. Es decir, este artículo en su estructura y los temas que selecciona, trae al debate académico la importancia de las narrativas, tanto para una reflexión de los profesores sobre la forma en que están desarrollando su actividad educativa y construyendo su profesionalismo, quiere para la identificación de situaciones que pueden influir positivamente en este desarrollo profesional. Acerca de esto Schütze (2007: 8-9) ya dice que:

A través de los recuerdos del pasado, el relato autobiográfico de ciertas fases y episodios de la vida o de contar la historia de la vida en su conjunto, el narrador expresa una estructura de mando y la identidad básica de su vida que es vivida y experimentada hasta ahora y se expande hacia el futuro por venir. La expresión narrativa de la vida misma que trata no sólo con los eventos externos que se producen en el individuo, sino también los cambios internos que la persona tiene que enfrentar la experiencia, reaccionar, molde (e incluso producir parcialmente) estos eventos externos. Y reconocer, a través de la narración autobiográfica, como alguien siente la experiencia de los acontecimientos externos es el primer paso para las personas equiparan la construcción en curso y la transformación de sus estados internos y su importancia para la estructura de la identidad de la historia de vida en el desarrollo.

2. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y EL MÉTODO NARRATIVO

El desarrollo profesional docente integra elementos personales, profesionales y sociales. Esto es, no sólo construido por la acumulación de una formación formalizada, pero también por un proceso reflexivo en la práctica educativa. Cuestiones como él lo que "¿O que hace un profesor escoger un camino y no otro"; "¿como el profesor determina lo que es conveniente hacer en su aula" se acercan a los aspectos subjetivos del día por día del aula y eso acompaña la vida profesional de cualquier docente. Como sostiene Marcelo (2009: 7), el desarrollo profesional de los docentes puede significar la búsqueda de una identidad y la forma cómo los profesores se definen a sí mismos. De este modo, consideramos que el tema del profesor rato persona, hablada juntamente con el desarrollo profesional docente, son fundamentales para el conocimiento de sus modales del trabajo pedagógico, una vez que la vida de los profesores y lo sentido común que los mismos imprimen a su obra influyen en su rendimiento profesional. Tal vez fue en este sentido que Clark y Peterson (1986: 287) dijeron el "la conducta cognitiva de los profesores bien como otros comportamientos son controlados por uno sistema personal de las fes, los valores y los orígenes, sistema eso que confiere juicio" y organiza sus conocimientos educativos.

En este juicio, Tardif (2002: 11) considera que los conocimientos educativos es un conocimiento con algunos aspectos que cruzan relacionados con la persona y la identidad del profesor, con la su experiencia de vida y con su historia profesional, tanto como con sus relaciones con os otros. Estos saberes son compuestos de los conocimientos, las competencias, las habilidades y las actitudes y son usados pelos profesionales durante el actuar de sus tareas diarias. El escritor denominó éstos saberes de "epistemología de la práctica profesional" (Tardif, 2000: 10-11). La epistemología de la práctica tiene como la determinación comprender como realmente los saberes lo son integrados, producidos, aplicados, resignificados o abandonados concretamente en el la práctica diaria de los profesionales. Al mismo tiempo, reconoce que éstos saberes son imbricados en una complexa relación dialéctica. Otros estudiosos comparten de esta concepción de Tardif, entre otros, Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993; André, 1995; Ludke, 1996; Gauthier, 1998; Perrenoud, 1993, 2001; Hargreaves, 2000; Leite, 2007.

Gran parte de las investigaciones sobre los saberes docentes sufrió las influencias de los estudios de Schön (2000), in especial, cuando este estudioso considera que es a través de la reflexión sobre los problemas que aparecen dentro de la práctica diaria que en el profesor produce su base epistemológica y se hace un investigador de su situación. Tal epistemología trata de demostrar el "paradigma epistemológico en el que los profesores fundamentan su trabajo y su racionalidad pedagógica de sus acciones educativas" (Schön, 2000: 69). Como se ha sostenido por André (1995: 18) e Gorodokin (2006), entre otros, cuando afirman que la importancia del análisis epistemológica como herramienta para contribuir a la reorientación o la superación de la formación del profesorado. El estudio de la epistemología de la práctica valoriza el sujeto y sus cursos, los éxitos y los errores, las certezas y las incertidumbres y pide opciones teórico metodológicas relativas a la investigación cualitativa, teniendo en cuenta la relación de reciprocidad entre sus componentes.

Algunos escritores enfatizan que el trabajo del profesor en sala de aula es constituido sobre las fes y la conceptos que lo mismo tiene sobre o que es ser profesor. Para Ramalho, Nuñez y Gauthier (2000: 3), "las ideas y los conceptos que tienen los profesores sobre su práctica profesional definen un modelo de actuación profesional. De acuerdo con las investigaciones de Carvalho y Gil (1995), los profesores tienden en la enseñar conforme aprenderán en el transcurrir de su formación inicial mucho más do que aplicar las teorías se acercó en las acciones de la formación continua sobre cómo se debe enseñar. De acuerdo con esta idea, es importante que los profesores aprendan en los entornos que estimulen la reflexión sobre la forma en que se ejerce la enseñanza y acerca de los efectos con que se están generando con ella. Estas ideas tienen su base en la perspectiva de Clark y Peterson (1986) según la cual una relación directa entre o que los profesores piensan y su comportamiento, una vez que las fes de los profesores son constituidos como elementos decididos para el análisis de sus prácticas, y este ha estado revelando una serie de elementos que pueden ayudar en la comprensión de los procesos de la formación docente. La configuración circular del modelo creado para el referidos teóricos buscó dar el juicio a la influencia recíproca entre la dimensión visible, respecto a las acciones del profesor y su observable (el profesor es el comportamiento y de los estudiantes en aula y en las ganancias del estudiante) los efectos y la dimensión invisible, respecto del profesor (la planificación, las ideas las decisiones interactivas y sus teorías y fes) procesos cognitivos. Por lo tanto, este modelo expresa la relación entre las conductas observables de los profesores y sus efectos en los estudiantes, con el propósito de que la idea y que la acción se constitúan en las estructuras conectadas, aunque independientes, que ellos modifican mutuamente el desarrollo profesional docente.

La búsqueda educacional ha investigado en la experiencia del profesor un trayecto posible para llegar a la comprensión de su formación como persona y como profesional. En este juicio, Nóvoa & Finger (1988: 128) enfatizaran que más importante que intentar formar al adulto, es fundamental hacer posible que lo mismo reflexione sobre como ele se ha constituido. Convertirse en el profesor es constituido un proceso en la continua construcción a lo largo de la historia profesional educativa del docente. Es la idea que mantiene Schön (2007: 32) cuando sostiene que "podemos reflexionar sobre la acción, pensando retrospectivamente sobre lo que hicimos, de modo a descubrir como nuestro acto de conocer en la acción puede haber contribuido para un resultado inesperado."

En los años 90, por la técnica narrativa de investigación buscó conocer la persona o sujeto de investigación en sus dimensiones personal y profesional. Esta inseparabilidad se hizo aún más evidente en la última década del siglo XX, sobre todo en los estudios que se centran en la formación continua de los docentes, una vez que consideramos, así como Nunes (2003: 15), que las escuelas son graneros de recuerdos, espacios en los que teje parte de la memoria social. Y como Nóvoa y Finger (1988) hubieran hablado, el método de historias de vida como herramienta para la formación en investigación surgido en Alemania a finales del siglo XIX y se ha aplicado consistentemente por la Escuela de Chicago en los años 20 y 30.

La subjetividad es el principio rector de estos estudios. En aquellos años,

Finger (1988: 84) señala que "el método biográfico se justifica por el hecho de mejorar la comprensión que se desarrolla en el interior de la persona, especialmente en relación con las experiencias y las aprendizajes que han tenido lugar en el curso de su historia de vida."

El método de historias de vida permite una atención particular y un inmenso respeto a los procesos de las personas que se forman, lo que constituye un enfoque que permite "ir más allá en la investigación y la comprensión de los procesos de formación y sub-procesos que conforman" (Nóvoa & Finger, 1988: 13). En este sentido, el método facilita el desarrollo de una formación sociológica holística, ya que permite tener en cuenta un gran número de elementos formadores, generalmente, descuidados por los enfoques más clásicos de la investigación. Por otro lado, la imposibilidad de separar la formación de la investigación permite mostrar como los factores sociales, políticos y culturales han marcado la historia de cada uno y cómo estos factores son constitutivos de una formación socio-política (Finger, 1988: 79-86).

Walter Benjamin, en 1985, ya decía que la narración involucra pasado, presente y futuro, siendo constitutivo del sujeto. El hecho de contar historias y volver a contar nos permite comprender nuestras carreras en todos los niveles, sea personal, familiar, institucional, comunitario, social y cósmica. El sociólogo italiano Ferrarotti (1988: 27) nos enseñó que "la biografía sociológica no es una mera descripción de experiencias vividas, sino que es también una microrrelación social", ya que "al narrar su experiencia (...) el profesor no sólo la construye lingüísticamente, como también la reconstruye a nivel del discurso práctico y de la actividad profesional", o sea, e como ha sustentado por Zabalza (1994: 95), "la narrativa se constituye reflexionando". También autores como Pineau y Lê Grand (1993) indicaron que "el método biográfico, cada vez más se consubstancia como instrumento de investigación y formación" y el modelo interactivo-dialógico del método, adopta una relación de co-construcción entre investigador y sujeto investigado (Souza, 2006: 27), haciendo posible "aprehender las memorias y trayectorias profesionales en el sentido de investigación/formación tanto para el investigador, como para los sujetos involucrados e implicados en el proyecto de formación" (Moraes, 2004: 27).

Es bajo estas ideas que Souza (2006) argumenta que la narrativa permite al sujeto a la pregunta de su propio conocimiento de sí mismo, ya que permite al narrador a "inclinarse hacia arriba", sobre su historia, en un movimiento de "internalización" y "externalización" y esto va esbozando la trama biográfica. Esta dirección fue considerada por Josso (1988: 44) el "momento bisagra" o cuando el sujeto encuentra-se con sí mismo. Para esta autora (Josso, 2002: 08), "la conciencia surge cuando interpretamos un objeto con nuestro sentido autobiográfico, nuestra identidad y nuestra capacidad para anticipar lo que está por venir."

Es con referencia a estas ideas, en este artículo, se toma el análisis de una narración de un profesor universitario. Con él, mientras que entienden los procesos de construcción y desarrollo de la identidad profesional, respaldo para el debate académico la importancia de la narrativa como dispositivo de formación del profesorado.

Descripción general del estudio

Teniendo como base las ideas anteriormente presentadas, y porque creemos que la formación del profesor depende mucho de sus relaciones con los demás y no únicamente de la formación académica formal, realizamos un estudio, apoyado en una entrevista autobiográfica, en la que un profesor de la enseñanza universitaria recientemente jubilado, a través de su narrativa, nos ofreció información que hace posible desvelar su historia de vida profesional, es decir: como inició la carrera, como construyó su desarrollo profesional, como se convirtió en el profesor que es hoy, cuáles sus creencias y concepciones sobre ser profesor, sobre la enseñanza, sobre la formación pedagógica, didáctica y sobre lo que es el trabajo docente en la actualidad. La recopilación de datos se organizó a partir de un cuestionario *online* generalizado al que siguió una entrevista individual a los docentes que aceptaron dar continuidad al estudio. El cuestionario sirvió para reconocer el perfil docente y obtener su consentimiento para realizar una entrevista. En ella, por medio de la narrativa, buscamos la comprensión de cómo el profesor construyó sus saberes y sintió su acción docente, cuáles sus creencias, intenciones y teorías sobre de la docencia en la universidad y cuál el valor dado a la formación pedagógica y didáctica.

La narrativa, mientras que la técnica de investigación cualitativa, cargas características multidisciplinares y tiene una orientación de análisis de carácter subjetivo de los procesos biográficos, y las preguntas de investigación se centran en el análisis de estos procesos. Adoptar esta metodología implicó oír al profesor, buscando captar los múltiples sentidos sobre cómo se convirtió en docente de enseñanza superior y los desafíos que enfrentó y cómo los superó o los que todavía persisten en su ejercicio profesional. En síntesis, se intentó saber cómo se constituyó profesionalmente en pensamientos, acciones y saberes; qué transformaciones tuvieron lugar a lo largo de su carrera docente y qué actitudes tomó frente a las situaciones que se presentaron. Nuestra intención no fue reconstruir toda la historia del docente, sino comprender la interpretación que él mismo hacía sobre su trabajo.

Discusión y análisis

Sin la ambición de desvelar todas las partes sobrepuestas en la narrativa en cuestión, discutiremos aquí solamente algunos aspectos sobre lo que escuchamos, transcribimos y analizamos y esto nos permitió considerar las influencias en la construcción de la enseñanza profesional. Nuestro análisis no desconsideró el hecho de que el docente tuvo un interés propio en narrar, y aunque hubiese un guion previo para la entrevista, que el docente a veces leyó durante la misma, fue él quien decidió lo que contar, recortar, aclarar u olvidar. El procedimiento adoptado nos permitió recoger el testimonio, pero no puede explicitar los procesos internos del pensamiento del sujeto-narrador en relación a su memoria y las relaciones y hechos que la generaron. Al tratarse de historias de vida, “quien decide la dirección es el sujeto/narrador, aunque sutilmente dirigido por el investigador” (Oliveira, 2011: 171).

El sujeto docente de esta narrativa nació el año 1943 y entró en la carrera docente nada más terminar la graduación en Ingeniería Mecánica en 1968. Después de eso, realizó el doctorado en Metalurgia y recientemente se

jubiló después de trabajar en la Universidad de Oporto, donde trabajó durante casi 45 años. Sobre su inicio en la carrera docente, nos narró lo siguiente:

“Déjeme comenzar como estudiante...porque como estudiante iba mucho a clase e intentaba sacar el máximo provecho de las clases, participé bastante en actividades políticas, empecé a trabajar a los 17 años como diseñador y unía los estudios al trabajo profesional, el trabajo político y tenía poco tiempo para estudiar y cuando iba a las clases teóricas, cogía apuntes, traía los de los compañeros de clase, era la manera más rápida y segura de aprender, y por lo tanto, no trabajaba sólo contenidos dados en clase. (...) En 1968, habiéndome formado con una media muy alta, como ya no ocurría hacía muchos años en Ingeniería Mecánica, me invitaron a trabajar como profesor asistente. Estaba convencido de que la policía política no aceptaría mi documentación para ser funcionario público, al estar contra la política de la época. Tuve la suerte de que, poco tiempo después de entregarlos, Salazar cayó de la silla, fue al hospital, nunca más se recuperó y durante unos meses la PIDE estuvo sin jefe. Felizmente, mi documentación fue aceptada, si no, nunca habría sido profesor universitario.”

El contenido explícito e implícito del discurso docente trajo una serie de elementos con respecto al contexto e a identidad del profesor integrados en el momento de entrada en su carrera docente. Consideramos que la memoria es una parte integral de la identidad individual y colectiva, una vez que se conecta con el sentido de pertenencia y continuidad. Como ya habló Halbwachs (1990: 51) "toda la memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, [...] este punto de vista cambia como el lugar que ocupó allí, y [...] este lugar incluso cambiar según la relación que tengo con otros medios "La narrativa puso sobre la mesa su historia de vida unida a la historia política de su país, desvelando la importancia de no desvincular lo profesional, de lo político, de lo personal de cada sujeto profesor. Como dijo MacIntyre (1987: 202) "soy parte de su historia, igual que ellos forman parte de la mía. La narrativa de cualquier vida es parte de una narrativa entrelazada". E como nos habló el profesor:

“Creé un centro democrático universitario de estudios Económico-Sociales en 1964, en una época en la que ser democrático en Portugal era muy grave. El nombre tuvimos que alterarlo, porque a la PIDE no le gustó. Cuando creé el centro, hacíamos reuniones, debates, etc., sobre situaciones que tenían que ver con Economía, con la Sociedad, con la Política, con la Guerra Colonial, con las violaciones de los derechos humanos en Portugal y en las colonias, y por lo tanto allí tuve que aprender muchas cosas que normalmente no se enseñaban en las clases. Y siempre creí que eso era un componente esencial del aprendizaje. Si una persona sólo aprende lo que los Profesores le enseñan, no va lejos.”

La experiencia de las situaciones de participación en el análisis de políticas, probablemente, también tuvo un efecto sobre la actitud reflexiva del profesor con respecto a los conocimientos académicos desenvueltos. Por otra

parte, el informe realizado sobre la situación de los estudiantes permite discutir dos situaciones. La primera se relaciona con el acto de aprender y que en este caso es muy claro que el aprendizaje no es simplemente un acto mecánico. Pero el testimonio de este profesor universitario también muestra la importancia, sea para no limitar el aprendizaje que se produce en la clase, sea para el lugar que ha de darse a la sistematización de conocimientos y el intercambio de ese conocimiento. De alguna manera, es esta idea de que hoy acompaña a la organización de cursos de acuerdo a ECTS (European Credits Transference y del sistema de acumulación) para dar cuenta de la construcción de aprendizaje, no sólo el tiempo de las clases y el contacto con los instructores, sino también la estudiantes gastan para este tipo de aprendizaje (Leite & Fernandes, 2011).

En la secuencia de la entrevista, el docente recoge el guion de la entrevista que estaba sobre la mesa y empieza a leerlo:

“¿Qué es para usted el trabajo docente?” (el profesor leyendo).

Yo diría que el principal trabajo de un docente es suscitar la curiosidad, el interés a los estudiantes para que aprendan más de lo que el docente enseña.

“Diferencias entre o profesor que fui y el que soy ahora” (el profesor nuevamente leyendo el guion).

Ahora estoy jubilado, teóricamente ya no doy clase, pero hay varias diferencias, una de ellas es que no había internet, ni si quiera ordenadores y escribir apuntes, era útil. La propia exposición de las materias tenía más calidad que ahora; ahora se encuentra la información fácilmente, por lo tanto, entonces era más importante de lo que es ahora. Eso son cuarenta y muchos años de docencia.”

Al expresarse sobre lo que es el trabajo docente, el profesor habló sobre las diferencias entre el docente que fue y el docente que es ahora. Este narrar destacó aspectos sobre su profesionalidad, como por ejemplo, distinguió el hecho de estar jubilado, pero que a pesar de esta situación oficial, continuaba informalmente con sus actividades docentes, o sea, no abdicó de ser docente a pesar de la jubilación.

El profesor comentó las diferencias en relación al uso de los recursos tecnológicos, que antes no estaban tan disponibles en el proceso educativo como ocurre actualmente y su función como profesor en estos dos momentos:

“Por lo tanto, una de las lecciones fue internet, con la existencia ahora de mucha información, cualquier estudiante tiene acceso a ella fácilmente, lo que permite dispensar mucho más la exposición de un profesor, no dispensa el profesor, porque el profesor es fundamental como innovador, orientador y tiene mucha lógica, pero hace muchos años que le digo a mis alumnos o les decía: "nunca enseñé nada a nadie, ni es esa a mi función". Yo ayudo a quien quiere aprender y desarrollar capacidades y competencias, esa es mi función; fue siempre mi función. Enseñar, sobre todo, con los cambios de tecnologías, del papel a internet, a lo digital, ese papel de enseñar, se diluyó todavía más, no se diluyó el de

aprender.”

Un análisis de las declaraciones de este profesor le permite reconocer que la profesión docente requiere hoy una tarea más dirigida para el asesoramiento y la supervisión de la construcción del aprendizaje de los estudiantes que para la simple exposición de los contenidos por parte de los profesores. Es decir, implica la existencia de un conocimiento pedagógico-didáctico (Leite & Ramos, 2007, 2009), que facilita los procedimientos de un paradigma basado en el aprendizaje de la línea y el empoderamiento (Freire, 1996).

El profesor nos habló sobre uno de los proyectos que comenzó, así como de la epistemología y de la metodología introducida:

“Comencé los proyectos PESC (Proyectar, Empezar, Saber, Concretizar), que después dieron origen a los proyectos liderados por estudiantes, en los que los estudiantes en grupos de diferentes carreras, diferentes cursos, diferentes edades, trabajaban en conjunto para proyectar y concretizar algo útil y con valor comercial. Eso no formaba parte de la educación formal, nunca tuvo créditos, aunque yo creyese que debería tener, pero nunca lo aceptaron hasta ahora; tal vez a partir del próximo año lectivo comience a haber créditos para ese tipo de actividades, pero hasta ahora no hubo y, por lo tanto, los estudiantes lo hacían por gusto y ahí aprendían muchísimo, con más gusto, con más entusiasmo.”

El profesor comentó la importancia de estimular en los estudiantes el desarrollo de un trabajo autónomo, interesante y que genere entusiasmo, características estas tan necesarias para el buen desarrollo del aprendizaje, y que destacaron siempre a lo largo de su narrativa. Citando a Leite (2007: 4) “lo que se ha denominado como «paradigma de Bolonia», y que realzó que la docencia basada en la enseñanza debe dar lugar a la docencia basada en el aprendizaje, ha constituido tal vez uno de los principales motivos para el despertar del reconocimiento de la necesidad de aprender a «ser profesor/a»”. O sea, lo que nos narró este profesor ha ido formando parte de lo que se ha ido buscando las políticas públicas en la enseñanza superior asociadas a la docencia en el marco del paradigma de Bolonia.

En relación a los desafíos enfrentados, superados y que todavía persisten en el transcurso del ejercicio docente, el profesor relató que:

“Uno de los desafíos no superados, fue el conservadurismo de la academia, cambiar un currículum por un currículum con actividades que el profesor no enseña es muy difícil, aunque no comprenda esos obstáculos. Porque, esta fue la dificultad (la cuestión del estatus del profesor orador), conseguí integrar algunas experiencias, pero de hecho nunca trabajé en una escuela en la que mi modelo pedagógico funcionase. Aunque creo que no hay un modelo pedagógico bueno, la relación pedagógica es una relación entre profesores y estudiantes, y depende del profesor y depende de los estudiantes. Es necesario cambiar la concepción de escuela, ahora es evidente que cuando tenemos un sistema para gran número de estudiantes, es difícil organizar

algo muy personalizado.”

En esta parte de la narrativa, el profesor nos habló sobre la dificultad en cambiar el modelo pedagógico en la universidad y el estatus del profesor orador para el profesor mediador, es decir, para dejar de ser quien limita su acción didáctica a la información de la exposición para pasar a ser uno que media la relación entre los estudiantes y el conocimiento (Zabalza, 2011). ¿Es esta práctica de la innovación (Esteves, 2010) que permite humanizar la cultura científica (Leite & Ramos, 2012) y la construcción de nuevos conocimientos.

El profesor nos habló también sobre el método de trabajo que adoptaba en sus clases y sobre como las dinamizaba a partir de los trabajos individuales de los alumnos:

“Mi idea es que debería haber una parte estándar para todos, pero después muchas alternativas, donde cada uno pudiese desarrollar sus capacidades y competencias, como por ejemplo, aquellas que no se aprenden en clase y se desarrollan en actividades y trabajos. Eso es lo que yo consideraría, porque tampoco soy utópico, me gusta concretizar las cosas y las cosas tienen costes. No vale la pena pensar en una escuela ideal, con costes absurdos. Hay que ser realista, no es necesario imaginar la perfección, vamos a hacer lo posible con los recursos que tenemos, y mire, creo mucho en la capacidad pedagógica de los estudiantes. Pueden aprender inmenso unos con otros, sin necesidad de profesores, a no ser para alguna orientación y validación.”

En este discurso es evidente la importancia del intercambio de opiniones entre los estudiantes y la existencia, en los procedimientos pedagógicos didácticos, con base en la denuncia de las situaciones (Leite et al, 2011), es decir, donde los estudiantes presentan sus puntos de vista y confrontarlos con sus colegas. Pero para ello, y como se pone de relieve por este profesor, es necesario que las situaciones se crean para la competencia de la denuncia se produce y se desarrolla. En cuanto a este profesor:

“Es necesario que los estudiantes tengan un papel más activo para hacer producciones diferentes, y yo en ese aspecto, desarrollé a todos los niveles. Tiene que haber una mezcla de muchas metodologías y tiene que hacerse esa mezcla en función de los estudiantes que tenemos. Existe toda una relación. No puedo definir si este es un buen método, si es un método universal para todos, las personas son tan diferentes, que no creo que haya un método universal.”

Como es evidente a lo largo de este informe del profesor, desde el inicio de su actividad docente intentó desarrollar metodologías pedagógicas más centradas en el aprendizaje de los estudiantes que en la transmisión de los contenidos. En este sentido, Perrenoud (2000), hace más de una década, ya consideraba que una de las competencias para enseñar se centraba en incluir situaciones-problema en la clase. En la actualidad, este discurso se transmite, ya no solamente en el discurso académico, sino también en el discurso jurídico introducido por el proceso de Bolonia.

Así e de acuerdo con o gráfico presentado por Zabalza (2012: 7), tres son los discursos el debate sobre las competencias:



Figura 1: Los discursos sobre competencias (Zabalza, 2012: 7)

Para el supra citado autor, el discurso conceptual si trata de un planteamiento neoliberal e se constituye una fuente pérdida de conocimientos. El discurso técnico é más operativo y se trata de planificar y establecer los dispositivos para incorporar las competencias al diseño curricular. El tercero discurso, el cultural, según Zabalza (2012: 7):

“suele moverse en espacios más difusos y menos visibles pero resulta, probablemente, en más relevante de los tres porque establece el marco actitudinal y cognitivo sin el cual cualquiera de los otros dos resulta inoperante (Darling-Hammond, 2009). Se trata de tener (o no) una actitud positiva al cambio, estar dispuestos a hacer una nueva lectura del quehacer de profesores y estudiantes, de cambiar el chip.”

Así, como se ha demostrado en algunos estudios (Leite, 2012), este proceso junto con las directrices que apuntan a la necesidad de establecer criterios de calidad, transmite un discurso que enfatiza el uso de metodologías basadas en la acción y la participación de los estudiantes. Es la idea de que esto puede resultar en su narrativa, el profesor habló sobre los resultados que obtuvo con su metodología innovadora de trabajo:

“Normalmente fui un profesor exigente y recuerdo, los estudiantes quejándose de que lo yo quería era imposible. La exigencia era grande, pero como esta fue muy grande al principio, esto y como había aquella interacción, se ayudaban unos a otros, se criticaban y se ayudaban, por lo tanto, fue una experiencia extremadamente rica, en la que yo, en la mayor parte de las clases, intervenía sólo en los minutos finales, por lo tanto, yo no estaba allí enseñando nada a nadie. Ellos aprendieron unos con otros, lo que hice fue darles ese desafío”.

Esta narrativa puntos del discurso a lo que ya estaba detrás de nosotros registró cuando enfatizamos la importancia de la interacción entre los alumnos y el papel de los docentes como mediadores en los procedimientos para permitir la construcción del conocimiento. Sin embargo, aquí está asociado con este aspecto de la profesión docente, a discreción de la exigencia. Por lo tanto, el estrés. Como es tan claramente expresado, el requisito no es sinónimo de control, sino más bien los procesos que tienen como objetivo lograr y cómo principio de que los estudiantes se dan cuenta de la mejor manera posible el aprendizaje y desarrollo de habilidades para la vida en sociedad.

Nuestro objetivo es conocer la opinión de este profesor en el ámbito de la ingeniería, de la formación necesaria para el ejercicio docente de los profesores universitarios, este aspecto se ha incluido en nuestro script. Leerlo este profesor dijo:

“Aquí habla de la formación de profesores (el profesor leyendo el guion de la entrevista).

Creo mucho en la formación a través de la práctica que es un poco mediante ejemplos, creo poco en las acciones de formación dadas en las clases. Ahora realmente, cambiar las condiciones institucionales es muy importante, yo de hecho luché durante muchos años en Ingeniería Mecánica para que hubiera créditos para los “Proyectos Líder” y para otras cosas, parece que va a ocurrir, ahora que ya no soy, formalmente profesor, pero, bueno, de hecho trabajé muchos años en ese sentido, era necesario un cambio, casi que diría radical, del sistema educativo y no sólo del superior, porque es preciso desarrollar las múltiples inteligencias que todo niño tiene, es necesario no matar su creatividad.”

El profesor dejó claro que cree en un tipo de formación de profesores que tiene lugar con la práctica, pero no especificó cómo se debería realizar. Mientras tanto, volvió a mencionar la importancia del aprendizaje mediante proyectos y del desarrollo de la creatividad y de las denominadas “*soft skills*” por los estudiantes (Rey, 1996). Consideramos que el desarrollo de la creatividad y de las *soft skills* es de suma importancia que se desarrollen en los estudiantes, aunque percibamos por nuestra experiencia, una cierta carencia, por parte de los docentes, en promover esos saberes y competencias entre sus alumnos universitarios, tal vez incluso porque no sean considerados asuntos relevantes para ser abordados en la formación inicial o continua de docentes.

Con respecto a las metodologías o modos de trabajo pedagógico docente, le preguntamos a este profesor si recurrió a alguna teoría o experiencia para desarrollarlos, a lo que este respondió que recurrió a las ideas de Paulo Freire refiriendo: *“Paulo Freire, creo que es un pedagogo absolutamente excepcional. Es una referencia”*.

Como se deduce de esta narración, una vez más este profesor comentó sobre la importancia de aprendizaje de unos con otros, a través de una pedagogía socio-constructivista y haciendo uso de la interacción entre las personas, entre las experiencias y situaciones.

Al final de la entrevista propusimos al profesor un ejercicio imaginativo-

reflexivo, que imaginase una conversación entre el profesor que es hoy y el profesor que fue al inicio de carrera, y que estableciesen un diálogo: ¿qué se dirían uno al otro? De este ejercicio, tenemos la siguiente narrativa:

“No tengas miedo...” (le diría el profesor de ahora, mayor hablando con el más joven)

“Estoy satisfecho con el recorrido que hice, a pesar de no haber concretizado muchas cosas, y cuando hablo del recorrido, estoy pensando en un recorrido universitario, estoy pensando en un recorrido político. Me puedo considerar un hombre muy feliz, porque aposté mucho, muy solo, durante muchos años y el resultado está a la vista.”

“Por lo tanto, creo que el profesor de veinte y pocos años, podría decir que teniendo eso en cuenta: “siento satisfacción por el recorrido” y a pesar de que considero de que, en muchas cosas, no conseguí abrirme completamente, no tengo buena memoria, no recuerdo los nombres y las caras de los alumnos, no cuento chistes, por lo tanto, tengo muchas características de un mal profesor (Risas).”

El ejercicio que propusimos provocó una reacción de sorpresa al profesor, que al principio, no entendió la propuesta e intentó “hablar sobre”, siendo nuestra intención que “hablase con”. Posteriormente, ya casi al final de la entrevista, se sintió más tranquilo y entró en el espíritu del ejercicio. En ese sentido, Ricoeur (2001: 28) dice que a “posibilidad de la comprensión de uno mismo como sujeto de las operaciones cognoscitivas, volitivas, estimativas, etcétera”, o sea, oírse a sí mismo como a otro, permite una recuperación del sujeto mismo.

Para finalizar la entrevista, el profesor relató que continúa con sus proyectos, pero algo imprescindible en su relato y que destacamos ahora, son sus inmensas ganas de continuar con sus planes, esperando que los proyectos en los que está actualmente involucrado, traigan beneficios para la sociedad en la que está integrado.

Conclusiones

Consideramos que el papel de la narrativa como rescate de la memoria es un poderoso mecanismo para la formación docente ya que potencia las voces de los profesores y vuelve más evidentes las acciones bajo las que, todos nosotros - tenemos que ser conscientes. Aunque, la narración puede ser utilizada para promover cambios en la práctica social. Pero, Thompson (1992: 22) habló que “[...] la historia oral no es necesariamente un instrumento de cambio, depende del espíritu con el que se utiliza [...]”. Para esto es necesario que las voces hagan posible y estimulen una reflexión mayor en la universidad, ya que las acciones docentes incluyen mucho más que la formación académica y profesional de los estudiantes, ya que, sobre todo, incluyen la formación humana, y aquí, citamos a Henri Bergson (1959) en su obra *Introducción a la Metafísica*: “no hay consciencia sin memoria, no hay continuidad de un estado sin añadir, al sentimiento presente, el recuerdo de los momentos pasados.” Así, el “carácter dialógico e interactivo de la narrativa se

ancla, también, en la complejidad de otros discursos, expresando una intertextualidad que nos remite a el mundo sociocultural de la producción de los hechos narrados.” (Lopes et al., 2007: 22)

En el caso de la narrativa que se presentó en este trabajo se puede ver en la importancia del uso de historias de vida, no sólo como un método de investigación (Peneff, 1990; Bertaux, 1997), pero también como dispositivo de formación del profesorado (Nóvoa 2000, Bueno, 2006). Al mismo tiempo, confirma la idea de Hargreaves (1998: 9), cuando afirma que "la forma como los profesores enseñan está arraigada en sus antecedentes, en sus biografías, en el tipo de docentes en los que se convirtieron".

Investigar a partir de historias de vida nos impone “una reflexión, aunque sucinta, en torno a nosotros mismos. Eso me permite hacer comparaciones” como ya decía Freire (1993)ⁱⁱⁱ, y aquí reside un elemento importantísimo de este tipo de metodología para la formación docente, las *comparaciones*, ya que “todo individuo es también un fenómeno social por cuanto sintetiza comportamientos, valores, ideologías de la sociedad a la que pertenece y de su grupo profesional” (Salgueiro, 1998: 49). Rehacer su historia a través de una recuperación de la memoria, el profesor se le permitió examinar las condiciones y los contextos en que se desarrollan sus experiencias y, con ella, se puede entender sus planteamientos específicos.

Así, de acuerdo con Souza (2007: 108):

en la investigación social, el informe (auto) biográfico constituye como una unidad compleja de sentido que aporta un sinnúmero de posibilidades de exploración empírica, porque incide como un poderoso instrumento que se establece la interacción de los acontecimientos, hechos y momentos únicos que conforman la experiencia de formación humana. Además, la (auto) biografía también es vista como un registro de experiencias significativas en el contexto de la formación del profesorado, que se produjo en un período de tiempo determinado de su profesión.

La narrativa como método fenomenológico y existencial es un poderoso vehículo para la conciencia del sujeto sobre sí mismo, una vez que las historias que se cuentan y volvió a contar permiten que este sujeto comprenda sus argumentos, rememore sus experiencias y tome posesión de ellas. A revivir sus historias, puede ofrecer un nuevo significado y decidir la mejor forma de usarlos para el beneficio de ellos mismos. Por lo tanto, como "toda la narración de un acontecimiento o de una vida es, a su vez, un acto, la agregación de síntesis de experiencias y la interacción social" (...) “el hombre es el singular universal [...] Si somos, si cada individuo es la reapropiación singular del universo social e histórico que lo rodea, podemos conocer lo social a partir de la especificidad irreductible de la praxis individual.” (Ferrarotti, 1988: 26-27), creemos que ellos resuenan un camino emancipatorio también en el contexto social en el que este sujeto forma parte, ofreciendo oportunidades como esta, el intercambio de conocimientos y experiencias esenciales para la sociedad en su conjunto.

Y, porque creemos que “al rescatar historias, podemos alterar el recorte social y profesional que conforma las emociones generalizadas de asimetría, recelo o aniquilamiento político y social” (Martins, G., 2012), consideramos

pertinente cerrar este texto con una cita de la filósofa María Zambrano que dice: "no es de todo infeliz aquel que puede contarse a sí mismo su historia".

Referencias Bibliográficas

- André, Marli Eliza D. A. (1995) *Etnografia da prática escolar*. 2. ed. Campinas-SP: Papirus.
- Bareicha, P. (1988). Educação, teatro e psicodrama: em busca de conexões. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 4, n. 7-8, jul.
- Benjamin, W. (1985). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (1994) O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Bergson, H. (1959). *Introduction à la métaphysique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*, Paris: Ed. Nathan (col.128).
- Bueno, B. O. et al (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, S. Paulo, v. 2, n.2, p.385-410, maio/ago.
- Carvalho, A. P. C.; Gil-Pérez, D. (1995) *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. 2. ed. São Paulo: Cortez
- Clark, C. M., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In Wittrock. M (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 255-296.
- Conelly, F.; Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia y investigación narrativa. In Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 15-59.
- Esteves, M. (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In Leite, C. (org), *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: CIIIE/Livpsic, 45-61.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In NÓVOA, A. e Finger, M. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- Ferrarotti, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa, A.; Finger, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- Finger, M. (1988). As Implicações Sócio-epistemológicas do Método Biográfico. In A. Nóvoa e Finger, M. (eds.), *O Método (Auto) biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde -Cadernos de Formação 1, 79-86.
- Flick, U.W.E. (2010). Entrevista episódica. In: Bauer, M.W.; Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático (Orgs.)*. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gauthier, C. et. all. (1998) *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente - Coleção Fronteiras da Educação*. Ijuí: Ed.Unijuí.

Gorodokin, I. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº. 37/5. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf> accedido en 10-01-2014.

Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice. Editora Revista dos Tribunais.

Hargreaves, A. (1998) *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa, Ed. McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa, Ed. McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2), 151-182 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/713698714>

Josso, M. C. (1998). Da Formação do sujeito ao sujeito da formação. In: Nóvoa, A.; Finger, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP.

Josso, M.C. (2002) *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

Jovchelovitch, S.; Bauer, M. W. (2010). Entrevista narrativa. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (Orgs.). Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes

Larrosa, J. (1998) *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.

Larrosa, J.; Fenoy, S. (2002). *Maria Zambrano: L'Art de les Mediacions* (Textos pedagògics). Barcelona, Publicacions de La Universitat de Barcelona.

Le Goff, J. (2003). *História e memória*. Campinas, SP: Unicamp.

Leite, C. (2007). Que lugar para as ciências da educação na formação para o exercício da docência no ensino superior? in *IX Congresso SPCE – Educação para o sucesso: políticas e actores*, Funchal: UMadeira, 131-140.

Leite, C. (2012). Qualidade da educação superior e formação de professores: uma análise a partir da situação em Portugal in Cecilia Luiza Broilo, Maria Isabel da Cunha, *Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo*, Junqueira & Marin Editores, 99-117.

Leite, C. et al. (2011). "A place for arguing in engineering education: A study on students' assessments". *European Journal of Engineering Education*, 36 (6), 607-616.

Leite, C.; Fernandes, P. (2011). Inovação pedagógica: Uma resposta às demandas da sala de aula universitária. *Perspectiva*, 29 (2), 507-533.

Leite, C.; Ramos, K. (2007). "Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto", in Cunha, M^a I. (org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*, Campinas-SP, Papirus, 27 - 42.

Leite, C.; Ramos, K. (2009). "Questões da formação pedagógico-didáctica na

sua relação com a profissionalidade docente universitária: alguns pontos para debate”, in LEITE, C., (2010) – org. – *Sentidos da pedagogia no ensino superior*, Porto: Legis Editora, Livpsic/CIIE, 29-43.

Lopes, A. et al. (2007). Fazer da formação um projecto: formação inicial e identidades profissionais docentes. Porto: Livpsic.

Ludke, M (1996). Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa* nº 99, 1996, p. 5-15.

Macintyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

Marcelo García, C.; Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea Ediciones.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro, *Sisífo*, Revista de Ciências da Educação, n. 8, jan/abril, p.7-22.

Martins, E. (2008). Memória e experiência vivida: a domesticação do tempo na história. *Revista Antíteses*, vol. 1, n. 1, jan.- jun. de 2008, 17-30. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acessado em 05/08/2013.

Martins, G. (2012). Dar consciência à memória: negociar propostas, integrar desvios. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/pdf/2_Dar%20Consciencia%20a%20Memoria.pdf. Acesso em 01/08/2013.

Meksenas, P. (2002). *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Loyola.

Moraes, A. (2004). Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. *Pro-Posições*, v. 15, n. 2 (44), maio/ago. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/44-artigos-moraesaaa.pdf>. Acesso em 01/08/2013.

Nóvoa, A. (1992). “Formação de professores e profissão docente”, in Nóvoa, A. (org). *Os professores e a sua formação*, Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, p. 13-33.

Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, p. 11-30.

Nóvoa, A.; Finger, M. (Orgs.) (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

Nunes, C. (2003) Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: Leal, M. C.; Pimentel, M.A.L. (org). *História e memória da escola nova*. São Paulo: Loyola.

Oliveira, M. (2011). Práticas educativas e narrativas (auto) biográficas em ambientes virtuais de aprendizagem. *Revista Teias* v. 12 nº 25, maio/ago, 171-185 (Ética, Saberes & Escola).

Peneff, J. (1990). *La méthode biographique*, Paris: Ed. Armand Colin.

Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação : perspectivas sociológicas*. Lisboa : Dom Quixote.

Perrenoud, Ph. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier*

d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris : ESF.

Pineau, G.; Le Grand, J. (1993). Les Histoires de Vie. Paris: PUF.

Ramalho, B.L.; Nuñez, I.B. e Gauthier, C. (2000). Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor(a): uma experiência centrada na formação continuada. In: ANPED (org), Anais, 20a Reunião Anual da Anped (pp. 112-123). Caxambú: Minas Gerais.

Nóvoa, A.; Finger, M. (1988). O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa, Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos.

Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris: ESF Editeur.

Ricoeur, P. (2001). Del texto a la acción, Ensayo de hermenéutica II, Fondo de Cultura Económica, Argentina.

Salgueiro, A. (1998). Saber docente y práctica cotidiana –un estudio etnográfico. Editorial Octaedro. Barcelona. Espanha.

Schön, D. (2000). Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora.

Schön, D. (2006) Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed.

Souza, E. (2006b) Pesquisa Narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In Souza, E.; Abrahão, M.H. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: Edipucrs, 135-147.

Souza, E. (2006b). A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In Revista Educação em Questão, Natal, v.25, n. 11, jan./abr, 22–39.

Souza, A.V.M. (2007). Marcas de diferença: subjetividade e devir na formação de professores. Rio de Janeiro: E-papers.

Schutze, F. Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews-Part 1. Module B.2.1 and B.2.2 INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational training further education curriculum, 2007. Disponible en: <http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.1.pdf>. Accedido en: 30/03/2014

Tardif, M. (2000) Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: Elementos para uma Epistemologia da Prática Profissional dos Professores e suas Conseqüências em Relação à Formação para o Magistério". Revista Brasileira de Educação, ANPED, 13, 05-24.

Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Cortez.

Thompson, P. (1992). A voz do passado passado passado: história oral. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

Zabalza, M. (1994). Diários de Aula. Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, Porto Editora.

Zabalza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva*, 29 (2), 387-416.

Zabalza, M. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. In *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5-32.

Zeichner, K. M. (1993) *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Lisboa: Educa Editora.

ⁱ PIDE: “Polícia Internacional e de Defesa do Estado”, conocida como “policia política” (N. de la T.)

ⁱⁱ Término del inglés usado para designar la capacidad de concretización de forma rápida y eficiente un determinado objetivo. Soft Skills significa competencias comportamentales, habilidades o capacidades. <http://www.significados.com.br/skills/>.

ⁱⁱⁱ Entrevista concedida por Paulo Freire (1993) <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/paulo-freire-podemos-reinventar-mundo-entrevista-640706.shtml>. Acceso en 30/07/2013

POTENCIALIDADES DA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA NA CONSTRUÇÃO DE UMA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO – EXPRESSÃO DRAMÁTICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EDUCADORES/AS DE INFÂNCIA

**Manuel Neiva
Amélia Lopes
Fátima Pereira**

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto

RESUMO

Este artigo apresenta uma síntese do enquadramento concetual, do dispositivo metodológico e alguns resultados de um estudo em ciências da educação em Portugal. Apresentam-se e analisam-se alguns processos desenvolvidos em um projeto de investigação-ação com três educadoras de infância, recorrendo à abordagem narrativa. As diferentes narrativas realizadas evidenciaram um (per) curso de formação contínua em contexto no âmbito da expressão dramática. Assim, perspetivou-se o valor educativo e formativo do drama e compreendeu-se que a investigação narrativa favorece a reflexividade e a sistematização do conhecimento em diferentes instâncias.

PALAVRAS-CHAVE

Investigação narrativa - investigação-ação - desenvolvimento profissional - educação infantil - expressão dramática.

ABSTRACT

This article presents, synthetically, a conceptual framework, a methodological device and some results from a study in education sciences in Portugal. Trough narrative inquiry, are presented and analyzed some action-research processes developed with three early childhood educators. The different narratives evidenced an in service context training course on drama. Therefore, was loomed out the drama educational and training value, as understood that narrative inquiry promotes the reflexivity and different instances in the knowledge systematization.

KEYWORDS

Narrative inquiry - action-research - professional development - early childhood education - drama.

1. APRESENTAÇÃO DAS SINERGIAS

Este texto contextualiza-se num estudo mais alargado em ciências da educação, que emergiu do interesse e do desejo de um dos investigadores, enquanto formador no âmbito da educação de infância e da expressão dramática, de pesquisar a interseção destas áreas de conhecimento; assim, se definiu e se constituiu a primeira volição – entendida por Kielhofner (2002) como um processo individual de decisão e envolvimento, porquanto é essencial uma motivação pessoal para a ação que mobilize pensamentos e sentimentos. Do encontro e da parceria com as coautoras do estudo, que desenvolvem investigação sobre identidades profissionais, processos de profissionalização e formação de docentes, emergiu a primeira sinergia.

Concomitantemente, a segunda volição, que se afigurou na segunda sinergia deste trabalho, baseou-se na constituição de grupos de reflexão e de formação com nove educadoras de infância, em serviço nas valências de creche e de jardim-de-infância de três instituições localizadas no distrito do Porto (Portugal), que tiveram interesse em participar em um processo de investigação-ação (I-A) em torno da expressão dramática.

A terceira sinergia proveio da construção de um dispositivo metodológico de índole qualitativa, para perscrutar sobre: qual o contributo do desenvolvimento de competências dramáticas no desenvolvimento profissional do/a educador/a de infância? Recorreu-se à investigação narrativa como procedimento constituinte das dinâmicas de I-A. Contudo, neste artigo apenas se visa dar conta dos processos desenvolvidos com três educadoras de infância e articulá-los com a análise de uma narrativa da nossa autoria intitulada *Saberes em ação captados pelo texto e pela imagem – Narrativa de uma experiência formativa no campo da expressão dramática*¹, que foi apresentada nas "IV Jornadas de Historias de Vida en Educación – El papel de la investigación biográfico narrativa en la formación inicial y permanente del profesorado", realizadas a 19 e 20 de setembro de 2013, em San Sebastián.

Assim, num primeiro momento, contextualiza-se a problemática da investigação a quatro níveis: com alguns estudos sobre a interseção e as potencialidades do binómio drama-educação (de infância); com alguns referentes nacionais e internacionais sobre e para o desenvolvimento da profissionalidade dos/as educadores/as de infância; com a explanação e a justificação da sinergia metodológica referida, através do enfoque no desenho e nos procedimentos do dispositivo, bem como no recorte e na análise de dados realizados; com a caracterização das educadoras envolvidas no estudo.

O segundo momento deste artigo apresenta uma análise da narrativa gerada à luz da sinergia metodológica referida e dá conta, simultaneamente, de alguns processos desenvolvidos com as três educadoras de infância, quer em contexto formativo, quer em contexto de trabalho. A intertextualidade e a meta-análise imanentes neste terceiro momento, dos discursos das educadoras e dos investigadores, configuram e caracterizam a quarta e última sinergia.

¹ Neiva, Lopes e Pereira (2013); disponível em <http://historiasdevida2013.wordpress.com/comunicaciones/>

No terceiro momento do texto, realiza-se uma reflexão final que sistematiza algumas conexões e potencialidades da investigação narrativa na construção e no desenvolvimento da nossa e/ou de uma investigação-ação (e.g., ao evidenciar algumas concepções e práticas de expressão dramática).

Por fim, enforma-se uma síntese dos diferentes momentos explorados neste artigo, com a intenção de perspetivar e articular as suas diferentes dimensões.

2. PARA E SOBRE O DESENHO METODOLÓGICO

Para enquadrar o desenho e o desenvolvimento da investigação, procedeu-se inicialmente a uma revisão bibliográfica para conhecer outras investigações realizadas e sustentar a importância da interseção dos saberes teatrais com o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as. Enaltecemos os seguintes estudos:

- a. Crawford (1997), Rosseto e Rodrigues (2013) e Tarman e Tarman (2011) revelam a possibilidade e a necessidade de os/as educadores/as de infância, por um lado, observarem e avaliarem o empenhamento e o desenvolvimento das crianças em jogo dramático e, por outro lado, em simultâneo, se envolverem ativamente, ou como jogadores/as (i.e., atores/atrizes), ou como orientadores/as do jogo (i.e., encenadores/as), para potenciar o desenvolvimento social, cognitivo e estético das crianças, através do enriquecimento e/ou complexificação das situações, porquanto trabalham com e sobre convenções sociais e teatrais;
- b. Sun (2005) concluiu que as educadoras envolvidas na sua investigação compreenderam o drama como um método de ensino e como um meio de aprendizagem: i) ao explorarem as potencialidades da transversalidade e especificidade dos conteúdos, competências e processos-produtos do drama; ii) ao subsidiarem um ensino/projeto «vivo» e colaborativo, estimulador do pensamento crítico, não exclusivamente percussor da fixação de algum conhecimento ou da aprendizagem de técnicas; iii) ao notarem que o «efeito-drama» ultrapassa o pensamento sobre a educação de infância e o drama na educação, porquanto desenvolve a «inspiração pessoal», a pessoalidade e promove o desejo de mais formação;
- c. O estudo de Ewing (2010) fundamenta e evidencia no contexto australiano, mas também a nível internacional e em vários níveis de educação, o papel das (diferentes) artes no currículo e os seus impactos – também nos dá conta do sucesso de projetos de desenvolvimento profissional docente, e.g., no desenvolvimento da confiança, da compreensão e da aplicação relativas a técnicas e estratégias do drama, devido à colaboração de atores no espaço educativo e a momentos de formação prática planejados e orientados por estes, mas tendo em conta conversações com os docentes e necessidades específicas das crianças;
- d. Sharp, Escalante e Anderson (2012) e Camilleri (2012) aludem às potencialidades de o drama, por um lado, se articular com outras

linguagens (e.g., a corporal e a musical) e, nesse sentido, ser explorado no quotidiano, não apenas em espaços e tempos definidos, ou em atividades de jogo dramático mais estruturado pelas crianças e/ou pelos adultos, mas a partir de recursos existentes no ambiente educativo e de estratégias emergentes que apenas requerem vontade e imaginação.

Também se procedeu a uma contextualização legal e teórico-prática fundada na valorização do desenvolvimento da profissionalidade do/a educador/a de infância, como indicador de uma educação de infância de qualidade, com recurso à apresentação de modelos pedagógicos e de projetos de referência nacional e internacional. Sublinhamos os seguintes referentes:

- a. Publicação em Diário da República Portuguesa do «Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário» (Decreto-Lei n.º 240/2001) e do «Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância» (Decreto-Lei n.º 241/2001), que preconizam, respetivamente, diferentes dimensões de desenvolvimento (i.e., profissional, social e ético; do ensino e da aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade; de desenvolvimento profissional ao longo da vida) e a essencialidade de o/a educador/a deter e mobilizar conhecimentos e competências, e.g., respeitantes ao drama, na planificação de forma integrada, no desenvolvimento de atividades e de projetos, com o recurso a diferentes tipologias de jogos, técnicas e materiais;
- b. Mais recentemente, em Portugal, o Ministério da Educação apoiou quer a edição de algumas brochuras de didáticas específicas – das quais destacamos a intitulada *As artes no jardim de infância* (Godinho & Brito, 2010), porque veio revalorizar a importância da presença da área das expressões na educação de infância, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento cultural e artístico dos/as educadores e das crianças, e.g., ao incentivar a prossecução das três dimensões da experiência artística (criação, execução e apreciação); apesar de fornecer pouco enfoque ao drama –, quer estudos no âmbito do projeto «Desenvolver a qualidade em parcerias» (Bertram & Pascal, 2009) – dos quais enaltecemos o de Kowalski (2009, p. 218-219) pois, na senda de perspetivar o papel da expressão dramática no quotidiano das crianças, evidencia que as "artes nos currículos não tem acompanhado as práticas da generalidade dos educadores (...) [e revela a necessidade de estes desenvolverem] um cada vez mais apurado domínio dos elementos e meios próprios de cada arte";
- c. Pressupostos curriculares e de desenvolvimento organizacional e profissional-pessoal preconizados por alguns modelos pedagógicos e por alguns projetos de referência nacional e internacional – High/Scope (e.g., Epstein, 1993; Post & Hohmann, 2004); Movimento da Escola Moderna (e.g., Niza, 1996; Folque & Siraj-Blatchford, 2011); Reggio Emilia (e.g., Malaguzzi, 1993; Edwards, Forman & Gandini, 2012); Te Whāriki (e.g., New Zealand Ministry of Education, 1996; Carr & Lee, 2012); Pen Green Center (e.g., Whalley, 2007; Whalley, Arnold, Lawrence & Peerless, 2012); Associação Criança (e.g., Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Este enquadramento e o conseqüente desenho metodológico foram norteados pela pergunta de pesquisa – qual o contributo do desenvolvimento de competências dramáticas no desenvolvimento profissional do/a educador/a de infância? – e pelos objetivos do estudo: identificar, compreender e sistematizar processos de desenvolvimento das competências dramáticas do/a educador/a de infância; contribuir para o desenvolvimento socioprofissional, propiciando processos de investigação-ação-formação.

Não obstante, de modo mais cirúrgico em relação com a nossa investigação, neste artigo pretende-se focar a questão: quais são as potencialidades da investigação narrativa no desenvolvimento de um projeto de investigação-ação? Para trabalhar esta questão, explicita-se as escolhas metodológicas, nota-se como estas se complementam e analisa-se uma narrativa (Neiva, Lopes & Pereira, 2013) produzida no seio da investigação. Esta análise, exploratória e crítica, por um lado, sobre a estrutura do texto da narrativa e, por outro lado, sobre algumas unidades de sentido significativas, recuperará e cruzará referenciais das duas abordagens metodológicas.

A opção pela I-A, "enquanto paradigma alternativo, (...) enquanto *modus operandi* de uma dialogicidade reflexiva, auto-reflexiva e, nesse sentido, inovante e transformativa" (Nunes, 2010, p. 2), perspetivou-se como a metodologia mais adequada aos objetivos delineados e à pretendida colaboração, para conseqüente construção do conhecimento pelas dimensões investigativa e pragmática.

Com a necessidade de se desenhar o dispositivo metodológico, que respeitasse a espiral de ciclos da I-A – cf. Latorre (2008), com as seguintes fases: planificar (de forma crítica e flexível para a melhoria da prática), atuar (de acordo com o plano de ação de modo deliberado e controlado), observar (para reconhecer evidências que permitam a avaliação) e refletir (colaborativamente sobre a ação com o fim de reconstruir significados e propor um novo plano de ação) – emergiu a necessidade de se definirem as técnicas de recolha e produção de dados.

Deste modo, recorreremos à esteira da investigação narrativa pois, segundo Pinnegar e Daynes (2007), é sistematizada por quatro mudanças paradigmáticas que constituem e distinguem esta tipologia de investigação qualitativa, a lembrar ou a saber: as relações com e entre os/as participantes; a utilização das palavras como dados; a focalização no particular e o reconhecimento de múltiplos modos de saber e compreender a experiência humana e o mundo.

De acordo com os investigadores Heikkinen, Huttunen, Syrjälä e Pesonen (2012), as mudanças paradigmáticas da investigação narrativa não só se aproximam do enquadramento epistemológico e metodológico da investigação-ação, por aludirem a uma abordagem construtivista e participativa do conhecimento, como também sustentam uma nova forma de concetualizar a qualidade em investigação-ação.

Assim, ao nos afastarmos de abordagens quantitativas e das técnicas mais convencionais, pois dificilmente permitiriam a prossecução dos pressupostos referidos, aproximámo-nos do valor da narrativa escrita como forma de construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional. Neste sentido, Lopes e Pereira (2004) evidenciam como os «escritos de

trabalho» podem ser «meios e produtos» desses processos, e.g.: os/as docentes ao clarificar e ao explicitar os seus conhecimentos e as suas práticas, não só os/as organizam, como também se consciencializam e refletem sobre os seus saberes profissionais; as reflexões escritas permitem a descentração e a análise, individual e coletiva, que conduzem à (re)estruturação, à problematização, à tomada de decisões e à (trans)formação.

Foi com estas intencionalidades que se solicitou, no início da investigação, a realização de narrativas profissionais (NP) pelas educadoras a partir de um guião que poderia ser transgredido e que aludia à reflexão sobre experiências formativas prévias, à entrada na profissão, a expectativas sobre a participação no estudo, mas também à partilha de visões e práticas, não só quanto à organização do currículo e do ambiente educativo, mas também no âmbito da expressão dramática.

Ainda foram previstas e realizadas outras formas de produção de dados, tendo em conta o processo cíclico de uma I-A, que constituiu o desenvolvimento de um curso de formação acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua²: intercalou-se quatro encontros de discussão e reflexão focalizada, com cada um dos quatro pequenos grupos formados por duas ou três educadoras (cujos guiões emergiam de observações e experiências prévias e que neste espaço não serão analisados), com quatro encontros de formação teórico-prática, com toda a equipa de educadoras. Neste últimos, em cada sessão, foi pedido às educadoras que realizassem um registo escrito (RE) das suas impressões, mais racionais ou não, sobre as experiências levadas a cabo.

Ao longo do desenvolvimento do estudo, também realizámos narrativas de observação (NO), em que se relatavam os acontecimentos observados nas instituições e nos momentos de formação teórico-prática, como também se visava incluir perceções, valores, reflexões pessoais e projeções sobre os processos em desenvolvimento.

Assim, para o desenho metodológico, e de acordo com Howell e Heap (2010), teve-se em conta que, para que se compreenda a presença ou o envolvimento e as potencialidades do drama, no âmbito do desenvolvimento profissional, os/as docentes devem conseguir reconhecer os seus elementos ou saber como os trabalha e desenvolver experiências sobre o mesmo.

O estudo teve início e desenvolveu-se tendo em conta algumas considerações éticas, a saber: consentimento informado (os/as responsáveis pelas instituições e as educadoras participantes tiveram conhecimento prévio e aceitaram as características da investigação, e.g., a sua divulgação; quando houve participação de familiares das crianças, estes também acederam à mesma informação); autonomia e voluntariedade (e.g., as educadoras podiam não participar em alguma atividade inerente à investigação e podiam abandonar o estudo); confidencialidade e privacidade das instituições e de todas/os as/os participantes (e.g., através do uso de nomes fictícios); responsabilidade e cientificidade ao longo do estudo (e.g.: ao favorecer o bem-

² Órgão responsável pelos processos de acreditação das entidades formadoras, dos/as formadores/as e das ações de formação contínua de docentes em Portugal; compete-lhe também acreditar cursos de formação especializada e acompanhar o processo de avaliação do sistema de formação contínua (Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro).

estar, a equidade e a participação de/entre todas/os as/os participantes; no registo das observações e das experiências e na análise dos dados).

Foram contactadas três instituições, com os critérios de diversidade de tutela (ensino público e ensino particular e cooperativo) e de valência (creche e jardim-de-infância). Após um período de conhecimento das características da investigação e de reflexão-decisão sobre os interesses pessoais e profissionais, fixou-se a colaboração de nove educadoras de infância (entre quinze possíveis). Porém, como referido, este artigo apenas se centra no trabalho realizado com três educadoras; neste caso, do ensino particular e cooperativo e em serviço na valência creche.

Interessa proceder a uma breve caracterização das educadoras em articulação com alguns dados relacionados com as suas participações, principalmente a partir das fichas de identificação (necessárias para a inscrição no curso de formação contínua) e, no caso de ser possível, de uma síntese das NP. Destaca-se, desde logo, o facto de a educadora Constança³ não ter acedido ao pedido de reflexão escrita através da narrativa profissional; contudo, as três educadoras participaram de forma sistemática e ativa, quer nos diferentes encontros de pequeno e grande grupo previstos, quer em outras atividades emergentes e de intervenção no contexto, como será evidenciado posteriormente.

A educadora Natércia (nascida em 1966), em regime profissional de nomeação definitiva, era responsável pelo berçário e pela sala de crianças com um ano. A sua formação académica iniciou com o bacharelato e posteriormente concluiu a licenciatura. A educadora realizou uma narrativa profissional em que dava conta: i) da importância das suas atividades profissionais e não formais prévias ao curso no desenvolvimento das suas capacidades de organização de atividades e de dinamização de grupos; ii) que a entrada tardia na profissão, mais especificamente no trabalho em creche, exigiu a sua participação em diferentes formações, a investigação autónoma e a partilha de conhecimentos entre a equipa docente; iii) do seu gosto e interesse, quer pelas diferentes áreas de expressão (plástica, drama e música), a par de outras disciplinas (psicologia, pedagogia e literatura), quer pelo trabalho dos respetivos docentes, aquando o curso, apesar de considerar ter tido algumas dificuldades em planificar ações naquelas áreas; iv) que a parceria com uma colega, responsável pela orientação de uma sessão semanal de expressões musical e dramática com o grupo de crianças, a levou a "Descobri[r] que a voz e a expressão corporal são fortes aliados para comunicar, despertar e interagir com as crianças." (NP – Natércia); v) que, no âmbito da expressão dramática, não conhece nenhuma técnica específica, mas que fornece primazia às sensações, aos sentimentos e à relação entre a observação e a criatividade ("vejo e faço, sinto e faço, ou observo e tento recriar ou inventar, dar o melhor de mim." [*ibidem*]); vi) de como a escrita da narrativa a levou a «viajar» pelo seu percurso.

A educadora Constança (nascida em 1980), em regime profissional de nomeação definitiva, era responsável por uma das duas salas de crianças com dois anos; a sua formação académica era a licenciatura.

³ Os nomes próprios referidos ao longo do texto são fictícios.

A educadora Palmira (nascida em 1979), em regime profissional de contrato, era responsável por outra sala de crianças com dois anos; a sua formação académica era a licenciatura. Esta educadora realizou uma NP iniciada com uma reflexão sobre como alguns dos seus docentes, no curso de educação de infância, das áreas da linguagem, da psicologia e da literatura, a aliciaram e a motivaram para a aprendizagem, bem como a orientadora de estágio a conseguiu apoiar na estruturação e na articulação de conhecimentos teórico-práticos. Ao invés, Palmira entendeu que no âmbito da expressão dramática, devido ao menor empenho dos docentes, teve poucas experiências e desenvolveu poucos conhecimentos; contudo, aludiu à preparação e à apresentação de teatros/dramatizações, que realiza com as crianças, mas acrescenta ter desenvolvido, ao longo da sua prática (doze anos), outros aspetos: a capacidade de integração de "tópico[s] do trabalho de projeto da sala (...) deixando ao critério das crianças a forma como pretendem realizar (...) a representação." (NP – Palmira); as suas competências expressivas, quer em situações do dia-a-dia, quer em atividades mais orientadas (e.g., hora do conto). Tendo entrado na profissão logo após a conclusão do curso, a educadora Palmira referiu um dilema com que se deparou – a expectativa de se preparar as crianças para a realização de fichas –, uma potencialidade – ter tido a possibilidade de trabalhar com um grupo heterogéneo em termos de idades – e notou a importância que a formação contínua deteve para se manter "motivada para novas práticas, abrindo novos horizontes para diferentes áreas de desenvolvimento." (NP – Palmira).

Como consideramos ter fundamentado e ilustrado a confluência destas duas abordagens metodológicas nesta investigação, de seguida, faremos o exercício de analisar a narrativa apresentada em um encontro científico, como referido anteriormente, dando conta de alguns processos e impactos desenvolvidos. Ou seja, iremos sistematizar e sintetizar a organização e os conteúdos da narrativa e confrontar alguns excertos dessa com os itens aludidos por Clandinin, Pushor e Orr (2007) e por Heikkinen, Huttunen, Syrjälä e Pesonen (2012). Porquanto, retomando o ideário sobre os escritos, para que estes se constituam como textos científicos, devem extravasar o contar histórias para o pensar sobre a/s experiência/s, para a concetualização da narratividade como um fenómeno e como um método (Clandinin, Pushor & Orr, 2007).

A partir de Clandinin, Pushor e Orr (2007), iremos mobilizar os oito elementos (justificação; objeto; descrição dos métodos; processos de análise e interpretação; posicionamento com outras investigações; singularidade do estudo; considerações éticas; qualidade do texto de acordo com estes elementos) que as autoras identificaram com essenciais e a serem considerados em uma narrativa científica.

A partir de Heikkinen, Huttunen, Syrjälä e Pesonen (2012), convocaremos os quatro princípios que os autores congregaram, mesmo anunciando algumas vicissitudes e/ou dificuldades, para o reconhecimento científico de múltiplos escritos sobre projetos de I-A: continuidade histórica, reflexividade, dialética, exequibilidade e evocação.

3. UMA ANÁLISE DA NARRATIVA⁴

A narrativa encontra-se estruturada em três partes, de acordo com os seus títulos: saber do e para o início; do desenho do dispositivo de investigação à (planifica)ção; da (investig)ação à consciência de alguns resultados. Pela escolha da titulação, seguiu-se um raciocínio próximo à espiral desejada em uma I-A e por isso respeitou-se, de algum modo, a linha temporal. Não obstante, a última parte, ao se firmar como uma reflexão parcial sobre o término do estudo, intenta uma revisão e uma consciencialização das suas variáveis de estrutura e de processo; ou seja, revela por si o princípio cíclico da I-A, mesmo não projetando novas ações, e reflete sobre os processos desenvolvidos.

Na primeira parte do texto, apresentam-se algumas justificações individuais relacionadas com a formação inicial e contínua, as experiências profissionais, as intenções e necessidades, do investigador-formador, tais como: necessidades e/ou urgências sentidas a partir da própria consciencialização de que estaria a afastar-se das questões teatrais; identificação das potencialidades do binómio teatro-educação em contexto educativo, que não tinha vindo a observar em algumas instituições de educação de infância com que contactava. Mas também se notam e mobilizam os interesses e as necessidades das educadoras, não só pela disponibilidade em participar no processo de investigação e/ou no curso de formação, mas essencialmente pelo que expressaram nas NP; pois evidenciam, por um lado alguma ausência-urgência de conhecimentos técnicos no âmbito da expressão dramática e, por outro lado, consciência da importância do binómio entre o desenvolvimento profissional e pessoal: "[na formação inicial] Poucas técnicas de expressão dramática e conhecimentos de expressão musical, foram transmitidos." (NP - Palmira); "Tudo o que eu puder aprender, fazer, descobrir sobre as competências dramáticas serão sem dúvida uma mais-valia para mim como pessoa e profissional." (NP - Natércia).

Ainda nesta entrada, são apresentadas justificações práticas, por exemplo, sobre o devir da colaboração e o dispositivo metodológico da investigação. Mas escasseia o enquadramento teórico cumulativamente às justificações sociais em prol da apresentação do que é que se investiga, com quem, onde e como; havendo a preocupação de se aludir à interseção da narrativa com uma tríade concetual (labor-trabalho-ação), convocada por Coulter (2002), como modelo de análise.

A segunda parte da narrativa desenvolve a descrição dos métodos e em paralelo procede a uma interpretação das ações (mesmo aquelas que são de escrita) ao apresentar indicadores e ilustrações do processo de I-A categorizados sob os três conceitos referidos.

Ao conceito de labor (*ibidem*) – como uma atividade efémera e de rotina, em que não são criados novos produtos – associou-se a sensação cumulativa das tarefas, pelo esforço de manter as educadoras envolvidas em cada ciclo e a responsabilidade contínua de organização de dados; por exemplo, pela

⁴ Como referido na introdução, a narrativa em análise (Neiva, Lopes & Pereira, 2013) está disponível em <http://historiasdevida2013.wordpress.com/comunicaciones/> e parte deste texto é aqui mobilizado.

prossecução da calendarização das atividades que enformaram uma rotina caracterizada pelos diferentes meios ou tarefas da investigação.

Ao conceito de trabalho (*ibidem*) – como uma atividade técnica (e.g., realizada por artesãos ou por fabricantes de objetos) – associou-se as dinâmicas desenvolvidas nos encontros de formação, porquanto as educadoras refletiram: que poderiam aplicar as experiências vivenciadas com os grupos de crianças; sobre a importância do bem-estar e impactos pessoais durante o desenvolvimento do trabalho – "sinto-me mais solta e com um pouco mais de expressividade, para além de fazer bem à alma e ao espírito." (RE – Palmira); "Diverti-me muito na realização de todos os jogos propostos." (RE – Constança); "Senti que há muito [tempo] algumas partes do meu corpo não eram «trabalhadas» e lentamente foram «ganhando vida»." (RE – Natércia). A educadora Natércia ainda valorizou as potencialidades dos RE, quer como uma forma de consciencialização das atividades e das competências dramáticas, como também reconheceu a importância que estas (suas) reflexões poderiam ter na prossecução e extensão do estudo.

Ao conceito de ação/praxis (*ibidem*) – como uma atividade social detentora de liberdades e de responsabilidades – associou-se as percepções das educadoras relativamente às diferentes interações desenvolvidas, que inicialmente se notaram dicotómicas: "Logo de início consegui sentir boa abertura e coesão no grupo, o que facilitou a integração e a adesão das ideias e sugestões do orientador." (RE - Palmira); "senti sentimentos diversos: vergonha, nervosismo, receio" (RE - Constança); "Senti uma mistura de alegria e de descontentamento por ver e sentir «atitudes» de algumas colegas." (RE - Natércia). Contudo, posteriormente, a educadora Constança notou a ausência de "vergonha"; a educadora Natércia referiu ter-se sentido "completamente à vontade", talvez pelo efeito e desenvolvimento dos exercícios-trabalhos. Este argumento foi usado num último RE: "O registo gráfico [de um guião dramático] também foi bastante interessante para a planificação da peça de uma forma mais participada por todos os elementos do grupo" (RE - Palmira).

Os processos de investigação-ação ainda se alargaram de forma sistémica – com e para as crianças; com e para alguns familiares destas; com e para parte da comunidade educativa – devido à conceção e ao desenvolvimento de três tipos de intervenções, não planeadas no início do estudo.

Primeiro, sobre e para as dinâmicas das três salas de atividades, foram realizadas duas experiências: uma, com as crianças com um ano de idade (sob o tema das emoções, proposto pela educadora, em que se propôs a utilização de um objeto do quotidiano - o jornal - como mediador, i.e., cada ação com as folhas de jornal correspondia a uma emoção); outra, com as crianças das duas salas dos dois anos (com vista à exploração de jogos explorados num momento formativo sobre variantes do movimento e de representação do processo de crescimento de uma árvore, importante para a preparação de uma dramatização em curso, em que se articulou o trabalho sobre o gesto e a vocalização). Assim, o trabalho prévio de planificação e a realização das duas ações teve em conta os interesses das educadoras, bem como o desenvolvimento dos projetos curriculares de sala. E porque as educadoras detiveram um papel ativo na articulação e no desenvolvimento das atividades, parece que estas experiências possibilitaram: "uma melhor integração e

mobilização de conhecimentos (...); o desenho de modos de colaboração e o desenvolvimento de técnicas de expressão." (NO); momentos de liberdade, de expressão individual e momentos de estimulação de jogo em díades e tríades de crianças – como evidências da responsabilidade e da intencionalidade dos intervenientes.

Segundo, com os/as familiares e as crianças, extravasaram-se as dinâmicas dos encontros formativos e das salas de atividades. Devido ao interesse e à motivação das três educadoras de infância, relativos ao desenvolvimento de ações no âmbito da expressão dramática e da relação escola-família, estas propuseram que os investigadores as apoiassem na realização de duas sessões – sob a denominação de "Projeto drama e muito mais". Nas NO denota-se a prossecução dos objetivos delineados (favorecer a consciencialização e o desenvolvimento das capacidades e das potencialidades do corpo em movimento no espaço; promover o conhecimento de técnicas de evolução dos jogos corporais e dramáticos; estimular o desenvolvimento do auto e hetero-conhecimento, pela promoção de interações positivas, entre familiares-crianças-educadoras), mas também se evidenciam potencialidades ao nível da fruição e da cumplicidade entre todos/as os/as participantes.

Terceiro, com toda a equipa docente (oito educadoras de infância, incluindo as que inicialmente não participariam na investigação) das valências creche e jardim-de-infância da instituição e para alguma comunidade educativa, foi concebida e realizada uma sequência de intervenções/situações para um espaço comum da instituição, porquanto se identificou uma situação-problema institucional passível de intervenção – a permanência de familiares e muitas vezes de crianças no *hall* de entrada da instituição causava algum mau estar às educadoras. Ou seja, na senda de um trabalho prévio com as educadoras de infância nos dois últimos momentos de formação teórico-prática sobre alguns tipos de jogos-exercícios (musculares, sensoriais, de memória, de imaginação e de emoção) e sobre algumas técnicas teatrais de Augusto Boal (2002) – nomeadamente, o teatro fórum, o teatro invisível e o teatro imagem, porquanto promovem a capacidade de analisar de forma crítica a realidade ao mesmo tempo que exploram os elementos dramáticos/teatrais (e.g., a partir da consciência e do conhecimento das atividades dos/as espetadores/as e dos/as atores/atrizes) –, realizou-se um teatro invisível, em que uma pessoa ou um grupo decide representar uma cena estruturada e o público é integrado na situação e (re)age de modo espontâneo e/ ou criticamente, sem saber inicialmente que se trata de uma dramatização.

Assim, como notado na nossa narrativa, na/para a conceção e realização destas ações, identificou-se igualmente os três vértices da ação humana: o labor – pela preparação e marcação das ações com as educadoras; o trabalho – pela conceção e realização dos diferentes tipos de atividades; a ação/*praxis* – pela miríade de interações e reflexões estabelecidas.

Os critérios ou domínios da reflexividade e da dialética emergem na nossa narrativa, quando:

- a) se articulam os diferentes discursos das educadoras nas suas comunalidades, que simultaneamente evidenciam o envolvimento e o desenvolvimento de alguns conhecimentos no âmbito da expressão

dramática (e.g., foco, representação, intensidade, técnicas, jogos); como ilustração, nota-se que as três educadoras expressaram nos RE ter refletido, aquando a exploração dos exercícios, sobre modos de implicação e de expressão, nomeadamente de sentimentos, como se de um laboratório se tratasse – "fomos ficando cada vez mais envolvidas e abstraídas do mundo exterior, vivendo apenas o momento e construindo imagens e movimentos imaginados." (RE - Palmira); "saio daqui contente porque aprendi muito" (RE - Constança); "fiquei feliz por pensar que vou «levar» hoje comigo «material/ferramentas» que há muito estavam adormecidas em mim." (RE - Natércia); "Todos os jogos apresentados foram diferentes e enriquecedores para a prática (...) é perfeitamente capaz de se realizar com a faixa etária em que me encontro a trabalhar" (RE - Constança);

- b) se percecionam zonas de charneira entre os conceitos orientadores da análise; nomeadamente, quanto à transição do labor para a analogia com o conceito de trabalho, pois visou-se que cada etapa do processo fosse a génese da seguinte; ou seja, o trabalho de registo das primeiras observações e reflexões dos investigadores e das expectativas e interesses das educadoras de infância foram os elementos que guiaram a prossecução dos primeiros encontros de discussão e de formação, pela elaboração de guiões de encontros de reflexão-discussão focalizada e de planificações para os encontros de formação que, em alguns casos, orientaram as observações seguintes e sustentaram algumas intervenções. Dois exemplos: a partir de um registo nas NO – "a educadora dinamizou duas atividades de transição: canto de músicas em competição positiva e/ou partilha com o outro grupo; e realização do jogo tradicional - «o rei manda» - com a exploração de algumas emoções e perceções." – os investigadores propuseram, no primeiro encontro restrito, a reflexão em torno dos conceitos de improvisação, de ludicidade e de sensibilidade, em correlação com a diversidade das qualidades e variáveis de expressão verbal e não verbal; nos dois primeiros encontros de formação, propôs-se a exploração das variantes de movimento (e.g., dimensão, nível, posturas) em articulação com a exploração de diferentes indutores musicais e a recriação de um outro jogo tradicional («um, dois, três, macaquinho chinês»).

Com estes dois últimos tópicos também evidenciamos a presença da exequibilidade do dispositivo metodológico e, por conseguinte, a forma como a prossecução deste teve impacto nos momentos formativos.

O elemento ou item evocação está muitas vezes presente na narrativa, não só na voz das educadoras e de outros participantes – e.g., apesar de não estar prevista a recolha de dados de outros participantes, em referência ao teatro invisível, uma mãe escreveu-nos "Eu assisti e claro que confesso que estranhei e fiquei bastante curiosa." (Fátima) –, como também na dos investigadores como analistas e como participantes, uma vez que, quando caracterizam todos, também se incluem:

As educadoras (...) permaneceram animadas e motivadas e (...) transpareciam segurança. (...) [Nas sessões,] Desde logo, o facto de

alguns [participantes] tirarem os sapatos, evidenciou a disponibilidade para o tipo de propostas, tal como a efetiva exploração de movimentos de rolamento no chão, entre outros, e os constantes sorrisos de boa disposição, descoberta e implicação prazenteira que o trabalho de movimento transportou para todos e entranhou em todos. (NO)

Neste sentido, revelamos o fator de singularidade da pesquisa, pois as ações de formação desenvolvidas em sessões teórico-práticas e em contexto foram determinadas por e para aqueles sujeitos. Neste âmbito, também se notabilizou dissidências (e.g., enquanto algumas educadoras se sentiram integradas, outras identificaram algumas resistências) e processos individuais que favorecem a extensão do estudo – e.g., "Senti também, que esta parte de «falar» aquilo que eu sinto foi excelente. Sem medos de nada (...) é bom saber que tudo o que escrever pode fazer a diferença não só para mim mesma como profissional." (RE - Natércia).

A narrativa revela igualmente a preocupação com algumas questões éticas, não só a nível formal, pois todos os nomes próprios são fictícios, mas também as atitudes de respeito e de comprometimento com os objetivos de estudo – e.g.: deu-se conta de algumas (apropri)ações de cada indivíduo e de grupos de trabalho; realizaram-se interpretações e experiências que foram, respetivamente, reinterpretadas e adequadas.

Por fim, parece-nos que falta continuidade histórica à narrativa, a um nível que não o do próximo aos sujeitos participantes no estudo, e releva-se a ausência do posicionamento com outras investigações no campo de estudo.

Não obstante, concluímos que o desenvolvimento deste exercício de análise, além de nos ter apoiado na confluência dos pressupostos, quer da metodologia narrativa, quer da investigação-ação, nos apoiou na ilustração desta, na consequente sistematização e na perspetivação de outras narrativas.

4. ALGUMAS POTENCIALIDADES DA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA EM CONEXÃO COM A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Sob o desafio de Clandinin, Pushor e Orr (2007) da necessidade de se identificar a importância ou o significado social e a contribuição para a literatura existente dos processos de investigação realizados, este terceiro e último momento textual intenta: em uma primeira instância, num plano micro (i.e., mais próximo ao da investigação realizada), prosseguir com uma sistematização das potencialidades da investigação narrativa na conceção, no desenvolvimento e na avaliação, mesmo que parcial, de uma investigação-ação; em uma segunda instância, num plano macro (i.e., mais próximo ao das metodologias de investigação em educação) refletir sobre algumas articulações entre a I-A e a investigação narrativa.

Deste modo, notamos:

- a) todos os tipos de narrativas em forma de relato – as narrativas profissionais pelas educadoras, a narrativa de observação do investigador principal, os registos escritos das educadoras – ultrapassaram um discurso técnico, como referido na narrativa analisada, para a qual confluíram, e, a partir das mesmas, verificou-

se a expressão do estar e sentir dos sujeitos, as capacidades de reflexão-análise e de recriação ou sugestão de (outra/s) prática/s-praxis; e.g., valorizou-se o carácter informal que a atividade dramática pode transportar e usou-se como referentes algumas vivências pessoais e experiências formativas académicas e não académicas;

- b) que o registo da vivência de diferentes espaços de ação ou tipologias de atividade dramática – que sistematizamos em: um espaço de experiência, mais espontâneo e processual, não só ligado ao quotidiano, como também à realização de oficinas de exploração e criação; um espaço formal, caracterizado pela coexistência de dois planos, o do público e o de representação – revela alguns impactos na agência individual e coletiva, a nível pessoal e profissional, dos interlocutores diretos do estudo (investigador/es-educadora/s), mas também de outros interlocutores tais como educadoras não participantes na investigação, alguns familiares das crianças e consecutivamente parece que, por estes motivos, responderam ao desenvolvimento e interesses das crianças;
- c) a heterogeneidade e a permeabilidade do dispositivo metodológico responderam de forma adequada à imprevisibilidade dos processos de uma I-A ao mesmo tempo que se aprofundou o conhecimento do objeto de estudo a partir de espaços de prática (laboratorial) e de reflexão; i.e., os processos de observação, reflexão, ação e avaliação realizados em paralelo ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, por um lado, revalorizaram e reconcetualizaram a presença e as potencialidades da atividade dramática e, por outro lado, favoreceram a constituição e o acreditar de dinâmicas colaborativas e praxiológicas em contexto de formação contínua;
- d) os processos desenvolvidos implicaram diferentes níveis de execução, em espiral, como exigiram e fizeram emergir diferentes níveis de consciencialização, desde a auto e hetero-análise até à reconstrução do que pode ser o desenvolvimento de competências dramáticas, nos seus aspetos mais próximos ao desenvolvimento curricular, a nível organizacional, mas também no âmbito do desenvolvimento profissional e pessoal; e.g., as educadoras puderam dar corpo e voz ao que sabiam e faziam, reconhecendo o poder que esta consciencialização podia ter nos seus desempenhos, através da compreensão e do questionamento da coexistência de momentos "sóbrios" ou mais estruturados, com os de "loucura" e de improvisação.

Estas articulações aproximam-se de duas concetualizações defendidas por Guss (2005): de que a/s competência/s dramática/s pode/m ser desenvolvida/s através da prática estética (pela sensibilidade e apreensão sensorial dos acontecimentos) e da prática reflexiva (uso e compreensão dos acontecimentos); de que o jogo pode constituir uma prática proto artística. Em simultâneo, por se ter identificado e discutido a voz e o corpo, como instrumentos de expressão que potenciam a curiosidade e a motivação das crianças, mobilizou-se as dimensões do estar, do comunicar e do criar, consignadas por Aguilar (2001), nas respetivas ideias: que se exteriorizam

sentimentos, pensamentos, emoções, mesmo sem intencionalidade; que a expressão integra a socialização; que criar comporta as lógicas anteriores com a intencionalidade da produção e relação com um produto.

De forma transitória, entre esta sistematização (plano micro) e o conseqüente plano macro, enalteçamos um contributo reconhecido pelas educadoras – o alargamento do conceito de expressão dramática na educação de infância – que este espaço e as vias de comunicação científica apoiam a divulgar. Neste âmbito e concomitantemente, relevamos que estes factos favorecem e ampliam o reconhecimento e a investigação científica no domínio da expressão dramática.

Decorrente das potencialidades aludidas – aquando o pensar sobre o desenho metodológico e a análise de uma narrativa em que simultaneamente se deu conta de alguns impactos dos processos investigativos, em um (per) curso de formação contínua e na prática docente – entendemos que a I-A e a investigação narrativa detêm como denominadores comuns abordagens participativas que visam a capacitação dos indivíduos e a evolução do fenómeno educativo, através de processos éticos, críticos e, por vezes, imprevisíveis.

Não obstante, ainda sobre esta relação, julgamos ter ultrapassado a facilidade de relatar o desenvolvimento de uma I-A de uma forma narrativa (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä & Pesonen, 2012); não só porque se perseguiu a articulação entre as diferentes sinergias e volições apresentadas no início deste texto para o desenvolvimento da investigação – integrando as diversidades e intencionalidades de cada um e de cada contexto, com vista ao desenvolvimento do saber científico e profissional –, mas também porque se a narratividade serviu a I-A, no caso deste artigo, verificou-se que a I-A serviu a investigação narrativa. Ou seja, se uma narrativa pode configurar a comunicação e análise de um processo de investigação-ação-formação, o avanço dessa narrativa para um metatexto afigura-se como um segundo ciclo (de I-A) na investigação narrativa, só possível pelo distanciamento e pela criticidade.

Neste sentido, de acordo com Kemmis (2009), é importante referir que a I-A é uma meta prática – uma prática que transforma outras práticas – que muda, i.e., que facilita a evolução de padrões de «dizer», de «fazer» e de «relacionar». O que nos consciencializa da efemeridade dos fenómenos educativos e, em alguns casos, científicos; não obstante, a importância dos seus processos na construção do conhecimento e na consolidação de práticas de qualidade.

Assim, ainda nos parece que será no seio da dialética, entre a I-A e a investigação narrativa, que a qualidade educativa emerge, não só na investigação e na participação em estudos, mas também na escrita e na leitura.

5. EM SÍNTESE

Percecionou-se e refletiu-se o valor educativo e formativo da atividade dramática, por um lado, para o desenvolvimento de competências específicas nesse âmbito (e.g.: a utilização de elementos e/ou instrumentos da expressão, tais como o espaço, o corpo e o movimento; o conhecimento e a mobilização

de técnicas e convenções teatrais) e, por outro lado, para o desenvolvimento numa aceção integral, porquanto potencia outras áreas e domínios de desenvolvimento. A atividade dramática deve ser tida em conta e é possível no trabalho diário com as crianças (nas duas valências – creche e jardim de infância) e em articulação com o binómio escola-família, bem como no desenvolvimento profissional dos/as educadores/as, desde a formação inicial à formação contínua, implicando a inter-relação entre envolvimentos e desenvolvimentos pessoais, académicos e artísticos. Assim, depreende-se que a presença e o desenvolvimento dos processos lúdicos, dramáticos e proto artísticos em contextos educativos e formativos dependem da intencionalidade, dos conhecimentos e das competências dos interlocutores na promoção de dinâmicas individuais e colaborativas, ativas e reflexivas, que perpassem fenómenos de conceção, de realização e de fruição.

Sublinha-se deste modo, em acordo com *Bowell e Heap (2010)*, a importância de se consubstanciar uma agenda e uma pedagogia assentes na sensibilidade estética, no desenvolvimento de práticas artísticas, e.g., no uso do drama, por si e através de todo o currículo, tão simplesmente porque as crianças o merecem.

Compreendeu-se que a investigação narrativa favorece a reflexividade e a sistematização do conhecimento em diferentes instâncias, i.e., pelos diferentes intervenientes e pelos diversos tipos de escritos, nomeadamente as NP, os RE e as narrativas dos investigadores, aquando do desenvolvimento da investigação (NO) e da/para a comunicação do estudo em eventos científicos. Por isso, a investigação narrativa fiabiliza, orienta e materializa processos de investigação-ação essenciais para o entendimento e planeamento do educativo como um constructo cíclico e como uma experiência imprevisível e sistémica. Nesse sentido, a aliança entre I-A e a investigação narrativa preconiza – através de uma rede triádica consubstanciada pelos conceitos de labor, trabalho e ação/praxis (*Coulter, 2002*) – percursos formativos próximos e respondentes às necessidades, aos interesses e às características dos sujeitos e dos contextos em que se inserem. Sublinha-se a exceção e a aceitação de diferentes níveis de envolvimento com o exemplo da educadora *Constança* que, mesmo em detrimento de maior consciencialização, por não ter realizado a sua narrativa profissional, não deixou de contribuir com os seus RE e com a vontade de se implicar na (sua) formação e a projetar no trabalho. Contudo, também se enaltece a ampliação do quadro de fundamentação teórica e metodológica, a crescente criticidade e o distanciamento necessários a uma investigação científica, que evidenciam os momentos deste artigo, para assegurar a sustentabilidade e a (possível) continuidade do estudo.

6. REFERÊNCIAS

- Aguilar, L. F. (2001). *Expressão e educação dramática: guia pedagógico para o 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a qualidade em parcerias* (J. Oliveira-Formosinho et al., Trad.). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Boal, A. (2002). *Jogos para atores e não-atores* (5.ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bowell, P. & Heap, B. (2010). Drama is not a dirty word: past achievements, present concerns, alternative futures. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15(4), 579-592. doi: 10.1080/13569783.2010.512191
- Camilleri, P. (2012). Integrating drama and arts processes into everyday learning. *Educating Young Children - Learning and teaching in the early childhood years*, 18(2), 37-39.
- Carr, M. & Lee, W. (2012). *Learning stories: constructing learner identities in early education*. London: Sage Publications.
- Clandinin, D. J., Pushor, D. & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35. doi: 10.1177/0022487106296218
- Coulter, D. (2002). What counts as action in educational action research? *Educational Action Research*, 10(2), 189-206. doi: 10.1080/09650790200200181
- Crawford, B. (1997). *Teacher intervention within dramatic play*. (Tese de Doutoramento), University of Toronto, Toronto.
- Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro. *Diário da República n.º 29 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 - I Série-A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 - I Série-A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Edwards, C., Forman, G. & Gandini, L. (Eds.). (2012). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia experience in transformation* (3.ª ed.). Santa Barbara: Praeger.
- Epstein, A. S. (1993). *Training for quality: improving early childhood programs through systematic inservice training*. Ypsilanti-Michigan: High/Scope Educational Research Foundation.
- Ewing, R. (2010). *Australian education review - The arts and Australian education: realising potential* (C. Glascoed Ed.). Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Folque, M. A. & Siraj-Blatchford, I. (2011). Fostering communities of learning in two Portuguese pre-school classrooms applying the Movimento da

- Escola Moderna (MEM) pedagogy. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 227-244. doi: 10.1007/s13158-011-0047-5
- Godinho, J. C. & Brito, M. J. N. (2010). *As artes no jardim de infância - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Guss, F. G. (2005). Dramatic playing beyond the theory of multiple intelligences. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 10(1), 43-54. doi: 10.1080/13569780500053155
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational Action Research*, 20(1), 5-21. doi: 10.1080/09650792.2012.647635
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474. doi: 10.1080/09650790903093284
- Kielhofner, G. (2002). *A model of human occupation: theory and application* (3.^a ed.). Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Kowalski, I. (2009). O quotidiano da criança na expressão dramática: Um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: estudos de caso* (pp. 215-229). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Latorre, A. (2008). *La Investigación-Acción* (9.^a ed.). Barcelona: Graó.
- Lopes, A. & Pereira, F. (2004). Escritos de trabalho e construção social da acção educativa institucional: (e)feitos de um processo de investigação-acção. *Educação, Sociedade & Culturas*, 22, 109-132.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9-12.
- Neiva, M., Lopes, A. & Pereira, F. (2013). *Saberes em ação captados pelo texto e pela imagem - Narrativa de uma experiência formativa no campo da expressão dramática*. Comunicação apresentada nas IV Jornadas de historias de vida en educación - El papel de la investigación biográfico narrativa en la formación inicial y permanente del profesorado, San Sebastián. Disponível em http://historiasdevida2013.files.wordpress.com/2013/03/neiva_lopes_pereira.doc
- New Zealand Ministry of Education. (1996). *Te whāriki - Early childhood curriculum*. Wellington: Learning Media.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular para a educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.93-137). Porto: Porto Editora.
- Nunes, R. (2010). A investigação-acção como uma nova forma de compreender a investigação e a ciência. *Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins*, 2(2), 1-17.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-participação: a perspectiva da associação criança. In Júlia Oliveira-Formosinho (Ed.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 97-117). Porto: Porto Editora.
- Pinnegar, S. & Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically. In D. Jean Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology* (pp. 3-34). Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (Sara Bahia, Trad. 2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rosseto, R. & Rodrigues, J. (2013). O espectador teatral na pequena infância: formação continuada dos docentes da rede municipal de Curitiba. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 7(1), 78-95.
- Sharp, A. C., Escalante, D. L. & Anderson, G. T. (2012). Literacy instruction in kindergarten: using the power of dramatic play. *California English*, 18(2), 16-18.
- Sun, P.-Y. (2005). *Drama in education: the process of self-discovery and transformative learning*. (Tese de Doutoramento), School of Education - Indiana University, Indiana.
- Tarman, B. & Tarman, I. (2011). Teachers' involvement in children's play and social interaction. *Elementary Education Online*, 10(1), 325-337.
- Whalley, M. (2007). *Involving parents in their children's learning*. Sage Publications.
- Whalley, M., Arnold, C., Lawrence, P. & Peerless, S. (2012). The voices of their childhood: families and early years' practitioners developing emancipatory methodologies through a tracer study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 519-535. doi: 10.1080/1350293x.2012.739825

TOMAR CONCIENCIA DE LA REALIDAD: UNA MIRADA TRANSFORMADORA Y FORMATIVA DE LOS RELATOS DE VIDA COMO RECURSO DIDÁCTICO

Arecia Aguirre García-Carpintero

Ana Doménech Vidal

Flores Higuera Parra

Departamento de Educación

Universitat Jaume I

RESUMEN

A lo largo de este texto, exponemos una experiencia didáctica realizada con un grupo de alumnado del Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social de un Instituto de Educación Secundaria de Castellón. La experiencia aquí presentada es una unidad didáctica, en la que a la metodología general (exposiciones teóricas, vídeos,...) se le incorporó el trabajo a partir de relatos de vida, concretamente mediante el libro "Afrodita ha llenado mi corazón. Relatos de vida de mujeres migrantes, lesbianas y bisexuales" (Algueró et al., 2012). Cuando la experiencia terminó y con la pretensión de hacer una valoración de la misma, se entrevistó a la docente responsable de la unidad. Tal y como se verá en los resultados del trabajo, la profesora destaca entre otros, los contenidos y valores transmitidos, así como el cambio actitudinal del alumnado.

PALABRAS CLAVE

Historias de vida - Material docente - Unidad didáctica - Práctica educativa

ABSTRACT

Throughout this paper, we present an educational experience carried out with a group of students from the Higher Level Training Programme for Social Integration of Secondary School in Castellon. This experience is a teaching unit in which the general methodology (theoretical presentations, videos work ...) was incorporated life stories as a teaching resource, particularly by the book "Aphrodite has filled my heart. Life stories of migrant women, lesbians and bisexuals "(Algueró et al., 2012). When the experience was over and for doing a review of it, the teacher responsible of the unit was interviewed. As the results showed us, the teacher stands out the content and transmitted values and attitudinal change in students.

KEYWORDS

Stories of life - Teaching materials - Teaching unit - Educational practice

1. INTRODUCCIÓN

A veces, tendemos a pensar que sólo aquellas vidas destacadas o altamente complejas son las valiosas, las que vale la pena conocer y de las que se puede aprender. No obstante, la misma literatura nos acaba demostrando que no es así, que las historias de vida se encuentran presentes e inmersas en la cotidianidad, en el día a día. Todas las personas tienen una historia de vida única, particular e irreplicable. Es precisamente el mismo proceso de construcción de esta historia el que además le otorga un valor añadido por el empoderamiento y crecimiento personal que supone tanto para la persona protagonista (Aguirre et al., 2012, 2013, 2014) como para la propia investigación.

En este marco, y en concreto en el campo educativo, es donde de nuevo nos planteamos la funcionalidad de estas historias de vida. En este sentido, buscamos conocer más sobre cómo las historias de vida pueden generar en los estudiantes aprendizajes nuevos, no sólo en cuanto a conocimientos académicos sino también en contenidos transversales y valores sociales. En este sentido, como bien apunta Lopes (2011), desde las perspectivas constructivista y socioconstructivista del aprendizaje, el uso de las historias de vida toma especial relevancia considerándose una condición. Es más, esta autora nos matiza que interesa tener en cuenta que es tan importante la historia de vida en el acceso al conocimiento como el acceso al conocimiento para la historia de la vida.

Bajo este contexto, emerge la necesidad de acudir a la práctica, de generar un espacio de aprendizaje basado en historias de vida para poder responder a la multitud de preguntas que como investigadoras nos planteamos: ¿realmente supone una oportunidad de aprendizaje para el alumnado en el aula?, ¿qué supondría la utilización de esta metodología para el docente que decide aplicarla?, ¿son las historias de vida un potencial recurso con el que tomar conciencia de la realidad?

Con estas cuestiones planteadas, nos dirigimos a una aula real con la intención de encontrar respuestas. Formamos un equipo de trabajo con una docente del Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS) de Integración Social y cuyo interés giraba en torno a la incorporación de las historias de vida como recurso pedagógico en su práctica docente.

Cabe destacar en este punto para evitar confusiones, la diferencia que existe entre historias y relatos de vida. El sociólogo norteamericano Denzin (1970) ya hizo el intento de diferenciar entre *Life history* y *life story* y es que aún en la actualidad existe gran controversia en la diferenciación entre historias de vida y relatos de vida. Desde la literatura se definen las historias de vida como aquel relato autobiográfico que obtiene el investigador a través de entrevistas sucesivas. Según Pujadas (2002) el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo en las que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia experiencia. En la historia de vida el papel del investigador es el de inductor de la narración, transcriptor, el encargado de “retocar” el texto, tanto para ordenar la información como para sugerir el rellenar huecos. En este caso observamos como la presencia del investigador es necesaria ya que es el que

solicita al sujeto el relato de sus experiencias para reconstruir la historia de vida como un producto final junto con todos los agentes que forman parte de la investigación (Martín, 2009; McCormack, 2001; Goetz y Lecompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1986).

Por otro lado encontramos los relatos de vida en los que a partir de una entrevista buscamos conocer a través del individuo lo social de su experiencia vital. Como afirma Martín (2009), el objetivo del relato de vida no es necesariamente la elaboración de una historia de vida sino que “los relatos de vida sirven para tomar contacto, ilustrar, comprender, inspirar hipótesis, sumergirse empáticamente o, incluso, para obtener visiones sistemáticas referidas a un determinado grupo social, poseen como característica primordial su carácter dinámico diacrónico” (Pujadas, 1992:62). Por eso en el relato de vida, lo esencial es la experiencia del individuo y el hecho de formar parte de la comunidad a la que se estudia (Díaz, 1999). En definitiva, la historia de vida engloba al relato de vida ya que la primera ha de incluir información de otros individuos próximos al protagonista.

En nuestro caso, y teniendo como punto de partida otras experiencias previas sobre diversidad sexual y relatos de vida (Aguirre et al., 2012; Aguirre, Doménech, Escobedo, Francisco y Moliner, 2012), decidimos, entre otras acciones, retomar el libro “Afrodita ha llenado mi corazón. Relatos de vida de mujeres migrantes, lesbianas y bisexuales” (Algueró et al., 2012) como recurso pedagógico de la unidad didáctica (UD) expuesta más adelante.

En este trabajo, se muestra dicha unidad didáctica y los resultados de la puesta en práctica analizados tras una entrevista con la docente. En ellos observamos la importancia de los relatos de vida como toma de conciencia de la realidad enmarcándose dentro de una dimensión formadora y transformadora de las personas participantes.

2. RELATOS DE VIDA DE EXCLUSIÓN COMO MATERIAL DOCENTE PARA EL TRABAJO EN VALORES

A día de hoy, en una sociedad plural como la nuestra, siguen existiendo situaciones que reflejan la estigmatización e injusticia social hacia ciertos grupos de personas, generando así lo que se conoce como procesos de exclusión. Tal y como nos apunta Laparra (2007), entendemos por *exclusión social* como un término estructural, multidimensional y procesual. Así mismo, otros autores hablan más bien de la necesidad de considerar la polaridad conceptual de la que forma parte el término exclusión en sí mismo (Tezanos, 1999), ya que que toda “exclusión” existe y tiene sentido en contraposición a la idea de “inclusión”. Siendo necesario que para que exista un sector excluido, debe haber otro incluido (Castells, 1997). Según Tezano (1990), el la exclusión en si misma es más bien un fenómeno estructural relacionado con los procesos sociales que generan que ciertos individuos y grupos permanezcan marginados de las organización y comunidades en las que se articula la sociedad; de hecho para éste autor:

La exclusión social implica una pérdida del sentido de pertenencia, así como la negación de determinados derechos y oportunidades económicos, sociales, políticos, culturales y /o educativos. (Tezanos, 2001: 105)

Para luchar contra esta exclusión mucho tiene que ver el trabajo en valores que se lleve a cabo desde la educación tanto formal como no formal. Ya en las sociedades más tradicionales era fundamental el trabajo en la transmisión de valores en las que a través de éste se preservase las tradiciones y las formas de vida. De la misma forma en el momento en el que las sociedades se definen como complejas y plurales, tal y como sucede en las sociedades democráticas de hoy, más necesario se hace el objetivo de trabajar para una educación en valores que mantenga la cohesión social (Parra, 2003). En este sentido se magnifica la necesidad de educar para crecer con modelos positivos de diversidad y enriquecer en valores para construir una ciudadanía crítica.

En nuestro contexto, si pretendemos formar a alumnas más críticos y potenciar en ellos valores como la tolerancia, la solidaridad y la igualdad, es fundamental conectar los contenidos didácticos con la realidad social que nos acontece. No obstante, para ello, necesitamos materiales y propuestas didácticas que lo hagan posible, más allá de actuaciones puntuales con buena voluntad. Por ello, buscamos ofrecer herramientas que nos permitan reconocer la diversidad para construir una sociedad democrática, dónde sus ciudadanos respeten a los demás, aprendan unos de otros y compartan conocimientos (extraído de la presentación del libro Afrodita). Aquí se define como primordial el trabajo con historias y relatos de vida al dar la oportunidad de fomentar la educación en valores, en este caso en contextos de inclusión, a través de protagonistas de la vida real.

Por ello, presentamos en este artículo la experiencia de una unidad didáctica que a partir de relatos de vida, trabaja tanto contenidos didácticos como valores educativos. Dicho material se compone de relatos de vida de personas que han vivido y/o viven situaciones de exclusión social, concretamente una triple exclusión por género, orientación sexual y migración.

Los métodos biográficos en general, y las historias y relatos de vida en particular, se han introducido con fuerza en el mundo educativo desde principios de la década de los ochenta, sobretodo a través de dos corrientes: la formación de educadores y la educación de adultos. (Gonzalez Monteagudo, 2009). En este sentido se pueden encontrar múltiples y extensos trabajos sobre las historias de vida aplicadas a la formación del docente (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Clandinin y Connelly, 2000; Patrick Diamond, 1993; Lopes, 2011, González Monteagudo, 1996a, 1996b y 2009; Goodson, 1992; Goodson y Sikes, 2001; Monereo, 2010; Suárez, 2007; Vallone et al., 2005 y Zabalza, 1988) o sobre la biografía educativa como método de formación de adultos (Dominicé (2000;2002), ASIHVIF,... No obstante, aunque existen (como en el caso de Suárez 2007), son escasos los trabajos que se encuentran en la literatura sobre la utilización de relatos o historias de vida como material didáctico o docente en sí mismo. Es

decir, que a partir de historias o relatos escritos por personas desconocidas, se pueda profundizar y ampliar conocimientos de diversas materias. Es a partir de dicha ausencia de donde emerge este trabajo, pretendiendo aplicar a un contexto de educación formal los relatos de vida como material o recurso pedagógico.

Sabemos que en este sentido, los relatos de vida poseen un gran potencial. De hecho, se convierten en un material más que adecuado en este campo tanto por sus posibilidades docentes como por la transmisión de valores implícita en ellos. González Monteagudo (2009), ya apuntaba entre otras la función formativa y transformadora de los relatos de vida. Es, principalmente, en esta vertiente formadora y trans-formadora (González Monteagudo, 2009) donde las historias de vida toman una especial relevancia para ser utilizadas en las aulas como un material docente añadido a los materiales más tradicionales.

3. LOS RELATOS DE VIDA EN EL AULA: APLICANDO UNIDADES DIDÁCTICAS

A continuación relatamos la experiencia vivida en un centro educativo en el que tuvimos la oportunidad de analizar el trabajo realizado por una docente y el uso que le dio a los relatos de vida a través de una concreta UD. Antes, contextualizamos el entorno donde se llevó a cabo. Contamos con una muestra de 19 estudiantes del primer curso del Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social de un Instituto de Educación Secundaria de Castellón. Concretamente, dentro del módulo de “Habilidades de autonomía personal y social”, se rediseñó la UD número 3, utilizando como material didáctico los relatos de vida a través del libro “Afrodita ha llenado mi corazón. Relatos de vida de mujeres migrantes, lesbianas y bisexuales” (Algueró et al., 2012).

El título que se le dio a la UD fue “Procesos de aprendizaje y construcción de la identidad. Influencia de los contextos sociales en los procesos de intervención social”. Ésta se puso en práctica durante 6 sesiones (12 horas lectivas) realizadas en el 2º trimestre del curso 2012/2013.

3.1. Principales objetivos de la unidad didáctica

Son múltiples los objetivos que se pretenden alcanzar a través del desarrollo de esta UD. Seguidamente podemos leer los más destacados y principales:

- ❑ Comprender los contextos, sectores y características de intervención en el ámbito de la intervención social.
- ❑ Utilizar los recursos y sistemas de comunicación adecuados a cada caso para favorecer y potenciar la comunicación de los usuarios.
- ❑ Conocer el marco económico, legal y organizativo de las distintas modalidades de organización e intervención social.
- ❑ Valorar los procesos de intervención, generando iniciativas que permitan la mejora de procesos en que interviene y la resolución de contingencias.

- ❑ Generar espacios de reflexión sobre su intervención, con el fin de mantener una actitud crítica e investigadora, entendiendo que la reformulación de su actividad es una oportunidad de aprendizaje y la vía óptima para su mejora profesional.

3.2. Contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales de la unidad didáctica

A lo largo de las sesiones programadas dentro de la UD, se abordan diferentes contenidos en tres distintos y complementarios niveles: nivel conceptual, nivel actitudinal y nivel procedimental. A continuación se abordan cada uno de los tres en referencia a la UD que nos ocupa:

- Contenidos conceptuales:
 - A. Conceptualización de exclusión social (en relación al género, procedencia, orientación sexual, etc...) y conceptos asociados.
 - B. Colectivos LGTB, inmigrantes, mujeres,...: características y necesidades.
 - C. Comunicación dialógica como instrumento de trabajo para la intervención y atención a la diversidad social.
 - D. Investigación biográfico narrativa: historias de vida y relatos de vida como metodología de análisis y construcción de soluciones compartidas conjuntamente con las protagonistas.
 - E. Ámbito de intervención de la integración social: elementos definitorios.
- Contenidos actitudinales
 - A. Análisis reflexivo, crítico, objetivo y respetuoso de sociedades y culturas.
 - B. Interés por la investigación social.
- Contenidos procedimentales
 - A. Reflexionar sobre las diferentes situaciones de exclusión social a partir del estudio casos.
 - B. Identificación de los diferentes contextos socioculturales y los elementos fundamentales que los componen.
 - C. Comparar críticamente las normativas aplicables a los colectivos en situación de exclusión (LGTB, migración...) en cada uno de los contextos.

3.3. Dinámicas y actividades de la unidad didáctica:

Para la puesta en marcha de los anteriores objetivos y contenidos se desarrolla las siguientes actividades y dinámicas de trabajo:

a) Debates conceptuales y vídeos de sensibilización sobre el tema.

Estas son las dinámicas que inician la UD con actividades que activan los conocimientos previos del alumnado y sirven de motivación e inicio de trabajo sobre los conceptos clave del tema “exclusión”, “heterosexualidad”, “homosexualidad”, “género”,...

b) Lectura del libro “Afrodita ha llenado mi corazón. Relatos de vida de mujeres migrantes, lesbianas y bisexuales” (Algueró et al., 2012).

Para trabajar sobre el libro, expuesto con anterioridad, se facilita al alumnado el enlace de descarga directa del libro ^[1]. De este modo, disponen de él de forma gratuita y seleccionan uno de los cinco relatos que componen el libro. Cada uno de los relatos trata una historia diferente narrada por su protagonista. Las mujeres protagonistas proceden de países diferentes y comparten el haber vivido una situación de triple exclusión social por el simple hecho de ser “mujer”, “migrante” y “lesbiana o bisexual”. Para ayudar a situarse, previamente a cada una de las historias, el alumnado encontraba una introducción en la que se contextualizaba política, social y económicamente cada uno de los relatos según el país de procedencia de la protagonista. Esta introducción facilitaba el posicionamiento del alumnado en el momento político de la migración de la protagonista, tratando de explicar la situación legal y social en la que se encontraban o se encuentran las personas homosexuales y/o bisexuales en el país correspondiente. Tras este pequeño sintético y útil acercamiento a la realidad, el alumnado descubría el relato de la protagonista narrado en primera persona con una estructura definida por bloques temáticos o momentos significativos de la historia de la persona.

c) Elaboración del trabajo a partir de la lectura del libro.

Una vez leído el relato escogido o el libro en su totalidad, el alumnado elabora un trabajo individual donde, deben desarrollar el contenido teóricamente, reflexionar sobre su posicionamiento personal y profesional respecto al tema, e incluso realizar propuestas de mejora en su campo de trabajo, la integración social.

d) Participación presencial en una defensa de tesis doctoral y posterior debate relacionada con la temática.

Para continuar con el acercamiento a la realidad y con la intención de que el alumnado siga trabajando y aprendiendo y, redefiniendo su postura respecto al tema, se programa su asistencia a la Universitat Jaume I de Castellón para presenciar la defensa de la tesis de la D^a Andrea Francisco Amat con el título “El Banquete de Safo. Una tertulia dialógica sobre los discursos mediáticos del amor y los modelos de atracción con mujeres lesbianas y bisexuales”. Tras este acontecimiento motivador y de profundización en el tema, se gestionará el espacio para que la doctora mantenga a posteriori un debate con el alumnado sobre la conceptualización del amor, los modelos sexuales establecidos socialmente, la diversidad sexual,...

3.4 Evaluación de aprendizajes y valoración de la experiencia.

En coherencia con el planteamiento de este tema y de la propia asignatura, la evaluación de los contenidos adquiridos por el alumnado se sigue de forma continua. En este sentido, la docente encargada de esta asignatura realiza observaciones y anotaciones en todas y cada una de las sesiones. Además realiza un seguimiento del avance de cada alumna en la adquisición de los contenidos y completa esta evaluación con el trabajo final descrito anteriormente.

A su vez, una vez finaliza la puesta en práctica de la UD, y con el principal objetivo de valorar y hacer balance sobre esta experiencia piloto, se realizó una entrevista a la docente implicada. A través de dicha entrevista queríamos acercarnos a la realidad vivida en el aula al trabajar mediante los relatos de vida como material didáctico, así como conocer las interpretaciones que, desde su perspectiva como docente, posee de lo experimentado por su alumnado.

4. RESULTADOS: VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

La valoración de la experiencia llevada a cabo en este CFGS se obtiene a partir de una entrevista individual y semiestructurada que le realizamos a la docente que diseñó la unidad didáctica. A lo largo de toda esta recogida de datos, descubrimos y analizamos los diferentes valores que tiene la profesora respecto al uso de los relatos de vida en el aula. Observamos en los datos el potencial de dicha metodología. Partimos de su propio análisis de necesidades mediante el cual conocemos que le impulsa a llevar a la práctica esta metodología. A continuación observamos cuales son las posibilidades que ofrecen los relatos de vida en la enseñanza y acabamos con el aporte de esta metodología al aprendizaje del alumnado y la docente.

Se observan tres diferentes necesidades, según el análisis inicial de la docente, que dan pie a que esta práctica sea puesta en funcionamiento. La docente aborda la necesidad de trabajar en el aula la triple exclusión que viven las protagonistas del libro y como percibe una oportunidad de hacerlo a través de los relatos de vida. En un primer lugar ubicaríamos una necesidad profesional relacionada con la importancia de que el alumnado pueda analizar situaciones reales que le acerquen a su futuro como profesional de la integración social: *“lo veo como ‘anillo al dedo’ para la temática que se está desarrollando en integración social”*. En segundo lugar, se encontraría la necesidad académica, la docente encuentra la temática como esencial para tratar dentro del ciclo formativo: *“A mí me parece que es fundamental, claro que sí, y que debería estar incluido pero además para que fuera tratado como una problemática más”*. Ella finaliza este pequeño análisis conectando lo particular con lo global y abarcando la necesidad social que aparece en la actualidad: *“Conexión total, sobre todo porque no solamente con el momento social que se está viviendo en España, sino con el que se está viviendo a nivel internacional con esta temática. Yo creo que hay que estar dando respuesta y estar ‘al loro’, por decirlo de alguna manera, de lo que está sucediendo en todos los lugares y recogiendo este tipo de problemáticas para intentar darles una solución desde el ámbito educativo, por supuesto que sí”*

Recogidas las necesidades apuntadas por la docente nos adentramos en las posibilidades que le ofrecen los relatos de vida a la práctica docente de esta profesora. El impacto que produce el trabajo con historias reales es uno de los valores más significativos de la práctica metodológica: *“La verdad es que el impacto que produjo en el alumnado fue tremendo. No tienen muchas veces ocasión de pensar lo que puede suponer una cosa de este tipo porque es que a pesar de que pueda estar alrededor nuestro, no lo acometen directamente. Por lo tanto, cuando hay un relato en vivo y en directo, eso deja un impacto tremendo”*. A

esto se le suma la influencia en el cambio actitudinal que relata la docente: *“las personas te cuentan luego que a partir de ese momento que con respecto al tema ya no soy iguales. Ya no son iguales, ya han cambiado su posicionamiento en positivo o en negativo (hay de todo). Tengo que decir que mi experiencia personal me dice que en positivo la mayoría de las veces”*. La entrevistada advierte sobre la oportunidad de trabajar a través de esta metodología. Esto se traduce en ocasión de trabajar la transversalidad con otras temáticas a la vez que se aborda la globalidad de una vida y te hace sentir más cerca de la realidad generando una oportunidad de aprendizaje: *“está la oportunidad y yo creo que hay que aprovecharla, por eso yo intenté conectarlo también con aquellos contenidos que eran del módulo: cómo estas personas han generado su aprendizaje, cómo les ha llevado a la situación que tenían, las habilidades sociales que estas personas han podido generar, las que tenían antes y las que se han podido generar como consecuencia de hacer visible su problemática, ese cambio que han producido, y sobre todo la importancia del contexto, de lo cultural,…”*.

En la entrevista también se menciona principalmente dos aportaciones de las historias de vida al aprendizaje del alumnado de un modo más concreto. En primer lugar se refiere a como favorece el crecimiento personal y académico: *“Yo creo que en definitiva, lo más bonito de esto es que ha habido un cambio personal por parte de ellos con respecto a este tema, y a mí me parece eso más que objetivo cumplido”*, *“enfrentarse directamente al tema y tener que decidir sobre el tema y tener que posicionarse con respecto a, para ellos yo creo que ha sido impactante”*. En segundo lugar aborda el valor de haber podido trabajar el posicionamiento ideológico y profesional a través de esta práctica: *“Bajo mi punto de vista, esto ha sido lo más bonito, esto ha conseguido que los alumnos tengan la posibilidad de ir más allá en cuanto a la problemática de exclusión que están viendo, pero fundamentalmente también en que el mundo no se acaba en nuestro territorio. Que tú estás hoy trabajando aquí, pero conforme está el mundo de hoy en día, primero que llegan problemáticas que tú no te las podrás imaginar ni prever jamás, pero es que tú a la vez saldrás a otro sitio y las problemáticas, allá en el sitio donde vayas, también están. Por lo tanto, tú lo que tienes que tener es una preparación y un posicionamiento [u3] ante eso, ante el tipo de problemáticas y a partir de ahí estructurar qué tipo de metodología es la que hay que utilizar para afrontar eso, estés donde estés”*.

Para finalizar analizamos aquellos factores que influyen en la docente por el hecho de abordar la práctica a través de esta metodología. La entrevistada aporta que empodera al docente al generar un cambio a nivel personal y profesional: *“sales de ahí y tienes que empezar a pensar que ejercicios tengo que hacer que no había hecho hasta ahora, tengo que tomar yo posición, porque yo tengo que explicar esto... y tomar posición significa que tengo que leerme cosas, practicar cosas, “estar al loro” y dedicar un rato a la reflexión”*. A su vez, potencia el deseo de contagiar a las compañeras: *“Pues, no sé, a mí lo que me gustaría es, que más profesores, a los que les he pasado el libro desde el curso pasado, me dijeran que tienen interés, como mínimo, en presentarlo a los alumnos y escucharlo”*. La profesora reflexiona sobre el esfuerzo en trabajo que supone elaborar prácticas a través de esta metodología materializándose en un aumento de las horas de

dedicación. Aun así opta por situarla como una oportunidad que unida a otras como el aprendizaje entre iguales ofrece espacios alternativos de aprendizaje para el alumnado y el profesorado : *“estamos en una situación completamente distendida y la capacidad de apertura es mayor, y me encanta porque otro compañero o compañera esta rebatiéndole al otro diciéndole, -a ver... esto no lo has pensado tu bien, ¿tú has valorado esta otra cosa?-, esa capacidad que hablamos aquí muchas veces del aprendizaje entre iguales tiene una potencia tremenda, tremenda... si yo quiero convencerle desde el punto de vista teórico no llego ni a la mitad de posibilidad que tiene el que los otros compañeros pueden... y además lo bueno es que cuando salen de allí se quedan tomando cervezas y siguen hablando del tema, entonces es superior”*.

5. CONCLUSIONES

Una vez finalizada la experiencia y con las aportaciones de la docente en los resultados realizamos podemos extraer ciertas conclusiones sobre el potencial de los relatos de vida en la formación. A día de hoy, existen una serie de necesidades a nivel social, profesional y académico que respaldan el uso de esta metodología como material docente. En este sentido, utilizar los relatos de vida como recurso no sólo genera la oportunidad de que nuestras alumnas sean más críticas con el mundo que les rodea además de trabajar con ellas el posicionamiento ideológico y profesional como miembros activos de una sociedad.

A través de esta experiencia se han observado cambios en los estudiantes, concretamente en lo relativo al crecimiento personal y académico. El hecho de utilizar los relatos de vida permite una conexión con la realidad de forma directa, haciendo más fácil la tarea de relacionar los contenidos con el entorno, impulsando la concientización que nos exponía Freire (1974). Contactando con esta idea, al hacernos conscientes de lo que nos rodea podemos actuar sobre ello y conseguir transformarlo. Así mismo, cabe considerar, que el trabajo con relatos permite además la formación en valores de nuestros estudiantes, y lo hace de una manera totalmente transversal e indistinta del módulo o asignatura desde la que se trabajen.

Los datos recogidos en esta experiencia, reiteran en múltiples ocasiones cómo los relatos de vida, crecen en relevancia como recurso didáctico al permitir tomar conciencia de la realidad, acercarse a las personas que están a nuestro alrededor y aprender desde la proximidad. El aprendizaje entre iguales a la vez que conexo con la realidad, ha ofrecido una oportunidad de aprendizaje singular y única en el aula. En línea con el modelo de participación guiada de Rogoff (1997) el desarrollo individual de cada alumna se ha visto influenciado por la interacción con los demás actuando como un mediador en la identidad de los mismos. De esta forma vemos que el trabajo conjunto y el acercamiento a la realidad con los relatos de vida ha generado transformación en las personas participantes. Todo ello aspectos interesantes para continuar indagando con el grupo de alumnado pero que nos ofrecen indicadores de la visión transformadora y formativa de los relatos de vida como recurso didáctico.

A su vez ha favorecido el papel activo del docente e incluso su propio empoderamiento. Tanto alumnado como docente entran en este proceso, produciéndose cambios personales y profesionales que llegan a cambiar su práctica educativa. Este trabajo ha provocado que se inventen nuevos discursos, nuevas formas de hacer las cosas que han dado lugar a reflexiones sobre las propias vivencias, creencias y valores. Según Cole (1999) así nace la cultura, de la mano de una actividad conjunta entre diferentes individuos que comparten realidades. Por ello, los relatos de vida se sitúan en una dimensión formadora pero también transformadora del individuo y con ello de su propia realidad (González Monteagudo, 2009).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alqueró, P., Campillo, R., Doménech, A., Escobedo, P., Ferriols, M.J., Francisco, A., Fuset, M., García, J., Hernández, J., Higuera, F., Macharowski, A., Martínez, A.M., Moliner, L., Navarro, L., Ortells, M., Parra, S., Pastor, L., Sánchez, C., Urueña, M., Vidal, E. y Zancada, L. (2012). *Afrodita ha llenado mi corazón. Relatos de mujeres migrantes lesbianas y bisexuales*. Valencia: Edicions Novadors.
- Aguirre, A., Doménech, A. y Moliner, L. (2014). Analysis of students' perceptions of life stories about lesbian migrant women as a teaching resource. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. ELSEVIER
- Aguirre, A., Doménech, A., Escobedo, P., Francisco, A., y Moliner, L. (2013). El potencial pedagógico de las historias de vida: una propuesta didáctica en la Universitat Jaume I. En Lopes, A., Hernández, F., Sancho, J.M., Rivas, J.I. (2013). *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida* (pp.213-217). Universitat de Barcelona: Esbrina. Dipòsit Digital.
- Aguirre, A.; Doménech, A.; Escobedo, P.; Francisco, A.; García, K.; Higuera, F.; Martínez, A.; Moliner, L.; Ortells, M.; Parra, S.; Pastor, LL; Vidal, E. y Zancada, L. (2012). Relatos de vida, una forma de aprendizaje y empoderamiento personal. *Quaderns digitals*. II Congreso Internacional de Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Castellón de la Plana.
- Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Castells, M. (1997) *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura* Vol. 1: La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- COLE, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Denzin, N.K. (1970): *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. N. York: McGraw Hill.
- Díaz, N. (1999). El relato de una vida: Apuntes teóricos-metodológicos en comunicación. En *Revista Latina de Comunicación Social*, 22.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives. Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Freire, P. (1974). *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. 3. ed.-- Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ed.Morata.

- González Monteagudo, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo puentes. *Cuestiones pedagógicas*, 19, pp. 207- 232.
- González Monteagudo, J. (1996a) *Vida cotidiana y profesión docente: Teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico*. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla. (Tesis Doctoral)
- González Monteagudo, J. (1996b). El enfoque biográfico sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes. En *Revista Aula Abierta*, 68, 63-85.
- Goodson, I.F. (Ed.) (1992). *Studying Teachers Lives*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Goodson, I. y Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Gudmundsdottir, S. (1998): La narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En Mc EWAN y EGAN: La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, (pp.5-17). Buenos Aires: Amorrortu.
- Josselson, R. (2006). Narrative research and the challenge of accumulating knowledge. *Narrative Inquiry*, 16 (1), 3-10.
- Laparra, M., Obradors, A., Pérez, B., Pérez Yruela, V. R., Sarasa, S., Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, Sociedad y Territorio*, Vol.2, No. 6. Mexico: El colegio Mexiquense A.C. Toluca.
- Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En Fernando Hernández, Juana María Sancho y Nacho Rivas (coords). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina.
- Martín, A.V. (2009). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en Pedagogía Social. *Revista Aula*, 7, 1995, pp. 41-60. Ediciones Universidad de Salamanca.
- McCormack, C. (2001). Storying stories: a narrative approach to in-depth interview conversations. *International Journal of Social Research Methodology*, 7(3), 219-236
- Monereo, C.(2010): La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52.(pp. 149- 178)
- Parra Ortiz, J. M. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas.*, 8 (pp.69-88) Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Patrick Diamond, C. T. (1993). Writing to reclaim self: the use of narrative in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5-6), 511- 517.

- Phillion, J. & He, M.F. (2008). Multicultural and cross-cultural narrative inquiry in educational research. *Thresholds in Education*, XXXIV, (1 & 2), 2-12.
 - Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
 - Pujadas, J.J. (2002). *El método biográfico: el uso de las Historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
 - Rogoff, D. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, P., Del Río y Álvarez, A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje
 - Suárez, D.H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlík, I (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
 - Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1990): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ed. Paidós Studio.
 - Tezanos, J.F. (1999). Tendencias en desigualdad y exclusión social. *Tercer Foro sobre Tendencias Sociales*. Madrid: Sistema.
 - Tezanos, J.F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
 - Vallone, M.; Schillagi, C. y Maddoni, P. (2005): *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Argentina: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
-

[1] <http://www.felgtb.org/temas/cultura/noticias/i/2225/392/afrodita-ha-llenado-mi-corazon>

UN ENFOQUE NARRATIVO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN PROFESORADO NOVEL

Pablo Cortés González
Analía Elizabeth Leite Méndez
José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga

RESUMEN

El presente artículo es fruto de los primeros resultados obtenidos en Málaga del proyecto de investigación denominado *La construcción de la identidad profesional de los estudiantes del grado de primaria*. Se analiza, desde estrategias narrativas, la identidad profesional que va conformando al profesorado novel desde sus años de formación e inicios docentes; al mismo tiempo es una forma de visualizar e interpretar cómo se construye la idea de desarrollo profesional de un colectivo expuesto sistemáticamente a cambios legislativos, sociales... A fin de cuentas comprender la construcción de la identidad docente, es una forma de repensar nuevas vías de desarrollo profesional.

PALABRAS CLAVE

Identidad docente – narrativas - desarrollo profesional - profesorado novel - formación docente.

ABSTRACT

This paper points out the first results obtained in the research project 'The construction of the professional identity of primary education degree students' developed in Málaga. It analyses from narrative strategies, how professional identity is shaping to the novice teachers from his years of training and first contacts of teaching. At the same time it is a way to visualize and interpret how the idea of professional development of this collective is constructed and how systematically is exposed by legislative, social changes. In the end, to understand the construction of teacher identity is a way to think new possibilities of professional development.

KEY WORDS

Teacher identity – narratives - professional development - novice teacher - teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos los resultados del proyecto de investigación denominado *La construcción de la identidad profesional de los estudiantes del grado de primaria*¹. Una de las fases de esta investigación se focaliza en el profesorado novel, que inicia su andadura docente, una vez finalizada su formación en la Universidad. Previamente, en las otras dos fases del proyecto, se ha analizado la experiencia escolar del alumnado, anterior a su entrada en la facultad, así como el relato de la experiencia vivida en la propia facultad, en los cuatro años de formación inicial. Partiendo de la presunción de que hay una continuidad en la experiencia que viven los docentes a lo largo de estas diferentes fases, este estudio se plantea reconstruir el modelo profesional en el que se produce la socialización profesional, que actúa tanto en el nivel de la escuela (primaria y secundaria), se afianza en el paso por la universidad, con una estructura fuertemente escolarizada y academicista, y se mantiene en las primeras experiencias profesionales, sobre las que se construye en buena medida el futuro profesional.

El objetivo general de esta investigación es analizar, desde metodologías narrativas, la formación de los estudios del profesorado de primaria, en particular en cuanto a la identidad profesional que se construye en este proceso. Los relatos escolares previos a su entrada en la facultad constituye el punto de partida del estudio. Para ello se han rescatado las experiencias de 32 alumnos y alumnas de primer año, seleccionadas de acuerdo a la calidad y profundidad de su relato, de entre un total de 130. En una segunda fase, se ha trabajado con maestros y maestras en activo, a partir de sus relatos de sus primeros años como docentes. Para ello se convocó a profesorado que reunía las condiciones requeridas (no más de 5 años de experiencia profesional y no más de 10 desde que finalizaron los estudios universitarios) a un curso del CEP (Centro de profesorado) de Málaga denominado *Identidad y desarrollo profesional*. En este curso, se generó un espacio de reflexión y análisis del profesorado, a través de diversos modos de analizar su experiencia, tanto en su formación inicial como en su inserción laboral y el tránsito entre ambos. Una tercera fase, aún por realizar, recogerá los relatos de la experiencia en la universidad del alumnado de Primaria, en su último año.

Este trabajo se focaliza en la segunda fase, analizando la experiencia narrada por 15 docentes a lo largo de 4 sesiones de trabajo de reflexión sobre la vivencia de los primeros años de profesión y su paso por la facultad en la etapa de formación inicial. En esta tarea se conjugó tanto el acto narrativo, oral en primera instancia para pasar al papel a lo largo del curso, con el trabajo de reflexión, re-visión, de-construcción crítica, etc. del proceso de formación docente e inserción laboral. De este modo, se desarrolló lo que podríamos denominar un relato colectivo, en el que a través del debate y la discusión pública se fue dando cuenta de esta experiencia. Por tanto nos interesa como el trabajo con los relatos orales y escritos del profesorado, se convirtió en un proceso de construcción de conocimiento crítico y de revisión de sus

¹ Esta investigación la están desarrollando, conjuntamente, el grupo ProCIE, "Profesorado, cultura e Institución Educativa", de la Universidad de Málaga y Almería y el grupo "Investigación curricular y Didáctica de las ciencias Experimentales" de la Universidad de Jaén. Si bien en este caso sólo presentamos el trabajo del primero de estos grupos.

postulados profesionales. Nos fijaremos especialmente en el modo como se trabajaron los relatos, en esta perspectiva compartida, partiendo de su expresión oral, y sus posibilidades como transformación de la identidad docente de los participantes.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA

2.1 Haciendo camino: el proceso seguido.

Como ya hemos planteado, el modo de acceder a los relatos de los docentes fue a través de la convocatoria de un curso en el CEP de Málaga, destinado a profesorado novel que reuniera las condiciones planteadas para la investigación: no más de 5 años de práctica profesional y no más de 10 años desde que terminaron los estudios. Entendemos que el CEP es un espacio que el profesorado considera cercano y amigable, y que podría crear condiciones adecuadas para un diálogo fructífero, además de un entorno favorable a la producción de los textos que requeríamos. A pesar de los requisitos planteados, el CEP dio apertura a otro tipo de docentes, dado que era necesario conseguir un mínimo de participantes de cara a garantizar su realización. Así, se contó con maestros y maestras con trayectorias profesionales diversas en orientación docente y en duración. De cualquier modo, este hecho enriqueció mucho al grupo y sirvió para que tuviera lugar una discusión en mayor profundidad y desde distintos posicionamientos y experiencias.

A modo organizativo, nos planteamos ocho sesiones, de las cuales cuatro fueron presenciales y cuatro a través del campus virtual del curso. La propuesta consistió en que las 22 personas² inscritas fueran construyendo relatos autobiográficos sobre la experiencia de ser docente, con especial énfasis (por la experiencia de la mayoría del grupo) en el tránsito de los estudios al trabajo en la escuela. Este relato actuaría como guión y contenido para el debate acerca del proceso de construcción de su práctica profesional. Para favorecer esta interpretación a lo largo del curso se les ofreció diferentes materiales (documentos, otros relatos, publicaciones, etc.) que les ayudaran en el proceso de interpretación de sus experiencias.

La construcción de los relatos comenzó en la primera sesión a partir de la presentación oral de la experiencia de cada uno de los y las participantes, para que posteriormente se plasmaran en un formato escrito. Durante más de dos horas, todos los participantes fueron desgranando sus experiencias, compartiendo sus procesos y cuestionando los procesos institucionales de inserción y socialización profesional. Las sesiones posteriores fueron avanzando a partir de este primer relato, mediante la reflexión sobre los diversos componentes que iban apareciendo en los mismos. Cada sesión trabajó sobre dimensiones diferentes de los relatos, apoyados en otras experiencias, en lecturas complementarias, en documentos que los mismos alumnos y alumnas proporcionaban, etc. En cualquier caso las experiencias relacionadas con estas dimensiones, fueron el eje de articulación de la reflexión y la discusión. De esta forma los relatos individuales, y el relato colectivo, sobre los procesos de profesionalización, se fueron enriqueciendo y

² Se obtuvieron para la investigación 12 relatos.

completando. Destacamos el compromiso que percibimos en la mayoría de los asistentes, manifestado en sus propias iniciativas relacionadas con los contenidos a tratar, el aporte de documentación complementaria, la asistencia regular y continuada y el deseo de continuar que manifestaron un buen número de ellos y ellas.

Nuestro papel como coordinadores consistió esencialmente en elaborar las síntesis y los informes de cada sesión, en buscar y ofrecer documentos que favorecieran el análisis, plantear cuestiones que ayudaran a generar la reflexión y la crítica y animar la participación de todas y todos los participantes. De esta forma, entendemos que se ha dado un proceso bastante horizontal en el modo de ir construyendo significado y buscando el sentido a la identidad profesional y a los procesos por los que esta se construye a lo largo de los procesos biográficos de socialización.

El resultado fue que nos encontramos con distintas experiencias y formas de entender y ser en educación: Maestros y maestras interinas que aún no tienen una estabilidad laboral, maestros que recientemente han adquirido una plaza, maestras con larga trayectoria...; así como personas que trabajan en escenarios diferentes, como en el área de marginación social, zonas rurales y muchos en zonas urbanas... Todos y todas trabajan por y para la escuela pública, pero con distintos pensamientos e inquietudes tal como presentamos en este trabajo.

A continuación pasamos a profundizar qué concepciones se ponían en juego en esos diálogos y que ha ido ocurriendo durante estas 4 sesiones de 4 horas de duración cada una de ellas, en el desarrollo del curso en lo que puede entenderse como el relato colectivo que se fue construyendo a lo largo de este proceso.

2.2 El conocimiento profesional desde las narrativas del profesorado

Es importante en el proceso que estamos narrando, el modo como fue surgiendo el conocimiento sedimentado a lo largo de los procesos personales en contacto con la escuela. La estructura de curso podía suponer un condicionante importante, en la medida que presupone cierto tipo de pautas y de modos de actuar que implican roles diferentes, jerarquías, conocimientos establecidos, etc. Una primera preocupación, por tanto, era conseguir generar unas condiciones de reflexión y diálogo que permitiera que el conocimiento profesional de los participantes fluyera de forma efectiva. Conseguir un escenario de relaciones horizontales que evitaran la situación jerarquizada de experto y novato era importante para este fin.

Para conseguir esta finalidad, un elemento que se tornó clave fue el primer contacto que tuvimos al inicio del curso. Los tres investigadores que nos hicimos cargo de este proceso habíamos planificado un abanico de posibilidades a desarrollar de acuerdo a como reaccionara el grupo. Se elaboraron una serie de estrategias, documentos y dinámicas posibles para desarrollar en esta sesión inicial, ya que como en cualquier proceso de construcción narrativa no teníamos ninguna certeza de qué sujetos nos íbamos a encontrar y cómo íbamos a encajar en ese nuevo contexto de trabajo. Por el lado del *alumnado*, sospechamos que gran parte de las personas participantes podían prever que el curso se iba a desarrollar con un esquema basado en la

lógica de lo magistral, que probablemente les íbamos a lanzar una serie de *conocimientos* sobre lo que es la identidad, el desarrollo profesional y cómo poder llevarlo a sus prácticas. En algún caso, había un conocimiento previo, bien porque habían sido alumnado nuestro, o bien nos habíamos encontrado en alguna otra actividad de investigación o de formación.

Una vez que se pusieron en marcha los relatos orales para el grupo de investigación fue una sorpresa el nivel de implicación que se manifestó desde los primeros compases del curso. Iniciamos el proceso a partir de una presentación narrativa de nosotros mismos, explicando nuestros intereses de investigación y el por qué de los mismos, nuestra trayectoria como grupo y nuestras implicaciones personales. A partir de ahí las riendas del diálogo las tomaron las personas que allí estaban participando. Sin duda, la necesidad de contar-nos forma parte de las carencias de los modelos formativos actualmente en vigor. La pregunta inicial que sirvió de detonador fue: ¿cuál ha sido nuestra experiencia al entrar a trabajar en educación? Se desató una sesión intensa sin más intenciones por nuestra parte que la escucha, a medida que los primeros relatos autobiográficos se iban esbozando en los imaginarios y en la tertulia que comenzaba a desarrollarse.

Después de que todas las personas participantes hubieran terminado la presentación y ese guiño histórico a sus propias vivencias, se dio pie a las primeras confrontaciones, acompañamientos, discusiones y confrontación de pareceres. Como ya hemos indicado, nuestro papel fue el de no poner cortapisas a lo que se iba creando. Más bien todo lo contrario; se trataba de darle el papel que cada uno y cada una quiere asumir e interpretar en el proceso que se estaba llevando a cabo. Puntualizamos en ocasiones algunas ideas para guiar la sesión, pero la melodía emergía y nos acogía; como una “jam sesión” donde los músicos se dejan llevar simplemente por el momento y no por la duración de un tema. De alguna forma se podría visualizar como una reunión de la comunidad en torno al fuego, compartiendo las historias y construyendo el conocimiento colectivo.

Metodológicamente podemos decir que se fue consolidando un grupo de reflexión (Cochran-Smith & Lytle, 2003; Achilli, 2000; Leite, 2007)³, más allá de las aspiraciones individuales de todos y todas las participantes, incluido el grupo de investigación. En estas sesiones intercalamos documentación y sugeríamos lecturas para seguir trabajando el análisis a través de la plataforma virtual, pero sobre todo nos centrábamos en cómo se iban construyendo los diversos y distintos relatos de forma oral y escrita. Se puede decir que cada uno y cada una iba reelaborando su propia historia y su propio conocimiento, al tiempo que íbamos construyendo un relato compartido sobre qué significa eso de ser docente. En el primer caso, cada participante llevó a cabo su propio aprendizaje. En el segundo se construyó un conocimiento basado en los saberes experienciales de todos y cada uno de los participantes.

Las narraciones individuales, por tanto, se fueron construyendo a partir de este proceso reflexivo y compartido, en el cual, a la vez que se iba hilando la historia se iban construyendo sus propias interpretaciones. Para nosotros

³ Más allá de la bibliografía más conocida acerca de la reflexión sobre la práctica, a partir de la obra de Schön y de los diferentes desarrollos de Investigación / Acción, queremos destacar algunos trabajos prácticos que avanzan en perspectivas similares a la que aquí se presenta.

como grupo de investigación, nos ofreció caminar en otro modo de trabajar, ya que la producción del relato se convertía, al mismo tiempo, en interpretación y en posibilidad de comprensión. De alguna forma, los procesos de producción e interpretación se iban dando conjuntamente, en un mismo escenario y un proceso continuo y coherente, no en fases separadas y segregadas.

Quedaba así garantizado que la tarea no se convertía en un grupo de terapia, donde el objetivo principal es generar la catarsis individual y/o colectiva, tan común en este tipo de estrategias. Antes bien, la reflexión supuso un proceso de reconstrucción conceptual e ideológica enfocado hacia la transformación de las prácticas profesionales. La devolución que el grupo nos hizo en la evaluación final nos da pie a pensar que este aspecto fue importante en el desarrollo de las sesiones. Resultó significativo, en este sentido, como el grupo contuvo la actuación de una de las participantes que, justamente, parecía estar más focalizada en este planteamiento a mitad camino entre la terapia colectiva y la crítica establecida. Supo reconducir la situación hacia el interés compartido.

El proceso de deconstrucción de los relatos para avanzar en el proceso interpretativo se planteó de forma interactiva. Así, cada sesión nueva se iniciaba con la devolución de la sesión anterior, ofreciendo algunas ideas motrices que destacaron en el debate. A partir de aquí el grupo avanzaba en sus propias interpretaciones, profundizando, cambiando o avanzando sobre nuevas ideas. De este modo se fue construyendo un guión colectivo en el que se recogieron la variedad de procesos, historias, experiencias, expectativas, desilusiones, fracasos, etc. Nuevos relatos se iban incorporando a cada ítem del guión, de forma que se abrían nuevas dimensiones interpretativas, que eran constantemente matizadas, contrastadas y reelaboradas.

De este modo, más que un proceso de investigación, esta experiencia se convirtió para el grupo de investigación en una fuente de aprendizaje, tanto conceptual como metodológico, de primer orden. La identidad, ligada al desarrollo profesional, entendida como un proceso dinámico, abierto, incierto, contextualizado y situado, se fue perfilando a lo largo de este proceso. Sin duda, se fue elaborando no como una categoría completa y acabada, sino como un concepto complejo, incompleto, personal y contextualizado. No se alcanzó ningún acuerdo sobre una construcción común, tampoco se buscaba, sino que cada uno y cada una, hizo su propia apropiación de acuerdo a su experiencia, su biografía y su proyección profesional.

Generalmente la investigación científica al igual que los procesos de formación, en líneas generales, han buscado la generalización del conocimiento, así como la aplicación de estándares comunes sobre los que estructurar un currículum común o un principio científico- De acuerdo al proceso seguido en esta actividad se adopta una posición diferente al entender el conocimiento, tanto como producto de un proceso de indagación como de un proceso de aprendizaje, situado y ligado a la experiencia biográfica. Importa especialmente como este conocimiento entra a formar parte de cada uno de los sujetos participantes, como parte de una construcción colectiva y compartida. De esta forma, la interacción de las diferentes subjetividades que se reconfiguran a través de esta experiencia, conforman el sistema de conocimiento profesional que caracteriza a este grupo. El cual a su vez, es parte del colectivo profesional más amplio, en el que este mismo conocimiento

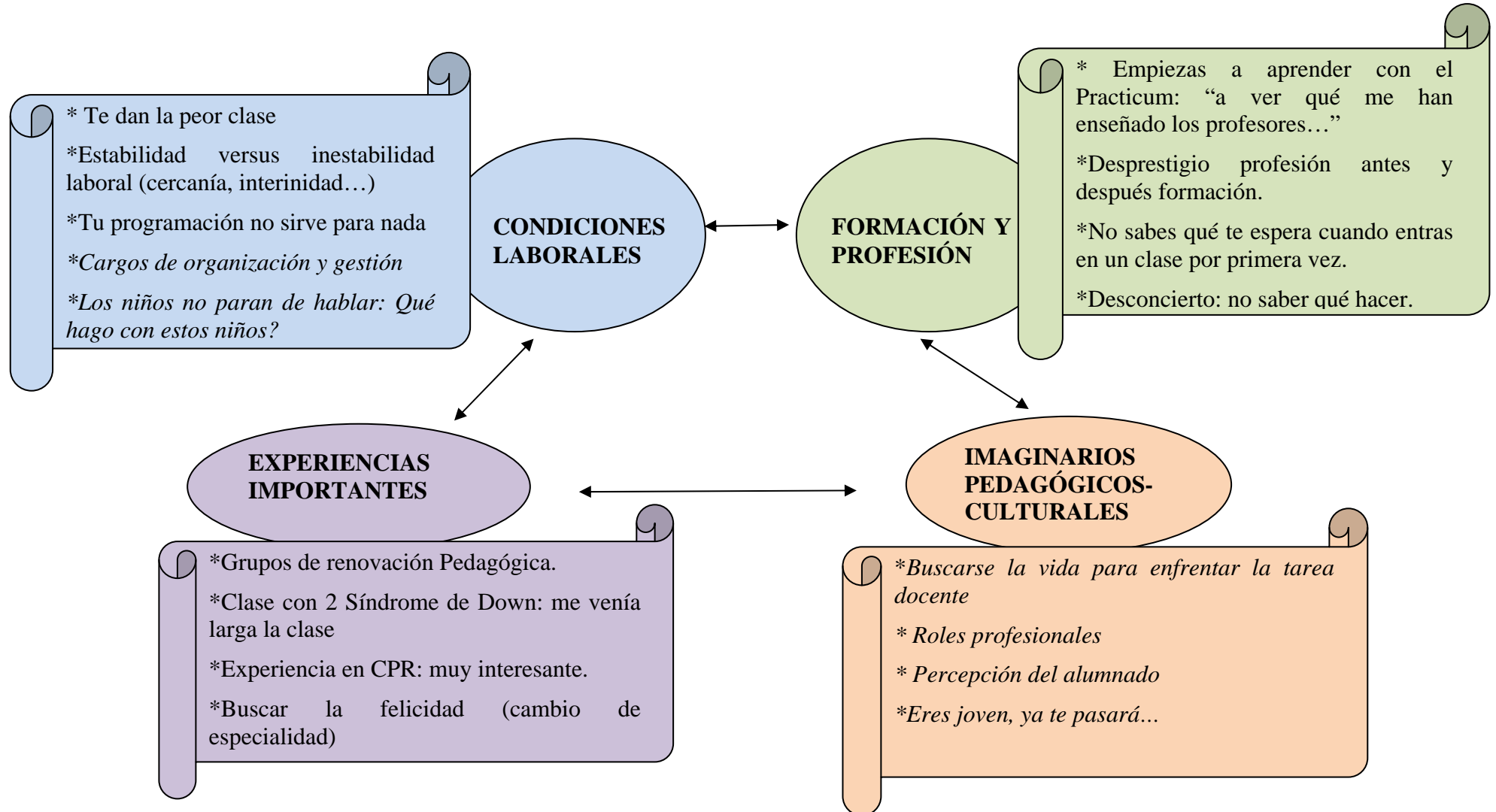
juega y se desarrolla. Por tanto, actuando desde esta perspectiva estamos posibilitando la reconstrucción colectiva a partir de las apropiaciones subjetivas, de acuerdo a una comprensión holográfica de la realidad.

Desde la perspectiva constructivista socio-crítica de Wenger (2001: 72) los grupos de profesorado son interpretados como comunidades de práctica, aportando un punto de vista diferente a la comprensión de la identidad profesional. Autores como Cuban (1992) o Lieberman (1992) han avanzado desde principio de los 90 en este modo de recomponer la profesión docente, que parte esencialmente del modo como los distintos participantes de la institución escolar aportan sus puntos de vista y construyen una visión compartida sobre el trabajo docente y la enseñanza, en colaboración con otros sujetos implicados. De cualquier modo, el trabajo colaborativo de los participantes en los diversos escenarios donde estos grupos actúan en la resolución de problemas, apoyándose en la experiencia y el conocimiento al mismo tiempo compartido y distribuido entre todas ellas se convierte en un foco necesario para la transformación de las prácticas educativas.

Esta forma de entender el trabajo docente parte de la diferencia de perspectivas, teorías y modos de comprender la tarea de la enseñanza por parte de los diversos implicados. Antes de modelos unificados, ejemplares o buenas prácticas estandarizadas, lo que se propone es aceptar la visión múltiple y calidoscópica de la profesión, construidas biográfica e históricamente, pero actuando en un entorno institucional que sirve de marco para la negociación, para el compartir, para la cooperación, ... En definitiva, para la construcción de comunidades desde la diversidad y la complejidad.

¿Cuál fue el guión compartido con el cual se dio pie a este proceso de construcción colectiva y apropiación subjetiva? Afrontamos en el siguiente punto una síntesis de las principales cuestiones sobre las que se sustentó el trabajo de reflexión que estamos planteando. Con ello ponemos de manifiesto qué conocimiento se puso en juego en esta dinámica y de qué forma se concreta este proceso de subjetivación en un marco colectivo.

-CUADRO 1-
CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE
(Interviniante en el desarrollo profesional)



3. TRAMAS QUE CONSTRUYEN Y CONFIGURAN NUESTRAS REALIDADES.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, mostramos el guión que se fue escribiendo a partir de los relatos individuales, desde la articulación de las cuestiones emergente que el grupo fue planteando. Utilizamos las propias expresiones de los participantes poniendo de relieve la peculiaridad del conocimiento de cada una y de cada uno y la forma de manifestarlo. Se han seleccionado las cuestiones que son más recurrentes, por un lado, utilizando la expresión más expresiva, así como aquellas otras peculiares por su singularidad y su especificidad. Se huye, de este modo, de categorizaciones que intentan cerrar y enclaustrar los puntos de vista individuales, revalorizando la expresión del conocimiento personal (Liebermann, 2013; Cortes, 2012) (Cuadro 1)

Surgen cuatro grandes ejes sobre los que se pueden articular los distintos componentes de la identidad docente, tal como lo manifiesta el grupo. Hay una relación clara entre ellos, en la medida en que se puede decir que plantean un proceso de socialización. Así, se parte de las condiciones laborales como escenario en el que se incorpora el profesor o profesora novel, el cual genera un cierto modelo de profesión y una valoración de la formación recibida, que conduce a la construcción de una ideología profesional en torno a la enseñanza. Las experiencias peculiares matizan este proceso dando lugar a posibilidades diversas que evitan hacer pensar en un modelo único, homogéneo y monolítico. Antes bien, nos refuerza el papel de la biografía personal en el proceso de construcción de la identidad, dentro de un marco instituido de acuerdo a las otras tres dimensiones.

- *Condiciones laborales.* Es un ítem que versa sobre las distintas situaciones laborales en las que cada uno/a se ha ido, o se va enfrentando a lo largo de su carrera profesional. Hace alusión tanto a aspectos geográficos, organizativos, de jerarquía escolar, de relación con compañeros, con los niños y niñas, requisitos, etc. Representa las características del escenario en el que el profesorado trabaja y e el que, por tanto, va construyendo su modelo profesional.

Son varias las cuestiones que surgen en esta dimensión. El profesorado novel se ve sometido en sus primeros años a las situaciones más duras y conflictivas de los centros escolares. De algún modo se plantea como una especie de “rito de iniciación” a través del cual los docentes se socializan en la cultura profesional instituida. “La peor clase”; el trasiego por centros diversos y periféricos (en todos los sentidos) por periodos más o menos largos de tiempo; enfrentarse en solitario a un alumnado charlatán y revuelto, con pocos recursos y “oficio” para afrontarlo; etc. Estas son algunas de las situaciones que se describen como más cotidianas.

Por otro lado, las primeras experiencias generan un fuerte desencanto en relación a la formación recibida, especialmente en su dimensión más técnica y normativa. Así, el bagaje formativo con el que se llega a la profesión pone mucho énfasis en los aspectos curriculares, las programaciones, los diseños de actividades, la enseñanza como actividad reglada, etc. La aparente seguridad que puede generar esta “aprendizaje conceptual y técnico” de la profesión es puesto en cuestión casi desde las primeras experiencias docentes. “Tu programación no sirve para nada” se

convierte en una especie de mantra para conjurar la inseguridad que les genera. La queja sobre la formación recibida y el sentimiento de su inutilidad arraigan pronto en el pensamiento del docente, planteando tempranamente la ruptura entre mundo académico y escuela, entre conocimiento científico y práctica profesional. Ruptura que se mantiene y crece a lo largo de la carrera profesional de acuerdo a los testimonios del profesorado más “experto” presente en las discusiones.

- *Formación y profesión.* Este punto hace alusión a un elemento central del debate y de la propuesta del curso: ¿Qué ocurre entre la formación y la realidad escolar? ¿cuándo y cómo se hace un docente? Tiene que ver también con la consideración de la profesión misma y los compromisos asumidos por los docentes. Pone de manifiesto las carencias de la formación y las exigencias de la profesión.

Se puede ver como se refuerzan cuestiones planteadas en el punto anterior, incidiendo en el “desconcierto” respecto a la profesión. Incluso se puede dar un cuestionamiento sobre la propia capacidad para ser buen profesional de la enseñanza, poniendo en cuestionamiento los ideales pedagógicos por los que se eligió esta profesión. La inseguridad se convierte en seña de identidad del profesorado novel, lo cual incide de forma importante en la propia autoestima y el aprecio hacia la profesión. Solamente, como veremos en la última dimensión, cuando se producen experiencias ligadas a escenarios educativos de cambio, innovadores y acogedores, el sentimiento hacia la profesión se refuerza.

Una consecuencia de esta situación es que la valoración más positiva del periodo de formación la recibe el practicum. Aún con todas las críticas sobre su organización y el modo como se hace la asignación de tutores y centros, y su lugar en el plan de estudios, este es el aspecto que más se rescata del paso por la universidad. En algunos casos es el único que se considera que aportó algo relevante a la formación. De este modo, los aprendizajes más conceptuales, o la así llamada “teoría”, queda relegada, cuando no claramente desprestigiada.

- *Imaginario pedagógico – culturales.* Tiene que ver con aquellas percepciones, ideas, principios, valores... pedagógicos que cada uno y cada una lleva consigo a su realidad escolar y va desarrollando y/o transformando. Está muy ligado a percepciones culturales, a elementos ideológicos, etc. Es la dimensión más ideológica, ya que pone de manifiesto el modo de pensar o de ser pensado, de la profesión.

En este caso se puede decir que se produce una interiorización de las cuestiones anteriores, para incorporarla al mundo de las creencias personales. Así, por ejemplo, se sacraliza el valor de la experiencia, entendida en este caso, como el paso de los años (“eres aún muy joven”). La profesión sólo se aprende en las aulas; la disciplina es una condición para que se pueda enseñar; la educación en la escuela es cosa del profesorado, las familias solo están para acompañar y ayudar; cada uno es rey o reina de su aula, por tanto dentro de ese espacio uno es libre de hacer lo que quiera;... Estas son algunas de las creencias que empiezan a elaborarse en los primeros años y que se van reforzando, con matices, a lo largo del desarrollo profesional de cada uno o cada una.

Es importante en este sistema de creencias la imagen que se va formando del alumnado, ya que establece las condiciones para la relación educativa y

para afrontar las tareas de la profesión. Así, considerar al alumnado como potencialmente peligroso, por ejemplo, o el modo como entran en juego los tópicos relacionados con el origen social o el contexto socio-cultural, van estableciendo los modos de generar relaciones con los alumnos y de establecer las finalidades educativas para cada contexto. Si a esto le añadimos el valor asignado al currículum como prescripción obligatoria y necesaria, tal como veíamos antes, el círculo se cierra en torno a la visión de la enseñanza como sistema jerarquizado de relaciones basado en el cumplimiento de objetivos preestablecidos (Rivas et al, 2005).

La última consideración que se desprende de los relatos es que la enseñanza aparece como una actividad individual. “Hay que buscarse la vida cada uno”, por ejemplo, es una expresión también recurrente. No hay una estructura institucional que permita la acogida de los docentes noveles y les permita integrarse en una comunidad profesional. La propia situación descrita anteriormente, de cada docente dueño y señor de su aula, es una forma de potenciar esta creencia. Nos socializamos en este aislamiento y, por tanto, convertimos la enseñanza en una actividad aislada.

- *Experiencias importantes.* Esta categoría queda abierta a aquellas experiencias, tanto profesionales como personales, que según cada maestro/a piensa que ha repercutido directamente en su identidad docente, suele atribuirse a situaciones o experiencias positivadas de crecimiento personal y profesional. Una característica de todos los relatos es la presencia de determinados hitos que constituyen puntos de inflexión importantes en el desarrollo de su identidad profesional. En muchos casos estas experiencias suponen una condición para entender los procesos y compromisos posteriores del profesorado.

Como decíamos anteriormente, la construcción de la profesión es esencialmente biográfica, por tanto, además del entorno institucional instituido, las primeras experiencias, o las experiencias a lo largo de la formación, o incluso, las experiencias como estudiante en la escuela, pueden representar hitos a tener en cuenta en el desarrollo profesional de cada uno o cada una de las docentes. Especialmente estas primeras experiencias en el ejercicio de la profesión pueden generar sentimientos y compromisos distintos con la enseñanza. Formar parte de un grupo de trabajo, la experiencia en un CPR, contar con alumnado diferente desde el punto de vista cognitivo, o incluso experiencias personales ajenas a la escuela, pueden dar lugar a poner en marcha diferentes procesos de comprensión de la profesión y de actuación, tal como hemos visto también en otras investigaciones sobre profesorado (Rivas, et al., 2005)

Como se puede ver la división en cuatro dimensiones tiene solo un valor metodológico y estratégico para poder afrontar la identidad desde diferentes puntos de vista. En cualquier caso, hay una coherencia en todo el planteamiento en la medida en que cada explicación va creciendo a partir de las anteriores componiendo un puzzle tridimensional, complejo y diverso, atravesado por la propia biografía y las experiencias vividas en la misma.

Desde la perspectiva del conjunto de la investigación en la que se inscribe, es a partir de aquí de donde parten las reflexiones e interpretaciones que el grupo de investigación va a incorporar a su trabajo y que se triangularán con el análisis de los relatos del alumnado del grado de primaria, tanto del

primer curso, como cuando recuperemos los relatos una vez que estén en el último año de formación inicial. Como vemos no es posible pensar en la profesión docente sin pensar en una trayectoria histórica, contingente e institucional, a partir de la cual se va configurando una práctica y un pensamiento.

En relación al tema nuclear que motivó esta actividad, la relación entre formación inicial y la incorporación al trabajo, ayudado por el hecho de que la mayoría del grupo correspondía a profesorado novel, surgieron distintas perspectivas. En cualquier caso, prácticamente todo el grupo asumió la complejidad que tiene ese momento en las experiencias laborales/personales de un maestro/a que va acompañado de elementos como la estabilidad laboral, la situación personal, la cercanía o lejanía de la casa a la escuela, la capacitación o formación, etc. Se coincide que los estudios universitarios están muy alejados de la realidad escolar y viceversa. Esta fue una de las cuestiones más recurrentes y relevantes en las sesiones y que, de hecho, es de las mayores preocupaciones que tenemos como agentes universitarios. Lo cual nos lleva a preguntarnos ¿por qué entender la investigación y la docencia como parcelas separadas de la construcción del conocimiento? Planteamos a continuación, a modo de conclusión, algunas reflexiones sobre este aspecto

4. DISCUSIÓN: LA IDENTIDAD PROFESIONAL COMO ESPACIO BIOGRÁFICO.

La literatura sobre la profesión docente normalmente no ha manejado esta perspectiva narrativa como forma de construcción de su conceptualización. Antes bien, hay un cierto abuso, podríamos decir, de estudios centrados en la actividad del profesorado en relación a las prácticas curriculares. Durante muchos años, incluso, los estudios sobre la profesión docente se basaban en analizar de qué modo se producía la aplicación de las concepciones pedagógicas y curriculares al ámbito de la práctica, o bien qué pensamiento docente se encontraba presente en la actuación del profesorado que mediaba y/o obstaculizaba el desarrollo de innovaciones educativas. Se hace necesario entender, como plantean Berliner (2000) y Knowles (2004), que la práctica profesional es una construcción biográfica, construida a lo largo de la vida y la experiencia escolar, tanto desde el pupitre (Rivas y Leite, 2013), como desde las aulas universitarias y el ejercicio profesional.

Por otro lado, normalmente investigación y formación docente se han manejado como escenarios diferentes, con poca implicación entre ambas, salvo el intento de que uno se imponga como criterio para el otro: la investigación sobre la formación. El cambio de modelo que supuso el paradigma de la investigación del profesorado, con la perspectiva más conocida de la Investigación – Acción, dio un giro importante en este sentido. Desde nuestra investigación aportamos la perspectiva narrativa – biográfica como modo de integrar ambas dimensiones, en la medida en que el relato personal necesariamente provoca la reflexión personal y colectiva. Esta es una perspectiva presente en la literatura pedagógica, pero que sigue alejada de la práctica de formación del profesorado. Autoras como Conle (2000) y Rivas (2007) han intentado mostrar la necesaria implicación de la investigación y la docencia, en la medida en que ambas trabajan con el conocimiento. El

aprendizaje es un proceso de construcción de la realidad, al igual que hace la indagación científica.

Este vínculo se mantiene, igualmente, en la construcción del conocimiento profesional, en la medida en que supone una forma de comprender la propia actividad y darle sentido en un entorno comunitario. En este sentido, Zeichner (1993), por ejemplo, planteaba en una etapa incipiente de esta perspectiva el valor de la reflexión en cuanto práctica social para constituir comunidades de aprendizaje donde los maestros se apoyen y estimulen mutuamente, al mismo tiempo que se fuesen creando las condiciones para el cambio institucional y social. De este modo, el cambio profesional y la reconstrucción de la identidad docente, viene de la mano de procesos colectivos de indagación en torno a las experiencias propias.

La perspectiva de Cochran-Smith y Lytle (2003) es importante en esta dinámica. Estas autoras se refieren a la actitud indagadora hacia la práctica como un propósito legítimo y esencial del desarrollo profesional. Esta actitud debería ser crítica y transformadora, no sólo vinculada a favorecer un alto nivel de aprendizaje para todos los estudiantes sino también el cambio y la justicia social y el crecimiento individual y colectivo de los docentes.

Con este trabajo pensamos que se aporta una experiencia en que la formación se convierte en un proceso de indagación sobre la propia experiencia, al tiempo que la investigación se convierte en un proceso de reconstrucción del conocimiento colectivo a partir de las elaboraciones subjetivas de los sujetos participantes, en un escenario colaborativo e interactivo, desde una perspectiva narrativa como base del proceso.

En relación a los resultados presentados anteriormente planteamos algunas cuestiones que nos resultan relevantes para avanzar en el conocimiento sobre la identidad profesional de los docentes. Así, de acuerdo a lo planteado anteriormente hay una primera valoración que aflora casi inexorablemente: la socialización en los primeros años se puede entender como una estrategia de “domesticación” institucional para ir configurando un modelo profesional determinado (Rivas et al. 2005). El cúmulo de las duras situaciones complejas que el profesorado se ve en la necesidad de cubrir va limando las expectativas profesionales y acomodándolas a una realidad mucho más mundana. En este sentido entendemos que es posible hablar de una continuidad de la experiencia escolar como alumno o alumna de la escuela con la experiencia como docente, después de su paso por una facultad de educación, que, en líneas generales, mantiene el mismo esquema escolarizado. Desde esta perspectiva son pocas las posibilidades de cambio y de ruptura de las prácticas establecidas. La fogosidad y las ansias de cambio de los jóvenes docentes, en todo caso es un mal que se cura con la edad, tal como se ha manifestado.

Así mismo, los relatos de los maestros nos dejan la evidencia de una formación docente, en su etapa universitaria, eminentemente técnica y normativa. Los planes de estudios de la formación inicial del profesorado parecen más interesados en dar, o bien marcos teóricos totalmente descontextualizados o bien criterios técnicos sobre lo que se debe o no se debe hacer. En cualquier caso, funcionan alejados de las dinámicas escolares (Lieberman, 2013). La realidad educativa es compleja y diversa, caracterizada

por múltiples dimensiones actuando conjuntamente, y a menudo totalmente ajenas a las conceptualizaciones psicológicas, pedagógicas, didácticas o curriculares con las que se rellenan los guías docentes de los centros de formación del profesorado.

Desde nuestro punto de vista, esto provoca en la socialización de los docentes, una fuerte ruptura entre este mundo de la academia y de las teorías educativas y las prácticas profesionales. Los y las docentes sienten que el aprendizaje de la profesión SOLO tiene lugar en las aulas escolares. Por tanto la actividad de la enseñanza queda establecida desde su mera practicidad, que no hace sino reproducir, por tanto, las prácticas instituidas institucionalmente, y reforzadas por las políticas educativas y culturales. Si bien no se puede negar la parte de verdad que pueda tener esta perspectiva, sí es cierto que el hecho de radicalizarse por mor de las estrategias anteriormente descritas, anula o reduce la capacidad crítica y reflexiva necesaria para la transformación de esas mismas prácticas. El resultado es que se convierte en reproductora, haciendo válido el comentario anterior acerca de la domesticación presente en estas estrategias de socialización y de construcción de la identidad docente.

5. CONCLUSIONES FINALES

Se hace necesario revisar profundamente el papel que juegan las facultades de educación y los centros de formación inicial del profesorado en la construcción de una identidad docente que podríamos denominar como fragmentada. Fragmentada en la medida en que se basa en rupturas de las diferentes dimensiones de su elaboración, pero a su vez todas actuando en un mismo escenario homogéneo y estructurado.

Así pues, entendemos que la identidad docente comienza a forjarse incluso antes de iniciar los estudios de profesorado, debido a la propia experiencia como estudiantes, a la influencia del imaginario socio cultural en torno a la escuela y a la actividad docente, entre otros factores. Pero bien es cierto, que los años de formación universitaria explicitan muchas de las visiones acerca de la escuela y se sitúa como uno de los pilares de la identidad docente. Cabe mencionar, que la formación universitaria puede llegar a reproducir prácticas y perspectivas anquilosadas en una visión instrumentalista de la educación, pero también puede tener la virtud (apostamos por esto), de poner en tela de juicio muchas de las mencionadas tradiciones escolares y académicas.

En este sentido, una perspectiva narrativa nos puede ofrecer la posibilidad, como se ha puesto de manifiesto en esta experiencia, de integrar estos elementos de discusión y análisis como base de la comprensión y reconstrucción del significado de la práctica educativa y/o docente. Así mismo, este enfoque experiencial genera elementos de análisis, no solo desde el punto de vista de la identidad, sino del próximo desarrollo profesional. Pensamos que esto último es una cuestión que igualmente se construye a lo largo de toda la vida, y que requiere de ese carácter vivencial, reflexivo e indagador al que referimos anteriormente. Cualquier trabajador de la educación necesita interrogarse sobre sus propias prácticas, repensarlas e imaginar y desarrollar propuestas de transformación.

En definitiva, consideramos que formación, práctica innovadora e investigación son tres ejes que actúan conjuntamente en la construcción de la identidad, y más aún, de la actuación de los y las docentes. “Podemos decir que la realidad humana no es más que una conversación, sin principio ni final, a la cual los individuos van haciendo contribuciones” (Rivas y Cortés, 2013:17). Estas contribuciones se plasman tanto en el hacer cotidiano docente como en las prácticas reflexivas, y se constituyen como elementos inherentes a la propia condición humana.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHILLI, E.L. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario, Arg.: Laborde Editor
- BERLINER, D.C. (2000). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*. 15 (7), pp. 5-13.
- BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- COCHRAN-SMITH, M. Y LYTLE, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman, Ann y Miller, Lynne (eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- CONLE, C. (2000). Anatomy of a Narrative Curriculum. *Educational Researcher*, 32(3): 3-15
- CORTÉS, P. (2012). El proceso de devolución, discusión e interpretación en la investigación socio educativa con historias de vida. En Rivas, José Ignacio, Hernández, Fernando, Sancho, Juana M. y Núñez, Claudio. *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- CUBAN, L. (1992). Managing Dilemmas While Building Professional Communities *Educational Researcher*. 21(1): 4-11.
- GOODSON, I.F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19): 733-758
- KNOWLES, J.G. (2004), “Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso”, en: I. F. Goodson, ed., *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, pp. 149-205.
- LEITE, A. (2007). *Profesorado, formación e innovación: Los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico*. Sevilla: Publicaciones Cooperación Educativa
- LIEBERMAN, A. (1992). The Meaning of Scholarly Activity and the Building of Community. *Educational Researcher*. 21(6): 5-12.

- LIEBERMAN, A. (2013). El docente ha de ser también maestro de maestros. (Entrevista a cargo de J.M. Sancho y L.M. Gorospe). *Cuadernos de Pedagogía*, 436: 40-45
- RIVAS, J.I. (2007). Vida, Experiencia y Educación: La Biografía como Estrategia de Conocimiento. En Sverdlick, Ingrid (ed.). *La Investigación Educativa. Una Herramienta de Conocimiento y de Acción*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas
- RIVAS, J.I.; SEPÚLVEDA, M. P.; RODRIGO, P. (2005, DICIEMBRE 10). LA CULTURA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN ENSEÑANZA secundaria: Un estudio biográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13(47), Retrieved [13 de diciembre de 2005] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n49/>
- RIVAS, J.I. Y LEITE, A.E. (2013). “Aprender la profesión desde el pupitre”. *Cuadernos de pedagogía*, 436: 34-37
- RIVAS, J.I. Y CORTÉS, P. (2013). *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/a a través de relatos biográficos*. México: CeCol Editorial.
- ROCKWELL, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ZEICHNER, K.M. (1993). El maestro como profesional reflexivo en Cuaderno de Pedagogía, 220: 44-50
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós

HISTORIAS DE VIDA DE MUJERES INDÍGENAS EN CHIAPAS. COMPROMISOS DEL/LA INVESTIGADOR/A

Leticia Pons Bonals
Juan Carlos Cabrera Fuentes
Danae Estrada Soto
Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN

El artículo propone que quienes realizan investigaciones con mujeres indígenas se enfrentan a una serie de cuestionamientos que trastocan el papel que asumen como investigadores/as y llevan a asumir una serie de compromisos con la investigación, con las personas que investigan y consigo mismos/as. Se recuperan los planteamientos de campos de conocimiento interdisciplinarios como los Estudios Culturales, de Género y Poscoloniales para emprender investigaciones desde una tradición interpretativa en las que se quienes investigan se comprometan con la descolonización del conocimiento, la construcción de una nueva narrativa y la transformación personal.

PALABRAS CLAVE

Historia de vida - Mujeres indígenas - Comunidades indígenas – Descolonización - Contextualización

ABSTRACT

This article suggests that those conducting research with indigenous women face a number of questions that disrupt their assumed role as researchers, leading them to assume a number of commitments to their research, to the people who they investigate and to themselves. Approaches are recovered from interdisciplinary fields of knowledge, such as Cultural, Gender and Postcolonial Studies to undertake research from an interpretive tradition in which those investigating commit to the decolonization of knowledge, the construction of a new narrative and personal transformation.

KEYWORDS

Life story - Indigenous women - Indigenous Communities – Decolonization - Contextualization

INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es reflexionar acerca de los compromisos que asumimos al realizar investigaciones que toman como base las historias de vida de mujeres indígenas que habitan en los municipios de menor índice de desarrollo humano en comunidades del estado de Chiapas, México. Muchas investigaciones que pretenden dar cuenta de la vida de las mujeres indígenas suelen desconocer lo que las propias mujeres sienten o la manera en la que se explican su realidad y construyen sus subjetividades, desde su propio lugar, el que ocupan en el grupo social del que forman parte, desde el que miran y se relacionan con un exterior adverso.

¿Cómo podemos, quienes hemos sido formados/as en modelos educativos heredados de Europa Occidental y Estados Unidos, conocer y explicar experiencias de vida de mujeres cuya cultura nos es ajena?, ¿cuál es el papel de la persona no indígena que investiga sobre estos contextos culturales?, ¿para qué investigar en esos entornos culturales?, ¿a quién sirve lo que investigamos? y ¿cómo nos relacionamos con las personas?, son los cuestionamientos sobre los que se reflexiona en este trabajo cuya finalidad es resaltar los compromisos que asume el/la investigador/a al trabajar con historias de vida.

Las reflexiones que aquí se hacen derivan de la experiencia del y las autor/as en la realización de la investigación *Expectativas de retorno a la comunidad. Historias de vida de mujeres universitarias procedentes de municipios de bajo índice de desarrollo humano en Chiapas*, cuyo propósito fue “conocer las expectativas que tienen las mujeres indígenas que estudian en la Universidad Autónoma de Chiapas de retornar a su comunidad una vez que concluyen sus estudios de licenciatura” (Chacón, 2010, p. 12).

Esta investigación se ubicó en campos emergentes de conocimiento como son los Estudios Culturales, los Estudios Poscoloniales y los Estudios de Género, al interior de los cuales se rompen esquemas metodológicos rígidos y se demarcan espacios de comprensión y explicación transdisciplinarios.

En el caso particular de los Estudios Culturales, Saukko (2012) destaca las innovaciones metodológicas que le han llevado a combinar

un foco hermenéutico en las realidades vividas, un análisis crítico (pos)estructuralista de los discursos que median nuestras experiencias y realidades y una investigación contextualista/realista de las estructuras históricas, sociales y políticas del poder. Esta construcción creativa de distintos enfoques ha sido responsable de la productividad y de la popularidad de los estudios culturales (pp. 316-317).

Para los Estudios de Género, diversos/as autores/as reconocen que su perspectiva interdisciplinaria contribuye a “la reformulación de los enfoques hasta ahora explorados y en la búsqueda de nuevos planteamientos” (Cruz y Ravelo, 2004, p. 16) para mirar la realidad desde diversas ópticas (en este caso la de las mujeres indígenas en Chiapas).

Por su parte, los llamados Estudios Poscoloniales tocan una serie de preocupaciones vinculadas con la exclusión y discriminación en sociedades producto de siglos de colonización cuyos resabios, a pesar de haberse declarado la independencia política y económica, permanecen en la cultura de sus habitantes como procesos de neo-colonización (Fanon, 2009; Wallerstein, 2009; Amin, 2009).

La crítica poscolonial ha sido relevante para comprender los procesos de transformación que sufrieron los pueblos colonizados desde su propia perspectiva y si bien “los orígenes del estudio poscolonial en su forma actual se pueden encontrar en la llegada a las universidades europeas y norteamericanas de gente que había inmigrado o descendía de los que habían inmigrado desde los márgenes coloniales, y que empezaron a hacer preguntas incómodas sobre la historia occidental y las presunciones implícitas de los conocimientos occidentales” (Young, 2006, p. 2), destacando la mirada del Oriente, se han trasladado hacia Latinoamérica para analizar los procesos de resistencia y descolonización que atraviesan la historia de México y otros países.

Los Estudios Culturales latinoamericanos reconocen el impacto del libro escrito en 1978 por Edward Said “Orientalismo”, el cual abrió el campo de Estudios Poscoloniales develando “la fabricación discursiva, a la vez ideológica y material, de Oriente y las representaciones que sobre los pueblos no europeos se habían construido desde las grandes metrópolis. En 1994 la obra de Homi K. Bhabha “Location of Culture” profundizó estos debates (ver Dube, 2010) que se comparten en el contexto latinoamericano.

Para desarrollar el tema se exponen a continuación tres apartados. En el primero se ofrecen algunos datos sobre el contexto de la investigación, en el segundo se explica la perspectiva desde la cual el/las autor/as de este artículo han desarrollado historias de vida y en el tercero se exponen los compromisos que proponen asuman los/las investigadores/as que optan por trabajar con historias de vida en contextos indígenas.

1. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En Chiapas, de acuerdo al Censo de Población y Vivienda que toma como indicador de pertenencia étnica el uso de una lengua materna originaria, 29% de la población total es de origen indígena, en su mayoría perteneciente a los grupos tsotsiles, tseltales, tojolabales, choles, zoques, y lacandones. A la par, Chiapas es la entidad federativa de México que presenta el menor Índice de Desarrollo Humano (IDH). Los municipios más pobres de la entidad son aquellos en los que predomina la población indígena (INEGI, 2005).

Las comunidades indígenas que habitan en México y particularmente en Chiapas, han sido marginadas como producto de una historia de conquista y colonización, pero han sido capaces de resistir y persistir, interconectando sus tradiciones y saberes ancestrales con los cambios que ha traído consigo el fenómeno de la globalización “los pueblos indígenas pueden ser definidos como el conjunto de aquellos sujetos que fueron testigos de la modernidad y del imperialismo, fueron excluidos de estos fenómenos y sobrevivieron” (Smith, 2012, p. 191) y ahora enfrentan diversos retos en el camino por el

reconocimiento de sus voces que han sido excluidas o incluidas de manera desigual. Estas comunidades se han resistido al cambio pero a la vez se han transformado en una búsqueda incesante por ser reconocidas.

En este sentido se entiende a las comunidades, siguiendo a Weber (1974) como “una relación social cuando, y en la medida en que, la actitud en la acción social (...), se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los partícipes de constituir un todo” (p. 33). Las comunidades indígenas se definen entonces por este sentimiento de pertenencia, pero se reconoce que son comunidades abiertas al exterior en tanto existe una acción social recíproca [con el exterior] “que no se encuentra negada por los ordenamientos que rigen esa relación, a nadie que lo pretenda y esté en situación real de poder tomar parte en ella” (p.35).

En el caso particular de las mujeres de sociedades coloniales y poscoloniales, Nash (2012) plantea que se puede hablar de una doble colonización ya que, “la mentalidad imperial imponía su subalternidad como personas colonizadas pero también lo hacían las imposiciones patriarcales de las culturas autóctonas, dificultando, por partida doble, el proceso de descolonización y de liberación de las mujeres” (pp. 237-238). Este proceso de doble colonización ha dejado huellas imborrables en la memoria histórica de las comunidades indígenas chiapanecas, y en la de sus mujeres en particular, pero tiene que ser explicado en su propio dinamismo, dando cuenta de las transformaciones socioculturales, conflictos, resistencias, rupturas y transformaciones que marcan el contexto de vida de las personas que habitan en estas comunidades.

Como punto de partida en las investigaciones realizadas desde una perspectiva descolonizadora se reconoce la impronta de tres siglos de colonización y otros tantos de dominación económica neocolonialista, que han dejado profundas marcas en su cultura (la de los denominados pueblos indígenas, nativos, autóctonos u originarios que habitan el territorio mexicano) y particularmente en la vida de las mujeres indígenas.

2. EL ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Como recurso metodológico, las historias de vida pueden insertarse en marcos epistemológicos diversos y para el caso que aquí nos ocupa nos ubicamos en la tradición interpretativa (Sandín, 2003) o constructivista (Guba y Lincoln, 2012), en acuerdo con la cual se entiende que la realidad social es una construcción intersubjetiva que llevan a cabo las personas y, para su comprensión, los criterios de demarcación del conocimiento considerado como válido atienden a la confianza y autenticidad del saber co-creado en ambientes de diálogo.

En la realización de esta investigación se recurrió a la historia de vida como recurso metodológico relacionado con la historia oral que, de acuerdo con Veras (2010) incluye distintos tipos de relatos (testimonio personal, biografía, autobiografía, entre otros), y con el enfoque biográfico-narrativo “caracterizado por presentar la experiencia concreta humana como una descripción de las intenciones, mediante una secuencia de eventos en tiempos y lugares (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 104).

La particularidad de las historias de vida radica en que toman como eje “el relato de un narrador sobre su existencia a través del tiempo, intentando reconstruir los acontecimientos que vivió... que él considera significativos, [y] delinean las relaciones con los miembros de su grupo, de su profesión, de su clase social, de su sociedad global...” (Veras, 2010, p. 144). Quien investiga busca captar aquello que destaca la persona, a través del relato, buscando comprenderlo en el contexto cultural que se enmarca (el contexto de vida quien narra).

En este sentido se comparte junto con Bolívar y Domingo la idea de que si se “pretende la explicación de los significados profundos de las historias de vida, en lugar de limitarlo a una metodología de recogida y análisis de datos, [se constituye] en una perspectiva propia” (2006, p. 7) que ellos denominan como enfoque biográfico-narrativo (caracterizado por los postulados narrativo, constructivista, contextual, interaccionista y dinámico), que tiene cabida en la tradición interpretativa o constructivista.

Desde este enfoque, la validez de la investigación realizada con historias de vida está orientada a encontrar respuesta a la siguiente pregunta:

¿cómo sabemos cuando tenemos investigaciones sociales específicas que son lo bastante leales a cierta construcción humana para sentirnos seguros de actuar basados en ellas o, lo que es más importante, para que los miembros de la comunidad en que se realiza dicha investigación puedan basarse en ellas? (Guba y Lincoln, 2012, p. 61).

3. COMPROMISOS DEL INVESTIGADOR QUE REALIZA HISTORIAS DE VIDA

La investigación realizada llevó a la identificación de tres aspectos claves que marcan el compromiso de quienes realizan historias de vida de mujeres indígenas con: la descolonización del conocimiento, la construcción de una nueva narrativa y la transformación social. Estos compromisos se explican a continuación.

a) El compromiso con la descolonización del conocimiento

Hernández (2011) identifica como disposiciones claves que debe poseer quien realiza investigaciones utilizando historias de vida las siguientes:

tener capacidad de empatía para entrar en un proceso de negociación y de construcción de un relato no sólo sobre otro, sino, con otro; [...] un amplio conocimiento de los contextos por los que transitan las historias para poder establecer una relación entre los que se dice y lo que hable [y] capacidad de escribir de manera que el relato refleje la historia de la persona colaboradora, pero que también implique a quien la lea (p. 20).

Al realizar historias de vida con mujeres indígenas es necesario sumar una cuarta disposición que consiste en admitir el compromiso de quien investiga con la descolonización del conocimiento.

De acuerdo con Young (2006) “descentrar y desplazar el conocimiento occidental también incluye el conocimiento académico, examinar sus conexiones con el colonialismo y racismo, cuestionar la forma de la historia historicista occidental como una totalidad ordenada y una narrativa única” (p. 2), y también criticar la forma de hacer investigación de la forma en la que se ha venido haciendo, cuestionar el papel de quien investiga como “especialista” que “todo lo sabe”, que posee el conocimiento sancionado por las instituciones herederas de la tradición europea. En palabras de este autor:

La cuestión de cómo nosotros en occidente construimos y hemos construido conocimientos del Otro, de otras gentes y otras culturas, constituye la base para lo que se ha dado en llamar teoría del discurso colonial, que examina la manera en la que se desarrolló un tipo especial de discurso para describir y administrar el terreno colonial (p. 3).

En este sentido no se plantea que sólo las mujeres indígenas pueden investigar sobre sí mismas, sino que la lucha por la construcción de un pensamiento descolonizador tiene que ser producto de la suma de esfuerzos entre investigadores(as), activistas y mujeres indígenas, para trastocar las maneras en las que se hace investigación, de

mantener vivas las conexiones entre la investigación académica, las diversas comunidades indígenas y la lucha política más amplia por la descolonización,... estas conexiones, con todas sus turbulencias, presentan la mejor posibilidad de dar forma a un programa transformador que lleve a las comunidades indígenas a una mejor posición que la que tienen hoy... descolonizar la investigación no apunta simplemente a cuestionar o perfeccionar la investigación cualitativa... entraña un programa mucho más amplio, que tiene como fin transformar la institución de la investigación, las estructuras profundas y las formas naturalizadas de organizar, conducir y diseminar la investigación y el conocimiento (Smith, 2012, pp. 195-196).

b) El compromiso con la producción académica de una nueva narrativa

Aunque sea posible encontrar muchas investigaciones que den cuenta de la vida de las mujeres indígenas chiapanecas, éstas suelen desconocer lo que las propias mujeres sienten o la manera en la que se explican su realidad y construyen sus subjetividades, desde su propio lugar, el que ocupan en el grupo social del que forman parte, y desde el que miran y se relacionan con un exterior adverso.

En éstas es común encontrar una mirada idealizada de las comunidades indígenas o, por el contrario, una mirada que delata la vida de estas comunidades como salvajes o incivilizadas, por ser construidas contemplando marcos epistemológicos y culturales ajenos a estas realidades.

Tres narrativas conformadas desde la época colonial, denominadas por García Canclini (1999) como *legados coloniales*, subyacen comúnmente en las investigaciones realizadas en contextos indígenas. La primera es denominada

binarismo maniqueo y se expresa asumiendo dos posiciones extremas con respecto de los pueblos indígenas cuya existencia es explicada a través de la oposición civilización vs barbarie. En un extremo “la tesis hispanista adjudica el bien a los colonizadores y la brutalidad a los indios” (p. 86) justificando la dominación por su propio bien; en el otro extremo “para la tesis indigenista o etnicista los españoles o portugueses no pueden ser más que destructores” (p. 86) de los lazos comunitarios y la armonía de los pueblos indígenas. La permanencia de estas narrativas lleva a negar a los investigadores los cambios que han sufrido estos pueblos a lo largo de siglos de historia, la hibridación cultural y la complejidad de las sociedades.

La segunda narrativa es denominada *encuentro intercultural* y, a diferencia de la anterior, se construye desde una visión que supone el encuentro pacífico de dos culturas diferentes en un proyecto de futuro común, obviando la historia de dominación, conflictos, relaciones de poder y afrentas históricas que marcan las identidades de los pueblos indígenas y se expresan en resistencias.

La tercera narrativa, *fascinación distante*, destaca lo folclórico de las tradiciones indígenas, lo exótico de su naturaleza, como espacios sociales dignos de ser admirados desde fuera o visitados ocasionalmente para escapar de la racionalidad occidental. Cualquiera de estas narrativas es insuficiente y extraña.

Contrario a estas narrativas, la investigación que propone realizarse desde un enfoque interpretativo que recupera la historias de vida de mujeres indígenas, se inscribe en un movimiento intelectual que busca recuperar las voces de las mujeres silenciadas por muchos años, dejando que sean las protagonistas de la historia que se relata quienes expongan las transformaciones, continuidades y rupturas que han hecho posible su constitución actual como actores sociales.

En los últimos tiempos los investigadores indigenistas se han esforzado por encontrar formas de trastocar esta historia de explotación, sospecha, malentendido y prejuicio de los pueblos indígenas, con el fin de desarrollar metodologías y enfoques investigativos que privilegien el conocimiento, las voces y las experiencias de los indígenas, así como el análisis de sus condiciones sociales (Rigney, en Smith, 2012, p.194).

Sólo dando la voz a las mujeres indígenas que responden a la doble colonización, que han vivido mostrando una forma genuina de ser y estar en el mundo, es posible comprender su mundo. Esta perspectiva descolonizadora contribuye a promover el diálogo entre las mujeres indígenas con las y los investigadores(as) en el marco de una política académica cuyo propósito es, en última instancia, la descolonización del conocimiento.

Compartiendo la afirmación de Young (2006) es tiempo ahora de la descolonización cultural, proceso relativamente nuevo que lleva a (re)conocer otras miradas acerca de la historia, las de aquellas/os que no fueron vencedores en las guerras y que por lo mismo han permanecido silenciados e invisibles, a los que se les ha pretendido imponer un modelo cultural ajeno y que han sido nombrados e investigados con parámetros establecidos desde afuera.

c) El compromiso con la transformación

El trabajo con historias de vida parte del reconocimiento de que las personas que colaboran no son objetos de investigación, sino personas con sentimientos, saberes e identidades que en un principio desconocemos pero que, conforme avanza el proceso de investigación, logramos entender en un sendero que nos transforma como investigadores(as). Kreuzburg (2011) sostiene que este proceso conlleva el compromiso ético de “mover los contextos hacia condiciones más dignas” (p. 35) que no puede desligarse del compromiso epistemológico que lleva a cuestionarnos ¿conocer, para qué?

Se recupera aquí la reflexividad que caracteriza las investigaciones de corte interpretativo, en contraposición con las de corte positivista o empírico analítico. Mientras estas últimas se centran en la objetividad y la “neutralidad” de quien investiga, las primeras sostienen que a lo largo de la investigación, quien la emprende se cuestiona permanentemente su quehacer, su relación con los otros y su propia transformación.

La reflexividad refleja “de modo crítico en el *self*, como investigador, el instrumento humano... Es experimentar el *self* en forma consciente tanto como investigador como entrevistado... como el que está conociendo el *self* dentro del proceso mismo de investigación” (Guba y Lincoln, 2012, p. 67).

En las investigaciones con historias de vida se reconoce la existencia de diversas voces y miradas y los participantes toman decisiones en conjunto acerca de los relatos (qué decir, qué callar, cómo expresarlo, qué significó...), aunque sean las voces de las mujeres participantes las dominantes, quien investiga tiene que abrir su mente hacia la comprensión llegando a cuestionar su actuar y transformando sus prácticas de investigación. Dependiendo del grado de involucramiento de quien investiga esta reflexividad puede llevar a una posición más activa que contribuya a generar proyectos de transformación social.

4. REFLEXIONES FINALES

La realización de investigaciones en contextos indígenas nos obliga a mantener una mirada crítica sobre el contexto y sobre las formas a partir de las cuales pretendemos comprender lo que ahí sucede.

Los tres compromisos que se contemplan en este artículo han sido motivo de reflexión al momento de investigar con historias de vida de mujeres indígenas y se exponen con la intención de compartir con otras personas que incursionan en este campo, así como de abrir el diálogo y debate académico con quienes ya realizan este tipo de investigaciones.

Contextualizar las historias de vida de mujeres indígenas nos obliga a pensar en un entorno marcado por la colonización, la imposición de un modelo cultural hegemónico y una forma de conocer que les es ajena, también a reconocer que las comunidades indígenas no son homogéneas ni están aisladas del resto de la sociedad, existen en relación con el mundo que las rodea, del cual forman parte, y al interior de ellas se reproducen relaciones de poder y se presentan conflictos; dar las voz a estas mujeres nos lleva a

reconocer que existen otras miradas de entender el mundo que son construidas a partir de imaginarios y aspiraciones, pero también a partir de condiciones concretas, de inclusión y exclusión, en las que se desenvuelven. Hacer un ejercicio de reflexión acerca del papel que jugamos quienes investigamos estos contextos, para quiénes o para qué puede servir la investigación nos obliga a asumir compromisos orientados hacia la co-creación de un conocimiento descolonizador que lleve al/la investigador/a a pensar-se y transformar-se como agente capaz de contribuir, en la medida de sus posibilidades, en una nueva manera de ser y estar en el mundo, impulsando acciones que promuevan el cambio hacia la mejora de las condiciones de vida que las personas buscan.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amin, S. (2009). Introducción. Frantz Fanon en África y Asia. En *Piel negra, máscaras blancas*, (pp. 5-28) Madrid: Akal.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. En *Forum: Qualitative Social Research FCS* (Vol. 7), (Núm. 4), (artículo 12, s/p). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Chacón, K. J. (2011). *Expectativas de retorno a la comunidad. Historias de vida de mujeres universitarias procedentes de municipios de bajo índice de desarrollo humano en Chiapas*. Proyecto (10ª Convocatoria SIINV-UNACH). Tuxtla Gutiérrez: GGlyP-UNACH.
- Cruz, S. y Ravelo, P. (2004). Introducción. Los retos actuales de los estudios de género. En S. E. Pérez-Gil Romo y P. Ravelo Blancas (coords.). *Voces disidentes. Debates contemporáneo en los estudios de género en México* (pp.5-27). México: Porrúa-CIESAS.
- Dube, S. (2010). Identidades, culturas y sujetos históricos: estudios subalternos y perspectivas poscoloniales, en *Estudios de Asia y África*, Vol. 45 Núm. 2 (142), mayo-agosto de 2010, (pp. 251-292). México: ColMex.
- Fanon, Frantz (2009) *Piel negra, máscaras blancas*, (pp. 5-28). Madrid: Akal.
- García Canclini, N. (1999) *La globalización imaginada*. México: Paidós.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2012) Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes” En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (coords.) *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa volumen II* (pp. 38-78). Barcelona: Gedisa.
- 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. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (coords.). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (pp. 13-22). Barcelona: Universidad de Barcelona, Esbrina-Recerca, núm. 4.

- INEGI (2005) Censo de población y vivienda. México: INEGI.
- Kreusburg Molina, R. (2011). Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (coords.). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (pp. 34-40). Barcelona: Universidad de Barcelona, Esbrina-Recerca, núm. 4.
- Nash, M. (2012). *Mujeres en el mundo, historia, retos y movimientos*. Madrid: Alianza.
- Sandín Esteban, M. P. (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Saukko, P. (2012). Metodologías para los estudios culturales. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (coords) *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa, volumen I* (pp. 316-339). Barcelona: Gedisa.
- Smith, L. T. (2012) Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (coords). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa, volumen I* (pp. 191-229). Barcelona: Gedisa.
- Wallerstein, I. (2009) "Prefacio. Leer a Fanon en el siglo XXI". En *Piel negra, máscaras blancas*, Madrid: Akal, pp. 29-40.
- Weber, M. (1974) *Economía y sociedad*, México: FCE.
- Veras, E. (2010) Historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales?, en *Cinta Moebio*, núm. 39 (pp. 142-152). Recuperado de www.moebio.uchile.cl/39/veras.html
- Young, R. J. C. (2006) *Qué es la crítica poscolonial*. Retomado de www.robertjyoung.com, <http://robertjyoung.com/criticaposcolonial.pdf>

LA IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES INVESTIGADOR-INVESTIGADO: EL CASO DE LAS NARRATIVAS DE VIDA PROFESIONAL

Juana M. Sancho Gil
Sandra Martínez Pérez
Universidad de Barcelona

RESUMEN

Este artículo aborda un tema fundamental en los estudios llevados a cabo desde una perspectiva construccionista y narrativa: el de la relación entre investigadores e investigados. Nuestra aportación se basa en la elaboración de nueve microetnografías, en las que hemos tenido en cuenta de forma especial la dimensión biográfica, con nueve docentes de enseñanza primaria, lo que nos ha permitido: a) poner de manifiesto la importancia de explicitar la relación entre investigadores e investigados; b) examinar las fortalezas y las debilidades de cada tipo y modalidad de relación; c) apuntar la complejidad y el dinamismo de los elementos que configuran las relaciones; d) abrir vía de indagación que puede contribuir a profundizar en los aspectos relacionales que subyacen a la construcción social del conocimiento.

PALABRAS CLAVE

Identidad docente - maestros noveles - educación primaria - investigación colaborativa - formación inicial - microetnografía.

ABSTRACT

This paper addresses a fundamental issue in the studies carried out from a constructionist and narrative perspective: the relationship between researchers and researched. Our contribution is based on the development of nine micro-ethnographies, in which the biographical dimension had a special consideration, with nine primary school teachers. This has allowed us to: a) highlight the importance of explaining the relationship between researchers and those participating in the research; b) examine the strengths and weaknesses of each relationship type and mode; c) point to the complexity and dynamism of the elements underlying relationships; d) open way of inquiry that can help deepen our understanding about the relational aspects involved in the social construction of knowledge.

KEYWORDS

Novice teachers - professional identity - primary education - collaborative research - initial training - micro-ethnography.

1. INTRODUCCIÓN

La influencia de la visión *positivista* en las ciencias sociales ha llevado a convertir a las personas en *objetos, sujetos y variables de investigación*. En busca de una pretendida *objetividad*, que haría *universales y ciertas* las conclusiones de las investigaciones, sobre todo las pasadas por fórmulas estadísticas, se ha buscado el distanciamiento entre el investigador y el investigado. Parecería que *alejándonos* de las personas que configuramos los fenómenos sociales, que amparándonos en una capa de distancia y en unos protocolos pasados por el tamiz de los *expertos*, las conclusiones a las que llegamos son más *objetivas*, más *verdaderas*. Sin embargo, existen problemas y temas de investigación sobre los que no podemos avanzar nuestra comprensión sin la colaboración y participación directa de los individuos. De manera especial, el campo de la educación nos enfrenta a problemas y temas en los que lo importante no son los *hechos*, sino su significación para cada uno de nosotros. No son las tendencias o los patrones, sino las implicaciones que lo vivido puede tener para cada uno de nosotros y hasta qué punto y en qué sentido nos ayuda a aumentar nuestro saber o a perseverar en nuestra ignorancia.

Esta forma de entender la investigación está relacionada con el enfoque narrativo y etnográfico de la investigación, que ha venido ganando relevancia desde la década de 1990. Thomas (1995) señala un conjunto de implicaciones de este cambio de mirada en las Ciencias Sociales en general y las de la educación en particular, que resumimos como sigue:

- La necesidad construir un nuevo campo de estudio o área de especialización.
- La importancia de prestar atención en la investigación básica a la biografía como guía para la reflexión sobre la práctica y la experiencia.
- El valor de introducir cambios en la formación docente a partir narrar no solo la experiencia de formación sino también la práctica de enseñanza y la tutoría. Una perspectiva que abría una nueva agenda para la formación inicial y permanente del profesorado, en la que lo personal pasa a ocupar una parte fundamental del proceso formativo.
- La significación de considerar que *lo personal* está profundamente vinculado a lo político, tanto en lo que se refiere 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 hacen oír su voz.
- La necesidad de valorar el estudio de las narrativas como formas de representación de la realidad, frente a las representaciones basadas en modelos matemáticos o propositivos.

En este sentido, el *Handbook of Narrative Inquiry*, editado en 2007 por D. Jean Clandinin, señala cuatro cambios o transiciones fundamentales que constituyen otros tantos desafíos para la investigación, en particular en el ámbito de la educación. El primero está relacionado con una profunda revisión de la *relación entre el investigador y los investigados*. En el giro narrativo, los

objetos/sujetos de investigación se *convierten* en individuos biográficos con capacidad de acción y activos constructores de conocimiento y visiones sobre el mundo. Mientras se reconoce las interinfluencias entre el investigador y los participantes/colaboradores en la investigación.

El segundo con la consideración de las palabras, más que de los números, como datos de investigación. Las epistemologías positivistas y objetivistas insisten en el valor de los números en el estudio *científico* de los problemas sociales. El giro narrativo y las epistemologías construccionistas (Holstein y Gubrium, 2008; Gergen y Gergen, 2011) discuten la rigidez de estas perspectivas y cuestionan su capacidad para explicar y comprender los problemas sociales. El hecho de considerar las palabras de la gente como datos presenta un buen número de desafíos metodológicos y éticos que van desde la forma de obtenerlas, hasta la de interpretarlas, pasando por la manera de ordenarlas, analizarlas y divulgarlas.

El tercero implica una cierta dosis de humildad por parte de los investigadores que no pretenden tanto encontrar patrones y explicaciones generales y generalizables, como comprensiones y explicaciones particulares que contribuyan a desentrañar las complejidades de los fenómenos sociales. Desde esta perspectiva, como desde el posicionamiento construccionista, la porción más pequeña de *realidad* contiene las características de a un fractal: la autosimilitud de la estructura, la complejidad infinita en un espacio finito y el reconocimiento de que las causas simples conducen a comportamientos complejos. De ahí la reivindicación de lo particular para estudiar y entender lo general y de implicarse con las personas en este proceso.

El cuarto está relacionado con la necesidad de desenfocar y desdibujar nuestro propio conocer. Como están evidenciando las ciencias del aprendizaje, la neurociencia y los estudios sobre el *nuevo inconsciente* (Mlodinow, 2013), los seres humanos adquirimos (aprendemos) muchas formas de pensar y actuar sin darnos cuenta, de manera inconsciente. De ahí la necesidad de situarse en un cierto extrañamiento, de preguntarnos por qué vemos las cosas como las vemos, de indagar -como investigadores- sobre lo que nos ha influido en nuestra forma de pensar y actuar, de quitarnos o cambiar de *gafas*, de ponernos en distintas posiciones ante los temas y problemas que queremos investigar. Esta actitud, que subyace a la perspectiva construccionista, requiere un gran desafío, porque *vaciar nuestra mochila* nos puede llevar a situaciones de no-saber difíciles de abordar. También para establecer una relación de compromiso ético y social con nuestros colaboradores como parte fundamental en el proceso de construcción del conocimiento basado en la investigación.

Porque como argumenta Mlodinow, (2013:12) “Los seres sociales, formamos ‘teorías’ personales de nuestro mundo social”. Y no lo hacemos en solitario, sino mediante un proceso corporeizado en el que nuestros contextos familiares, educativos, culturales, sociales, económicos y tecnológicos tienen un papel fundamental. Pero también, hemos apuntado, los seres humanos adquirimos (aprendemos) muchas formas de pensar y actuar de manera sin ser conscientes de estar haciéndolo. De este modo, en nuestra investigación no nos proponemos *desvelar* los procesos inconscientes mediante los que el profesorado novel constituye su identidad profesional, aprende a ser maestro, pero sí explorar *con* los docentes las experiencias vividas y significadas

durante la formación y los primeros años trabajo. Y sobre todo, dilucidar cómo han contribuido/están contribuyendo a su aprendizaje personal y profesional.

Explorar este tipo de problema requiere de la implicación y participación activa, en este caso, de un grupo de maestras y maestros noveles. No se puede abordar a través de un cuestionario, aunque los participantes tengan garantizado el nivel de anonimato que deseen. Entraña pasar unas cuantas horas juntos, dejarse observar en su trabajo, compartir materiales, objetos significativos, elaborar, leer y reescribir textos,... Y todo ello significa el establecimiento de una relación personalizada que puede ser muy diferente en función de las características del investigador y el investigado y el contexto de realización del trabajo. En los estudios etnográficos está plenamente reconocida la importancia del carácter personal del investigador y sus relaciones con el *informante*.

En este sentido, en nuestra investigación, nuestros colaboradores resultan ser una pieza clave y desde el momento de la negociación les planteamos ser coautores de la narrativa de vida profesional contextualizada en el trabajo de campo que surgirá la microetnografía. Incluso les invitamos a participar en la publicación de artículos basados en la investigación (Abelló y Montané, 2013; Hernández y Pérez, 2013; Ollonarte y Sancho, 2013).

Este aspecto de nuestro estudio, como sucede en la elaboración de historias de vida, nos permite,

tomar conciencia de la importancia de los relatos de cada uno como parte de nuestra propia historia y recorrido. Esta realidad nos transporta en una dimensión mucho más amplia de nuestra visión a menudo solitaria del profesor. La investigación desde historias de vidas se hace esencial para visibilizar la importancia de la cotidianidad de las acciones de los docentes, como un cuerpo potente al cual hacemos parte y que incide en las transformaciones de la educación. De una manera solitaria, nos conectamos a los otros, y cada pequeña acción se hace más amplia al unirse en las historias de cada uno (Torregrosa, 2011:130).

Todo lo anterior para argumentar la importancia de tratar el tema de la relación en la investigación narrativo-biográfica, que es el foco del presente artículo.

2. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Este artículo se basa en el proyecto coordinado de I+D+I "Identidoc: La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo" (Ministerio de Economía y Competitividad. EDU2010-20852-C02-01), entre la Universidad de Barcelona y la Universidad del País Vasco. El equipo de Barcelona nos centramos en los maestros de educación primaria y el del País Vasco en los estudiantes y maestros de educación infantil. De aquí que en adelante nos refiramos al estudio llevado a cabo en esta Universidad.

La finalidad del proyecto es describir, analizar e interpretar las nociones, representaciones y experiencias relacionadas con la constitución de la identidad profesional del profesorado, en nuestro caso de educación primaria; de cómo están aprendiendo a ser maestros en un mundo en cambio. De manera especial nos parecen relevantes aquellas nociones, representaciones y

experiencias que se vinculan al periodo de su formación inicial y a los primeros años de trabajo en la escuela. Para ello tenemos en cuenta que en la constitución de la identidad profesional docente confluyen las dimensiones personales y situacionales (Day, Stobart, Sammons, Kington et al., 2006). De este modo la abordamos desde una perspectiva holística teniendo en cuenta lo profesional, lo personal y lo contextual.

Como hemos avanzado, esta investigación está siendo realizada desde una perspectiva construccionista (Holstein y Gubrium, 2008), desde el momento que se plantea poner de manifiesto los contornos dinámicos de la realidad social y los procesos mediante los cuales se configura y se le asigna sentido. Para nosotros, como para Gergen y Gergen (2011: 53):

Una vez que la conciencia de la construcción se instala en ti es difícil permanecer pasivo. Por ejemplo, cuando te das cuenta de que todo lo que tomamos como verdadero, racional y bueno es así en función de las convenciones, empiezas a hacerte preguntas de una transcendencia inquietante. ¿Por qué deberíamos aceptar aquello que la tradición nos dice? ¿qué nos estamos perdiendo? ¿somos capaces de reconstruir? ¿mejorarían las cosas? La preguntas son provocadoras; las repercusiones infinitas.

Desde esta concepción una de las primeras tareas de la investigación consistió en la realización de un grupo de discusión para compartir las ideas del proyecto con miembros de equipos directivos y maestros noveles y veteranos. Uno de los retos que nos plantearon fue llevar a cabo la investigación como un proceso de acompañamiento. Poner el énfasis en la noción de acompañamiento introdujo un nuevo matiz al sentido de la relación con los participantes en la investigación. En estudios anteriores habíamos llevado a cabo historias de vida profesional para explorar distintas problemáticas relacionadas con el profesorado. Sobre cómo los docentes de educación primaria, secundaria y universitaria se habían enfrentado a los cambios en su profesión (Sancho, 2011; Sancho, 2013) y sobre la posición de la mujer en la ciencia y en la universidad (Sancho, 2010). En todas habíamos prestado una atención especial al tema de la relación con los participantes/colaboradores. Pero por la propia temática planteada no habíamos considerado la dimensión de las historias de vida o las narrativas biográficas como formación o autoformación (Hernández-Hernández y Sancho, 2013). Sin embargo, en esta investigación, tanto el tema planteado, como la posición de los investigadores e investigados, nos llevaron a tener en cuenta la dimensión formativa que puede conllevar la noción de acompañamiento y sus implicaciones para la relación con nuestros colaboradores (Hernández-Hernández y Jiménez de Aberasturi, 2013).

En el proceso de esta investigación hemos realizado nueve narrativas biográficas basadas en otras tantas microetnografías (Le Baron, 2006), entendidas como el estudio de una pequeña experiencia o una porción de la realidad. Para su realización hemos llevado a cabo diversas entrevistas a los nueve participantes y otros informantes claves y observaciones en sus lugares de trabajo; hemos recogido y analizado materiales, objetos (fotos, textos, entre otros) y programas de formación inicial. La información recogida nos ha llevado a la realización de nueve narrativas de vida profesional con docentes de primaria de escuelas públicas y concertadas. También hemos llevado a cabo nueve grupos de discusión con un total de 54 docentes de diferentes

Comunidades Autónomas y hemos analizado un buen número de informes y estudios realizados y documentos relevantes.

Encontrar a nueve personas, siete mujeres y dos hombres, que trabajasen en escuelas públicas (7) y concertadas (2), localizadas en distintos enclaves geográficos (urbanas – rurales), que tuviesen entre uno y cinco años de experiencia laboral y que estuviesen dispuestas a dedicar(nos) un tiempo y un esfuerzo importante en una profesión donde el tiempo siempre falta, no ha sido tarea fácil. Les pedíamos que hablasen largo y tendido con nosotros, que pensasen y reflexionasen sobre lo vivido y lo dicho, que nos trajesen fotos, libros, textos, recursos didácticos, etc. que les hubiesen sido significativos.

En la *localización* de nuestros colaboradores tuvo un papel importante nuestra red de contactos personales y profesionales que comenzó a perfilar el sentido de la relación establecida con cada uno de ellos. La tabla 1 muestra una caracterización de los participantes centrada en la forma en que establecimos el contacto.

Tipo de contacto	Tipo de relación	Contacto	Investigador	Colaborador	Tipo escuela	Años experiencia Profesional
Institucional	Compañeras de estudios	Sandra	Sandra	Mónica	Concertada/urbana	2/3
		Laura	Laura	Eva	Pública/semirural	4/5
	Alumnos	Juana	Juana	Xavi	Pública/semiurbana	½
		Juana	Fernando	Jenny	Pública/semiurbana	½
	Compañera de trabajo	Amalia	Amalia	Marta	Pública/urbana	4/5
Red profesional	Maestras de primaria	Fernando	Vero-Judit	MJ	Pública/urbana	5/6
		Fernando	Paulo	Araceli	Pública/urbana	4/5
		Fernando	Juana	Edu	Concertada/urbana	½
Proximidad	Ser del mismo pueblo	Alejandra	Alejandra	Mireia	Pública/ rural	2/3

Tabla 1. Caracterización de los participantes.

En la forma de llevar a cabo las nueve narrativas de vida profesional, centradas en las experiencias vividas y significadas durante la formación y los primeros años de carrera, se perciben rasgos comunes y diferenciales. Tal como muestra la tabla 2, los elementos comunes están relacionados con la perspectiva metodológica adoptada por los miembros del equipo, en función del problema y los objetivos de la investigación.

Rasgos comunes	Rasgos diferenciales
<ul style="list-style-type: none"> • Negociación. • Entrevistas (entre 2 y 5). • Observaciones en el lugar de trabajo. • Análisis de materiales aportados por los colaboradores: libros, fotos, cuadernos, etc. • Intercambio de textos. • Utilización de distintos sistemas de comunicación: teléfono, correo electrónico, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de relación. • Formas de elaboración de las narrativas de vida profesional.

Tabla 2. Rasgos comunes y diferenciales en la elaboración de las narrativas de vida profesional.

Mientras los elementos diferenciales tienen que ver con el tipo de relación establecida entre los investigadores y los colaboradores y la manera de poner sobre papel las narrativas. En el apartado siguiente discutiremos algunos aspectos que tienen que ver con la relación investigador investigado.

3. DISCUSIÓN

3.1 Formas de relación en la elaboración de narrativas de vida profesional

En los estudios etnográficos se reconoce la importancia de la relación establecida entre el investigador y sus colaboradores, en la que sus formas de ser, de ver y estar en el mundo representan un importante papel. En la elaboración de relatos de vida profesional, en este caso basados en microetnografías, este rol no es menos importante. Sobre todo porque buscamos establecer una “conexión coherente entre los diversos sucesos de vida” que tanto ellos como nosotros estimamos como relevantes (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:35).

El equipo que está llevando a cabo esta investigación está integrado por personas que, más allá de sus características personales, tienen trayectorias formativas y profesionales muy distintas. Todos los miembros compartimos nuestro interés por la educación, realizamos investigación en este ámbito y nos dedicamos a la formación inicial y permanente. Todos nosotros convinimos en la importancia de plantearnos el desarrollo de las nueve narrativas de vida profesional basadas en otras tantas microetnografías como un proceso de “acompañamiento tiene que ver con un proceso de formación basado en el narrar(se) que tiene lugar junto a otros, que contribuyen desde la reflexión y las resonancias a generar experiencias de conocimiento ‘sobre sí, sobre los otros y el cotidiano’ (De Souza, 2011: 46)” (Hernández-Hernández y Jiménez de Aberasturi, 2013: 68). Sin embargo, como muestra la tabla 3, contamos con un bagaje formativo diferenciado, impartimos docencia a distintos tipos de futuros profesionales de la educación, gozamos/padecemos situaciones laborales muy diferentes y nuestra experiencia profesional es muy distinta. Unos nos estamos dedicando a la educación desde hace más de treinta años, otros en torno a veinte, entre diez y veinte y menos de veinte.

Formación	Ambido de dedicación docente	Situación laboral	Años de experiencia docente/investigadora
Magisterio Pedagogía Psicología Psicopedagogía Bellas Artes Comunicación social	Formación del profesorado Pedagogía Educación Social Bellas Artes	Catedráticos (2) Profesora colaboradora permanente (1) Profesores asociados tiempo parcial (4) Contratado tiempo completo (1) Becaria en formación (1)	Más de 30 (2) En torno a 20 (1) Entre 10 y 20 (2) Menos de 10 años (4)

Tabla 3. Caracterización del equipo de investigación

Todas estas variaciones que enriquecen el proceso investigador, ejercen algún tipo de influencia en la forma de establecer la relación con los investigados, con los colaboradores en el estudio; aunque se parta de una perspectiva compartida. Pero además, como podemos observar en los siguientes apartados, en el desarrollo de las microetnografías, que nos llevó a estar en contacto con nuestros colaboradores un mínimo de seis meses, por medio de encuentros personales y virtuales, intercambios de correos electrónicos y observaciones de su práctica docente (Hernández-Hernández, Martínez y Montané, 2013), la forma que adopta la relación no solo depende del investigador sino también de los participantes.

3.2 Distintos puntos de partida, distintas formas de relación

El análisis de las 9 narrativas de vida profesional llevadas a cabo revela que solo en una no se realiza mención alguna al tipo de relación establecida en el proceso de la investigación. Las dos profesoras/investigadoras que la llevaron a cabo ponen el énfasis en la fundamentación teórica de la identidad profesional e incorporan las voces de la colaboradora a sus posicionamientos epistemológicos (Vero-Judit-MJ). El resto de los relatos hacen referencia a los encuentros (virtuales: teléfono, correo electrónico; y presenciales: entrevistas, observación) y a la relación establecida a través de ellos. Veamos algunas características.

3.3 La dimensión afectiva

Tres de las narrativas fueron llevadas a cabo por personas que tenían una relación de más o menos amistad con las colaboradoras. Esta circunstancia, que se debatió en el equipo de investigación, supuso una redefinición ética del trabajo del investigador. También nos permitió profundizar en un sentido de la relación investigadora basada en el respeto del otro y la capacidad del sí, de constituirse y reconocerse como hablante, agente y capaz de narrarse y responder por sus actos (Yurén, 2008).

En el caso de Amalia-Marta se significa la posibilidad de explorar aspectos de la vida cotidiana que tienen influencia en la forma de constituirse como maestra y que quizás no hubieran surgido en otro tipo de intercambio.

Durante estos encuentros compartimos conversaciones sobre su experiencia docente: los años como estudiante, la decisión de seguir la carrera de maestra, su primera vez sola frente a una clase, los miedos, las dudas, su modo de acercarse y relacionarse con los niños y niñas.

Pero no solo de la Marta maestra iban nuestras conversaciones. También hablábamos de la vida cotidiana, de la casa, de la familia, de la maternidad [...]

Tal vez debido a esa proximidad con lo cotidiano, que de alguna manera atravesaba nuestros encuentros con Marta, los relatos más centrados en la experiencia profesional acabaron encontrando espacio en otros modos de intercambio. Fue así como un nuevo tipo de material de campo comenzó a ganar cada vez más importancia: textos y fotografías que comenzamos a compartir. Estos relatos, escritos por Marta en primera persona que ella ilustraba con fotografías, serían el hilo conductor de una reconstrucción narrativa de todo reflexivo centrada en su experiencia docente.

Por su parte Laura y Eva, se habían encontrado hacía un tiempo en la escuela donde la primera llevaba a cabo el trabajo de campo de su tesis doctoral.

Un buen día, durante la hora del patio, mientras los niños jugaban, empecé a hablar con una maestra a quien llevaba unos días observando en clase. Era nuestra primera conversación informal fuera del aula y enseguida percibí cierta conexión entre nosotras... [...]

Eva estaba estudiando psicopedagogía a la vez que trabajaba en la escuela, como yo también había hecho a su edad. Nuestra relación empezó a raíz de unas preguntas que me formuló sobre el proyecto de prácticas de psicopedagogía, ya que este tenía un enfoque parecido al de mi tesis.

La relación previamente establecida les llevó a dotar a los encuentros de un aire más personal que, sin menguar rigor a la investigación permite, a veces, *olvidarse* por un momento de ella.

Le propongo salir de la escuela e ir a la terraza de un bar que hay detrás de ésta. Son las cinco de la tarde, hace calor pero corre un viento agradable que invita a mantener una conversación y merendar al aire libre.

Una vez sentadas allí lo primero que hicimos comentar el estilo tipo "gaudiano" y el ambiente curioso del bar, las dos coincidimos diciendo que seguía la misma línea del mismo pueblo, muy singular. En aquel momento tuve la sensación que era como si hiciese tiempo que las dos esperásemos este momento, el de estar a solas, fuera de la escuela, con toda la tarde por delante y tranquilas para compartir nuestras vivencias, pensamientos y sensaciones sobre ciertos aspectos de la escuela y de la educación en general. Hasta tal punto que durante un buen rato compartimos confidencias, olvidándonos de los trabajos

académicos y del proyecto Identidoc, sin poner en marcha la grabadora.
(Laura, notas de campo, escritas en catalán).

Algo que puede contribuir a establecer “una relación recíproca en la que, el reconocimiento que se otorga y el autorreconocimiento que se trata de promover, se logra en un doble sentido; en un movimiento recíproco (Fraser, 2006) que permite la promoción de la autoconciencia para el sujeto de investigación, tanto como para el investigador” (Gutiérrez, 2011: 27).

El relato de Sandra y Mónica comienza haciendo explícita los lazos de amistad que les unen.

Antes de entrar en materia, no puedo omitir que a Mónica me une una relación de amistad, formación y profesión. Para ello me remito a nuestro comienzo. Aún me acuerdo cuando ambas estudiábamos Pedagogía, lo que aparentemente parecía una relación de compañeras de estudio y formación poco a poco se fue transformando, con el paso del tiempo, en una relación de amistad.

Circunstancia que facilitó el contacto y la relación, pero no excluyó la laboriosidad y el rigor que implica la realización del estudio.

Antes de ningún encuentro presencial, nuestra relación comenzó a establecerse vía e-mail y por llamadas telefónicas. Hubo un primer encuentro informal, en Semana Santa, donde le expliqué en qué consistía el proyecto, las personas - investigadoras del mismo, la finalidad y objetivos. Mientras merendábamos en una terraza de su barrio. Tras los primeros intercambios, decidimos que le enviaría por escrito un e-mail recogiendo todos los puntos claves y un documento (carta de negociación) [...] Así pues, tras varias llamadas telefónicas y e-mails, acordamos nuestros encuentros, un total de 3 informales (cafeterías) y 3 más formales (en el centro educativo) y los períodos de acompañamiento en su escuela (siendo de dos días, asistiendo a sus clases, compartiendo sus tareas y sus espacios). Siempre respetando los tiempos de Mónica, ya que paralelamente a su trabajo y todo lo que requiere para la preparación de sus clases y materiales, tenía asuntos familiares que gestionar [...] A pesar de los avances [...] que se fueron realizando durante varias semanas, aún teníamos pendiente otros encuentros para acabar de hilar su trayectoria docente, intercambiar escritos e imágenes y poder dotar de sentido y significado a la finalidad de nuestra investigación.

3.4 La relación con una dimensión formativa (con una excepción)

Las tres narrativas en las que aparecen referencias específicas a momentos que podríamos caracterizar como formativos han sido elaboradas por los tres miembros del equipo que contamos con una experiencia más dilatada de formación inicial y permanente y de asesoramiento profesional. Esto podría llevarnos a pensar que es debido a la posición del investigador, pero el hecho de que en la narrativa de Juana y Edu no aparezca esta dimensión, muestra un punto más de complejidad.

La narrativa de Fernando y Jenny, revela desde el principio el interés de Jenny por aprender y su intuición de que su relación con Fernando en esta investigación podría ser una fuente de aprendizaje.

Al final dejó una frase de balance sobre lo que para ella ha significado esta experiencia de relación,... en una investigación planteada como acompañamiento.

Comentarte que mi experiencia contigo ha sido muy enriquecedora. Me has aportado un buen espacio de reflexión sobre mi profesión. Una profesión que me gusta y me apasiona. Por eso no quiere perder este gusto, este placer que me has enseñado, la reflexión sobre mi práctica, el reconocimiento de la relación con mis alumnos, el tejido de conocimientos, entre otros. Por eso te vuelvo a agradecer todo tu tiempo, esfuerzo y trabajo, ya que ha sido un aprendizaje muy positivo.

Pero también Fernando, a lo largo del proceso, invita a Jenny a contribuir a la exploración de sus propios interrogantes e indagar sobre cómo ésta responde.

Intuyo que esta línea del aprendizaje relacional puede ser un camino a explorar más tarde. Pero en este primer encuentro me parece que lo que hacemos es abrir puertas, señalar temas que podemos luego ir explorando mediante nuestros intercambios en los correos electrónicos o en próximos encuentros. [...]

En este proceso de indagación, en esta búsqueda de sentidos, le pregunto para tratar de vislumbrar cómo se percibe a sí misma como maestra: Jenny, ¿qué piensas que tienes y qué te falta como maestra?

Creo que lo que tengo son ganas de aprender más. Soy consciente de que las cosas, los intereses cambian y yo necesito mejorar,... tengo dificultades. Por ejemplo, no sé cómo resolver los conflictos de relación ente los alumnos. Hay cosas que me importan, como el establecer el vínculo con los alumnos. El maestro que no se acerca y que sólo dice las cosas negativas,... Por eso valora el acercarme a ellos y creo que tengo conciencia de lo importa que es todo eso.

Creo que me falta mucha práctica; espacios de reflexión sobre la práctica. Por eso he aceptado participar en esta investigación, porque me puede ayudar a reflexionar sobre las relaciones. Por eso me gustaría encontrar un grupo de profesores que me pudiera servir de apoyo para aprender.

En el caso de Paulo y Araceli, la maestra entendió desde un primer momento que su participación en la investigación podría ayudarla a enfrentar uno de los problemas que más preocupan a los maestros primerizos.

A parte de su espontaneidad en la entrevista, Araceli también asumió un rol más activo decidiendo participar de la escritura y pidiéndome un acompañamiento de sus clases antes de realizar otra entrevista.

El interés de Araceli por participar en la investigación era evidente como algunas de las cuestiones que más le preocupaban también lo eran: problemas disciplinares con los alumnos e intercambio con otras maestras. La configuración de la investigación como acompañamiento era en ese momento algo que intrigaba a Paulo, especialmente porque participaría de algunas clases de Araceli y no quería ni debería quedarse en una posición de simple observador. [...]

Aunque las demandas directas de parecer sobre la práctica docente que se está observando pongan al investigador en la tesitura de tener que asumir un cierto nivel de perplejidad y de refinar las dimensiones éticas de la relación establecida.

Cuando nos encontramos para nuestra segunda conversación que duró más de una hora y media, los dos habíamos traído materiales. Paulo tenía sus relatos de las clases en las que participó y Araceli su *scrapbooky* su libreta. Nuestra decisión de empezar por el material aportado por Araceli acabó dejándonos con poco tiempo para conversar sobre las clases que habíamos compartido. Paulo propuso entonces hablar de las clases en un próximo encuentro, pero Araceli le preguntó sobre qué había pensado de las clases, sobre cómo lo que ella había dicho hasta entonces aparecía en sus clases. Un poco sorprendido por la pregunta, Paulo intentó responderla recordando los aspectos de las clases que parecían más relacionados con todo lo que le había comentado: su preocupación por los problemas de disciplina, las diferencias entre los diferentes grupos y cómo eso le afectaba y su énfasis en el buen trato entre el alumnado.

Por lo que respecta a Juana y Xavi se habían conocido como profesora y estudiante y Xavi *aprovechó* su participación de la investigación para compartir con Juana sus intereses profesionales y hacerle demandas que contribuyesen a su formación.

Al acabar [la primera entrevista] me habló de un proyecto informático sobre el que quería saber mi opinión. La investigación como acompañamiento había dado comienzo. Se trataba de realizar una especie de glosario ampliado de diferentes disciplinas o campos curriculares, combinado con un área de trabajo en la que el profesor, a partir del contenido de las diferentes asignaturas y de forma transdisciplinar pudiera preparar, mediante un asistente, presentaciones. Estuvimos discutiendo sobre la dificultad y el reduccionismo que suponía: a) convertir un campo disciplinar en un glosario (para muestra los libros de texto); b) pasar de una concepción del conocimiento disciplinar de base declarativa a una transdisciplinar.

[...] [El día que visité su escuela] Al acabar la reunión de coordinación y hasta el comienzo de su clase, Xavi me habló de su interés por la influencia del espacio en el comportamiento del alumnado en la escuela y me pidió algunas referencias.

En cuanto al caso de la narrativa de Juana y Edu, a pasar de ser la misma investigadora y plantear la propuesta de participar en la investigación del mismo modo que en el caso de Xavier, no se estableció una relación con dimensión formativa. Las circunstancias personales y sociales de Edu nos llevaron a establecer una relación que podríamos denominar de intermitencia fructífera.

Cuando, después de numerosos intentos, conseguí hablar con él y explicarle el tema de mi llamada, enseguida aceptó la invitación a participar en la investigación. Le envié por correo electrónico el protocolo de negociación y quedamos para realizar una primera entrevista. [...]

También quedamos que visitaría su escuela para poder observar el contexto de su trabajo. Con el fin de preparar esta visita habló primero con la coordinadora de primaria, a la que le pareció bien que yo fuera, y me dio su correo electrónico para enviarle una carta de negociación. La coordinadora me contestó diciéndome que estaba de acuerdo con los términos de mi estancia en el centro, así que solo faltaba fijar el día. Pero le enviaba mensajes a Edu y no me contestaba. Finalmente lo llamé por teléfono y lo encontré en el hospital donde había vuelto para una revisión, ya que había estado bastantes días ingresado por una enfermedad genética que no sabía que tenía. Afortunadamente nada grave. En estas circunstancias tuvimos que aplazar más de lo previsto mi ida al centro porque las vacaciones estaban a la vuelta de la esquina, pero al final la pude realizar.

A pesar de estas circunstancias, estuvimos en contacto en repetidas ocasiones y pudimos elaborar la narrativa de vida profesional con sus reflexiones sobre cómo estaba aprendiendo a ser maestro.

3.5 La relación en proximidad geográfica, con dificultades contextuales

Alejandra elaboró la narrativa de vida profesional de Mireia, una maestra rural de su mismo pueblo, aunque ahora ella vive en Barcelona.

Mi relación con la maestra, en esta investigación, ha venido marcada por la distancia (140 km.), las disponibilidades de tiempo y la vida misma, por lo que no ha podido ser continua. Desde que la iniciamos, Mireia ha cambiado de escuela, y con ello han cambiado mis posibilidades de participación, y además se ha quedado embarazada y ha tenido una niña.

Un pequeño pueblo facilita los lazos y las comunicaciones, así que para ponerme en contacto me dirigí a una tía suya, pero, de hecho, fue a través del *Facebook* el modo cómo la contacté. El primer contacto escrito fue difuso, pero decidimos establecer la cita para un sábado en mi casa en Porrera.

El día que debía acompañar a Mireia se le estropeó el coche, lo que introdujo un nuevo reto a la jornada. Tendríamos que ir con mi coche, por esa carretera de curvas y con lo poco que me gusta conducir. Pero el recorrido fue cómodo, tranquilo, fuimos hablando y grabando la carretera.

Este caso muestra cómo lo que parece próximo no siempre resulta lo más fácil y asequible.

4. CONCLUSIONES

La realización de historias de vida y, en particular, de relatos de vida profesional, en este caso complementados con elementos etnográficos, suele responder a la necesidad de estudiar temáticas y problemáticas cuya exploración y comprensión requieren la implicación de las personas implicadas en ellas. La finalidad de este tipo de investigación es conectar las narrativas personales, biográficas y profesionales con los contextos sociohistóricos, culturales e institucionales de cada uno de los colaboradores. Unos relatos mediados por un tiempo que transita entre el presente y el pasado, evocando vivencias y experiencias y resaltando aquellos acontecimientos más significativos para ellos. Esto ha llevado a los investigadores a replantearse la noción de investigación *sobre*, para comenzar a hablar de investigación *con* (Hernández, 2011). Este cambio de mirada implica repensar el tema de la relación con los participantes o colaboradores en el estudio. Un debate ya comenzado hace tiempo por antropólogos como Geertz, Clifford o Tedlock.

Es más, como argumenta Forte (2008), no todo el trabajo de campo es etnográfico, sino que se convierte en etnográfico a través de las relaciones del investigador con los anfitriones o colaboradores. Algo que implica una inmersión íntima en sus vidas con una honda preocupación por comprender cómo actúan en el mundo y el intento de ver el mundo desde su perspectiva.

Desde esta perspectiva, en este artículo hemos puesto de manifiesto la importancia de explicitar la relación que se establece en el trabajo biográfico-narrativo de carácter etnográfico entre el investigador y el investigado y de explorar las posibilidades y las limitaciones de cada tipo y modalidad de relación.

En este sentido, en nuestra investigación se vislumbra la complejidad y el dinamismo de los elementos que configuran las relaciones. Además, hemos puesto de manifiesto la importancia de la proximidad geográfica a la hora de llevar a cabo estudios que demandan una cierta continuidad e intensidad de los encuentros e intercambios entre investigadores e investigados. También surge como un factor importante la necesidad de establecer una cierta complicidad afectiva, algo que proporciona energía y sentido al tiempo utilizado, sobre todo para los colaboradores que lo ofrecen de manera generosa y desinteresada. Finalmente, la dimensión más relevante para el caso de la educación es la que hemos denominado como relación formativa. Tratándose de docentes jóvenes, al comienzo de su vida laboral y con más dudas que certezas, en los encuentros, las conversaciones, las observaciones e intercambios, no solo se han de sentir bien. Han de sentir que les merece la pena, que lo que están haciendo con los investigadores les ayuda a entender su propio trabajo y a convertirse en el tipo de maestros que les gustaría llegar a ser.

Por último queremos hacer explícita nuestra sensación de haber abierto apenas un camino que puede contribuir a profundizar en los aspectos

relacionales implicados en la construcción social del conocimiento. Sobre todo y de manera muy particular en el campo de la educación y la formación.

Apoyos

Oficina de Recerca de Pedagogia i Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona.

5. REFERENCIAS

- Abelló, M., Montané, A. (2013). Una maestra rural del siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 88-91.
- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid. La Muralla.
- Clandinin, D. Jean (ed.) (2007). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Londres: Sage.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. London: Department for Education and Skills. Research Report RR743. <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf>
- Forte, M. C. (2008). Ethnography. En W. A. Darity (ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences* (pp. 99-101). Farmington Hills, MI: Macmillan Reference USA. (Segunda edición).
- Gergen, K. J., Gergen, M. (2001). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gutiérrez, N. G. (2011). Repensar la relación investigador - sujeto. Pautas para resignificar la investigación educativa. *Revista de Educación*, 201, 13-38.
- Hernández, F. (Ed.) (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Depòsit digital. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/17362>
- Hernández-Hernández, F., Jiménez de Aberasturi, E. (2013). Investigación y formación, un proceso de acompañamiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 68-71.
- Hernández, F., Martínez, S., Montané, A. (2013). Microetnografías y discontinuidad en una investigación sobre aprender a ser docente. En Cárcamo, H. (ed.), *Making of... Construcciones etnográficas de la educación* (pp. 65 – 71). Madrid: Traficantes de sueño.
- Hernández, F., Pérez, J. (2013). De cómo Jenny aprende a ser a maestra. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 72-75.
- Hernández-Hernández, F., Sancho, J. M. (2013). Històries de vida en educació: un balanç. *Articles. De Didàctica de la llengua i de la literatura*, 61, 9-16.
- Holstein, J. A., Gubrium, J. F. (eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. Nueva York & Londres: Guilford.

- Le Baron, C. (2006). Microethnography. En V. Jupp (ed), *The Sage Dictionary of Social Research Methods*. (pp. 177-179). London: Sage.
- Mlodinow, L. (2013). *Subliminal. Cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento*. Barcelona: Crítica. (2012).
- Ollonarte, X., Sancho, J. M. (2013). Las encrucijadas de un camino. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 84-87.
- Sancho, J. M. (coord.) (2010). *Dones a la ciència i a la universitat: la construcció de la identitat docent i investigadora en contextos de desigualtat*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit digital. <http://hdl.handle.net/2445/14145>
- Sancho, J. M. (coord.) (2011). *Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes*. Barcelona: Ediciones Octaedro. Descargable de: <http://www.ub.edu/esbrina/publicacions.html> (epub).
- Sancho, J. M. (coord.) (2013). *Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad. 24 historias de vida profesional*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit digital. <http://hdl.handle.net/2445/44965>.
- Torregrosa, A. (2011). Historias de vida y conectividades emergentes. En Hernández-Hernández, F., Sancho, J. M. y Rivas, J. I. (coord.), *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (pp. 126 – 131). Barcelona. Universitat de Barcelona. Dipòsit digital. <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Yurén, T. (2008). *Aprender a aprender y a convivir, fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*. México, D. F.: Casa Juan Pablos, Ed.

FORMACIÓN CON *SENTIDO*. NARRATIVAS DE VIDA EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROFESIONALIDAD DE EDUCADORES DE MÚSICA

Pedro Filipe Cunha
Universidade do Porto

RESUMEN

A partir de tres relatos de vida interpretados por educadores musicales, este artículo desea contribuir al universo de la formación inicial y continua de los docentes. Un espacio sensible, delicado, continuamente probando y justifica, por tanto, una contribución de los conocimientos "no oficiales". Y la didáctica de la música significativa es entender los caminos de vida reconocidos positivamente en éstos educadores en sus comunidades. ¿Qué podría estar detrás de un educador que lleva a la creatividad, la irreverencia, el entusiasmo entre sus alumnos? Qué "sonido" tuvo su formación inicial y/o continúa?

PALABRAS CLAVE

Didáctica de la música - formación inicial y continua del profesorado - relatos de vida – autobiografía - construcción de profesionalidad.

ABSTRACT

Starting from three life stories performed by music educators, this article seeks to contribute to the universe of initial and continuous training of teachers. A sensitive, delicate, continually testing and justifies, therefore, a contribution to the "unofficial" knowledge. And music didactics is significant to understand the paths of life positively recognized in these educators on their communities. What could be behind an educator that leads to creativity, irreverence and enthusiasm among their students? What "sound meaning" had his initial and continuous training?

KEY WORDS

Music didactic - initial teacher training - life narratives – autobiography - construction of professionalism.

1. INTRODUCCIÓN

En la tesis de doctorado “Música bem temperada na escola – narrativas de vida na construção da profissionalidade de um educador musical” (Cunha, 2013), se pretendió a través de la visualización de recorridos de vida y concepciones de educadores musicales en la educación pre-escolar y en la enseñanza primaria, identificar a factores contribuyentes a la construcción de un educador musical y dimensiones constituyentes de su profesionalidad, particularmente a nivel de dispositivos y procesos didácticos en esos niveles de educación y enseñanza. Se pretendió también contribuir al desarrollo de su pesquisa narrativa en educación y promover el autoconocimiento del investigador como educador musical.

2. METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico han sido recogidos, narrados y analizados los relatos biográficos de dos educadores musicales – un especialista en música y una educadora de infancia - y realizada una autobiografía de un educador musical especialista en música, del propio investigador. El procedimiento de recoja de la narración y análisis siguió las siguientes etapas: citas narrativas; construcción de los relatos; análisis individual, que engloba la identificación de los temas-clave y epifanías, el dibujo del biograma de la trayectoria profesional y del trayecto profesional por relación con el “yo”, los otros y el contexto; análisis comparativa de las narrativas biográficas, englobando la identificación de lo común; y la explicitación de perspectivas y pensamientos de los educadores musicales sobre aspectos centrales de la Expresión y Educación Musical (EEM).

En general, el análisis permitió subrayar las especificidades de la profesionalidad del educador musical en la guardería y en la enseñanza primaria.

Sobre el estudio de los trayectos (epifanías, relación yo, otros y contextos, y biograma) se ha concluido una conexión precoz a la música y a las vivencias musicales que no pasan necesariamente por la educación formal a ese nivel, sobre la fuerte presencia de la música – en sus formas más “profanas” o menos convencionales – en el desarrollo personal de estos educadores – en la niñez, en la adolescencia y en la edad adulta, sobre el impacto de las corrientes de la pedagogía musical en la constitución de su profesionalidad y sobre la inclusión de las profesionalidades en un apetito cultural y creativo más vasto. Específicamente, el estudio permitió destacar el uso de las narrativas biográficas como metodología de acceso a prácticas y teorías de expresión y educación inherentes a la experiencia de los educadores y aun aclarar el lugar de las autobiografías como método de indagación en el desarrollo del investigador mientras tal.

Las narrativas, una de ellos autobiográfica, han sido exploradas en dos de tres perspectivas (Pineau & Le Grand, 1993):1) el modelo biográfico, 2) el modelo autobiográfico y 3) el modelo dialógico, de “convención”, que acerca el locutor al interlocutor, que posibilita al investigador el análisis, la “negociación” y el tratamiento de toda la información puesta en común.

¿Por qué la opción de explorar el conocimiento de los profesores, a través de las narrativas de vida? Se deseó comprender el proceso de conversión de los personajes que se cuentan, en profesores, en ciertos tipos de profesores. En ese proceso, “además de las variables contextuales, entran las experiencias vividas en su biografía como alumno/a y los aprendizajes que, por observación, se fueron acumulando” (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001:41). Entra también el relato de formación de cada uno en sus experiencias escolares, que condicionan el proceso de conversión en profesor, como un medio para cambiar la manera de enseñar (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001).

Se buscó una educadora de infancia que tuviese plena conciencia de la importancia de su profesión en el crecimiento de un niño. Esta tarea multiinstrumental del inicio de la vida humana congrega, según Marta (2012), la ética del cuidar y la ética del educar, “una y otra buscando reflejar el lugar de afectividad en la vida de los educadores, de los niños y en la interacción de ambos” (2012:137). Maria do Céu ha sido pensada como una colega de trabajo que cruza su saber con la coadyuvancia de Expresión Musical. Partiendo de la primera frase de su relato, la educadora defiende y practica el afecto cerca del niño y sus pares. Se pretendió comprender su recorrido profesional que se manifestó, hasta hoy, poco volátil. Y esta inconstancia nos ha atraído en la perspectiva de entenderse mejor la visión, los desahogos y los secretos que guarda con ella relación a colegas, a niños y a las direcciones de escuelas con quienes ha colaborado. Su relato es, por eso, significativo para este estudio, porque va a complementar una visión de la música y del educador musical en el jardín de infancia en la óptica de una educadora que respeta, usa y disfruta de la música en toda su plenitud. La educadora identificó el papel de los afectos y de la competencia del profesor de música. Para ella el educador musical “debe bajar al nivel de los niños, ser creativo e innovador “. Por fin, sus primeros relatos espejan un período muy importante de la Historia reciente en Portugal (el antes y después de la Revolución del 25 de abril) con particular incidencia en la didáctica de entonces. Identificamos como una puesta en común de saberes no oficiales.

Siguiendo la metáfora de Bruner (1988) sobre los dos paisajes existentes en nosotros, Maria do Céu, partilla sus paisajes exteriores a través de los acontecimientos con los que fue viviendo. Sus paisajes interiores son cultivadas con palabras alrededor del afecto e del aprender haciendo. Dentro de los paisajes exteriores se destacan las epifanías apuntadas por Bolívar, Domingo y Fernández (2001). Este término, omnipresente en las tres narrativas, refiere los momentos en que se acentúa un cambio de rumbo o acontecimientos que han marcado el futuro profesional de la narradora.

La segunda narrativa ha sido rellenada por el educador Mário. Lo conozco hace ya unos veinte años. Su recorrido y su pensamiento desde entonces hasta ahora hacían que me cuestionara sobre los tesoros que andarían allí dentro escondidos. Así que decidimos desvendarlos. En el inicio de su relato, Mário ilumina su niñez: una vivencia de niñez atraída por los sonidos, por el gozo en crear y producir, por el respeto a las personas, Sus primeras palabras sobre esa fase trazan, implícitamente, estas características que se mantendrán bien despiertas durante todo su relato.

La tercera narrativa fue autobiográfica. En mi caso, miro hacia mi recorrido profesional e personal. Es volátil, dividido e intenso. Tiene avance, tiene retrocesos. Pero refleja, de una u otra forma, un educador de música que deambula entre la música y la escuela. A la semejanza de otras narrativas, las primeras palabras compartidas espejan lo que soy hoy. Fueron inúmeros *inputs* musicales recibidos, fueron diferentes escuelas, estudiando y trabajando, que lanzan una “montaña rusa”.

Leite (2011) enumera cuatro importantes funciones en las historias de vida docente: las funciones reconstitutivas, las funciones reconstructivas, las funciones terapéuticas y las funciones transformadoras. La narrativa de Maria do Céu congrega marcadamente las funciones reconstitutivas y reconstructivas. La educadora de infancia recuerda episodios y los reconstruye. Aunque existan funciones reconstitutivas y reconstructivas en Mário, su énfasis va, con peso, a la función transformadora. Hay en Mário, partillas bien claras que tienen el intuio de cambiar y transformar mentalidades. Yo, Pedro, congreco las funciones dibujadas en Maria do Céu y Mário.

El análisis de contenido se basó en las propuestas de Bolívar, Domingo y Fernández (2001) y Bardin (2009). Se ha puesto el énfasis en el análisis temático, en las características asociadas a los temas centrales (música en la escuela, educador musical, saberes profesionales). Se estableció una distinción entre temas principales y temas secundarios (Ghiglione & Matalon, 2005), a través del análisis subjetivo del lector. La organización del análisis de la enunciación está centrada en la singularidad de la producción individual del discurso. En cada narrativa, hay distintos temas que se abordan. Se elaboró, de esta forma, un análisis temático que entremedia con el discurso del entrevistado.

El análisis lógico se reviste, transversalmente, de proposiciones (Bardin, 2009). Todas las narrativas se han contenido de juicios de valor, afirmaciones o pequeños postulados que se convierten en proposiciones. Y es aquí donde recordamos los peligros académicos a los que este tipo de investigación es susceptible.

Los relatos presentados por Mário son producto de entrevistas que, muchas veces se han hecho no directivas. Mário ha desarrollado esas propuestas, hasta alejándose de las temáticas esperadas, creando nuevos filones de saberes profesionales. En verdad, el entrevistado ha elegido y ha conducido libremente algunas temáticas que eran “borradas” e después relanzadas por el mismo.

Los relatos de Pedro (el tercer participante) exponen dinámicamente la construcción de modelos *ad hoc* de prácticas, bien como de ideas a partir de la observación de prácticas que consideró ejemplares. Como se constató, hay atmosferas fuera de la escuela que lo han influenciado. Y aquellos contextos, girando alrededor del individuo, han asumido una visión integral de su narrativa, que funciona como un todo interconectado. Los aspectos orales del relato, en especial las pausas y las emociones son, en principio, omisas en una autobiografía. Pedro intentó cambiar esa situación. Buscó, a veces, escribir pequeñas frases aclaradoras de un silencio, de una preocupación, de una satisfacción. Pedro ilustra, además de testimonios orales, registros fotográficos que hacen eco de su recorrido de vida profesional.

Como ejercicio autobiográfico, la historia, que no es de vida, muestra una conciencia palpable de lo que Pedro se acuerda e de lo que quiere contar (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). Los relatos son escritos, no orales. Pedro se pregunta, al inicio, sobre lo que va a escribir, especialmente que sea útil al lector (función transformadora) y para si mismo (función restitutiva).

Aquella investigación (Cunha, 2013) tuvo algunos punto de partida no convencionales. Además de la autobiografía del propio investigador, las narrativas contenían historias en que la formación inicial de los participantes engaño el recorrido normal de un futuro profesor. Veamos: dos educadores musicales. Mário y Pedro han estudiado inicialmente Ingeniería Química y Derecho, respectivamente, y han experimentado súbitamente las clases de música con niños más pequeños. Y ahí quedaron y crecieron. Lo que los unió en esta especie de inicio de rastillo fue la percepción que lo que hacían musicalmente era realmente importante en el crecimiento artístico del niño y que la forma como compartían la música parecía exequible a cada uno de ellos. Estos dos pormenores fueron preponderantes en la medida en que esa experiencia profesional fue el tono para el inicio de sus efectivas formaciones – la formación inicial de profesores.

O sea, el fin genera los medios.

Aunque de generaciones diferentes, Mário (n. 1957) y Pedro (1971) han asimilado ideas de muchos profesores de didáctica y, de inmediato, las han transpuesto a sus contextos de trabajo, En particular la experiencia musical en la escuela con sus colegas de trabajo, con los niños, con sus familias. Mario terminó su formación inicial fuertemente influenciado por un pedagogo musical de referencia. Desde entonces le invitan a trabajar en la formación continuada de educadoras de infancia como profesor de expresión y animación musical. Pedro no termina su “formación inicial”. A mismo tiempo que hace cursos o formaciones con distintos profesores, con distintas corrientes didácticas, se va encaminado, con su “condimento”, muchas de aquellas propuestas que este había pensado exequibles.

Hoy Mário ha dejado casi en absoluto la didáctica de la música entre niños y entre los adultos, en lo que respeta a la formación inicial o continuada de profesores. Mário sumergió en su propia música. Es vicepresidente de la Escuela Superior de Música y Artes del Espectáculo (ESMAE) y se dedica, como él dice a “prestar las orejas a otros”, en una alusión al trabajo que realiza en al ámbito de la audición, producción y proyectos musicales. Pedro, como alumno, no participa en cursos de formación de profesores desde hace cuatro años. Mientras es profesor de EEM y Piano en un colegio particular, ha colaborado en la última década en la orientación de cursos de didáctica de la música en educadoras de infancia, professoras de enseñanza primaria e profesores de música.

3. DISCUSIÓN

Y nos preguntamos en forma de inquietud, ¿qué podemos transponer para el aula de los intereses inferidos de una investigación biográfico-narrativa? En el caso singular de la educación musical, el sentido tortuoso o rectilíneo define el *sentido* que el educador musical desea para su práctica profesional.

En paralelo, depende de la credibilidad que la comunidad científica releva con la validación de las narrativas biográficas. Imagínese un investigador que comparte un episodio menos feliz en su formación inicial dentro de un grupo académico directa o indirectamente atingido. La visión romántica pero al mismo tiempo áspera puede hacer minar caminos de conocimiento que se desean libres de recepción y puesta en común cerca de la comunidad científica.

Los recorridos de vida de los participantes manifestaron curiosidad científica, una vez que sugieren una construcción de la profesionalidad asociada a una acumulación de vivencias y experiencias que nos pueden ayudar a comprender determinadas perspectivas y prácticas docentes.

Se constató en los tres casos que existía una relación precoz con la música y a las vivencias musicales, que no pasan necesariamente por la educación formal, y una fuerte presencia de la música – en sus formas más profanas o menos convencionales – en el desarrollo personal de estos educadores – en la niñez, la adolescencia e edad adulta. Parece poder hablarse de una relación, en estos casos, entre una postura abierta a las especificidades de la pedagogía musical en los niveles de educación en foco y una actitud receptiva a las formas no convencionales de la música. Dicho de otro modo, todo pasa como si las vivencias en pedagogía musical no pudiesen dejar de expresar el mismo placer y satisfacción que las vivencias de la música.

Se encuentran también influencias de las corrientes de la pedagogía musical en la constitución de la profesionalidad de los educadores y esta parece, en ellos, insertarse en un apetito cultural y creativo más largo (como educadores y formadores).

Se pone en evidencia, de forma relacionada, una vinculación intrínseca de los educadores musicales a sus tareas de formación, a las que ellos mismos se refieren usando un término “pasión”. Probablemente por el significado que tiene para los participantes, la palabra “pasión” fue, seguramente, repetidamente compartida a lo largo de las tres narrativas. Esta vinculación es definida en el perfil de un educador de EEM presentado en la investigación. La palabra “pasión” puede ser traducida por entusiasmo del educador, por el equilibrio entre a *musicianship* y la *educationship* (Froehlich, 2007), por la capacidad en crear feedbacks (Hattie, 2003), por la actitud y predisposición positiva (Vásquez y Niño, 2000) y/o por la energía que el profesional emana (Jacobi-Karna, 2007).

Este compromiso intrínseco de estos profesionales se traduce en una concepción de la EEM en el jardín de infancia y en la enseñanza primaria que tiene por centro de significación y partilla – entre educadores, niños y padres – traducida en complicidad y afecto, pero también en dispositivos de formación de contenido colectivo, como se observa en las clases abiertas de Pedro y en la “Música en matilha” de Mário.

4. CONCLUSIONES

Como sugerido por Bolívar, Domingo y Fernández (2001) en el campo del estudio biográfico narrativo y por Clandinin (2009) y Barrett y Stauffer (2009) en el ámbito específico de la pesquisa narrativa en educación musical, se identificaron factores personales y de contexto que subyacen a la

construcción de la profesionalidad de educadores musicales positivamente reconocidos.

Se han compartido contextos espaciales, temporales y personales que han influenciado los participantes en la construcción de sus identidades como profesionales y su impacto en los niños, colegas y escuelas en que han trabajado: contextos espaciales con consecuencias pedagógicas en las asignaturas de didáctica de la música y en los espacios donde se han expuesto muchas de sus ideas (en las propias escuelas con los niños, en los proyectos fuera de las escuelas y en la formación continuada de educadores y profesores)

Se identificaron características y perspectivas educativas y didácticas de estos educadores musicales donde se exponen diferentes dimensiones del perfil del educador musical (Vásquez & Niño, 2000; Hattie, 2003; Froehlich, 2007; Jacobi-Karna, 2007; Swanwick, 2008) muchas de las cuales se pueden encontrar en las narrativas. Ahí se testimonia la importancia del feedback y de los afectos en la relación con los niños.

Sobre el desarrollo de la formación inicial y continuada de los profesores hay testimonios en este apartado que ilustran contextos y prácticas relacionados con la formación de profesores (formación inicial antes y después de la Revolución, música en la formación inicial en principios de los años 80, cursos acreditados, orientados por los participantes y reflexiones críticas).

Partiendo de la epistemología de la EEM, se crearon intencionalmente puentes entre la teoría de las ciencias sociales y de la educación y ciertas musicales: Teoría Funcionalista – Canto Coral; Teoría Crítica – música “antisistema”, Teorías interaccionistas – música con las familias; Teorías pos modernas – repertorio atlético, múltiples didácticas). Complementando este punto, fue abordada la praxis musical traducida en estudios de investigación que convergen con el estudio.

Sobre el uso de la pesquisa narrativa en EEM y la promoción del autoconocimiento del investigador a través del autobiografía, los resultados han permitido destacar la validez del uso de las narrativas biográficas como metodología de acceso a prácticas y teorías de la EEM inherentes a la experiencia de los educadores. Como está ilustrado en la investigación, las narrativas biográficas explicitan y viabilizan prácticas ejercidas a lo largo de los trayectos profesionales de los participantes. Se convoca, en este sentido, la noción de “biograficidad” de Lopes como “proceso de construcción de identidades que es positivamente marcado por la exploración de su naturaleza biográfica” (2011:27). Para intensificar este punto, se valora el conocimiento práctico que los participantes comparten con la comunidad científica y profesional, a través de procesos de interacción (Bolívar, Domingo, 2007; Rivas Flores, 2009), como se constata en el trabajo de los participantes con diversas y distintas personas.

La valoración del conocimiento práctico se asocia a la reconstrucción cultural y personal (Bolívar y Domingo, 2007) reflejada en 1) Mário, en la concepción de los distintos proyectos y en la progresión profesional, 2) en Pedro, en la experimentación de distintas manifestaciones dentro del universo didáctico-musical, 3) y en Maria do Céu, en el cruzamiento de su conocimiento

pedagógico con influencias didáctico-musicales de que hizo uso a lo largo de su carrera profesional.

Los resultados permiten también elucidar el lugar del autobiografía como método de indagación en el desarrollo del investigador como tal. Como he referido en mi proceso narrativo, “Hoy, paro, miro y escucho para tras,” interrogo mis propias ideas y prácticas y las transporto a la investigación, en un ejercicio seguramente didáctico y de ciudadanía. Clandinin y Connelly (2000) atribuyen a la autobiografía una función performativa, cara hacia el futuro, permitiendo la clarificación de la profesión de educador. Otros autores (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001) se relacionan con el refuerzo de la profesionalidad de los educadores. Mi pasado ilustra no solo “pies en falso”, sino también pasos bien sucedidos. Por cierto, mi narrativa, a la luz de la validez del autobiografía como proyección del conocimiento práctico del docente, se comparten transposiciones didácticas de contenidos (Chevallard, 1991) y perspectivas personales sobre la competencia del educador musical. Aún sobre la promoción del autoconocimiento del investigador como educador musical a través de la producción y del análisis de su biografía, se recuerda el pensamiento de Tardif (2000) cuando afirma que “los pensamientos y acciones de un profesor aportan marcas de los contextos en los cuales se integran”(2000:15) lo que permite ver a autobiografía como un autoetnografía (Dunbar-Hall, 2009; Hernández, 2011) que requiere un constantes juego dialéctico en la medida en que el investigador se refleja en sus múltiples identidades.

Además de un contexto muy relevante en la niñez y adolescencia, se presentan ecos de los dos contextos específicos y que fueron marcos para el investigador (el paso por escuela problemáticas y experiencia acumulada con profesores reconocidos por si mismo). Estos dos puntos reflejan efectos y acciones que ocurrieron en ello: la preocupación en conseguir transponer conocimiento en el contexto del aula (Chevallard, 1991) e, relacionada, la capacidad o no de ser un educador musical.

El estudio permite encuadrar algunas vivencias del investigador como sujeto autobiográfico. se recuerda el trabajo de L`Roy (1983) sobre las fragilidades de los profesores de música en oposición a su papel de músicos., fragilidad sentida por Pedro, mientras educador sin formación inicial en educación. Su formación resultó de cursos de didáctica musical y de la participación en la formación continuada de educadores y profesores partiendo de las necesidades sentidas.

El estudio hecho permitió confirmar la existencia de distintas perspectivas didácticas escondidas en las vidas de estos educadores musicales. Los retos inherentes a la EEM en el mundo del jardín de infancia y de la enseñanza primaria se traducen en la necesidad de investirse (cada vez) más en la formación inicial y continuada y en la investigación académica. Más estudios de calidad relacionados con los educadores musicales en la enseñanza pre-escolar y primaria son necesarios para una mejor comprensión de sus prácticas.

Se piensa hacer de este estudio de calidad un vehículo para la valoración profesional de los educadores musicales, incidiendo en la “pasión”,

irreverencia y competencia como una importante contribución al crecimiento integral de los niños.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. (2009). Framing and Re-framing the Narrative Possibilities for Music Education. In M. S. Barrett & S. L. Stauffer (Ed.), *Narrative Inquiry in Music Education* (pp. 19-32). New York: Springer.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2007). Biographical-narrative Research in Iberoamerica: Areas of Development and the Current Situation. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12. Acessível em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación – enfoque e metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné*. Grenoble: La pensée Sauvage.
- Clandinin, D. J. (2009). Troubling Certainty: Narrative Possibilities for Music Education. In M. S. Barrett & S. L. Stauffer (Ed.), *Narrative Inquiry in Music Education* (pp. 201-210). New York: Springer.
- Clandinin, D. Jean & Connelly, F. Michael (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cunha, P. F. (2013). *Música Bem Temperada na Escola. Narrativas de Vida na Construção da Profissionalidade de um Educador Musical*. Tese de Doutorado. Porto: Universidade do Porto.
- Dunbar-Hall, P. (2009). Narrative Inquiry as reflection on Pedagogy – A Commentary. In M. S. Barrett & S. L. Stauffer (Ed.), *Narrative Inquiry in Music Education* (pp. 175-178). New York: Springer.
- Froehlich, H. C. (2007). *Sociology for Music Teachers – Perspectives for Practice*. New Jersey: Pearson Education.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality. Artigo colocado em 23 de agosto de 2007 em <http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Evidence-based-leadership/Measuring-learning/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the-Research-Evidence>.
- Jacobi-Karna, K. (2007). Preparing Elementary General Music Teachers. In *MENC Spotlight on Transition to Teaching Music* (p.38). New York: Rowman & Littlefield Education.
- L’Roy, D. (1983). *The development of occupational identity in undergraduate music education majors*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade do Norte do Texas. Denton.
- Leite, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tese de Doutorado. Málaga: Universidad de Málaga.

- Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. In F. Hernández, J.M. Sancho. & J. I. Rivas Flores (Coord.) *Historias de Vida en Educación: Biografías en Contexto. Esbrina-Recerca n.º 4* (pp.23-33). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Marta, M. (2012). *A construção da identidade dos educadores de infância em Portugal na primeira década do novo milénio: entre o público e o privado*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.
- Pineau, G. & Le Grand, J. (1993). *Le Histoires de Vie*. Paris: PUF.
- Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In J. I. Rivas Flores & D. Herrera (Coord.), *Voz y Educación – La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp.17-36). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Swanwick, K. (2008). The 'good-enough' music teacher. *British Journal of Music Education*, 25, 9-22.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13.
- Vásquez, J. B. & Niño, M. L. (2000). *Didáctica de la Música - La expresión en la educación infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe.

MEMÓRIAS DE PROFESSORAS: OS SIGNIFICADOS DA ESCOLHA PROFISSIONAL

**Isabel Cristina Corrêa Roesch
Valeska Fortes de Oliveira**

Universidade Federal de Santa Maria (Brasil)

Fátima Pereira

Universidade do Porto

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria. (Jorge Larrosa)

RESUMO

O objetivo deste estudo é o entendimento dos subterrâneos da formação docente como uma construção político cultural da escrita (auto)biográfica. Assim, a proposta do texto é mostrar os processos pelos quais me constitui como docente negra e pesquisadora. A metodologia utilizada, para obter maiores informações dos participantes da pesquisa, foram os relatos orais e autobiográficos. Os sujeitos que participaram da pesquisa, ao narrarem suas lembranças auferidas de experiências ocorridas ao longo de suas vidas, utilizam-se da memória. Assim, novas vivências estarão sempre contribuindo para a modificação do conteúdo da memória, na construção de novos sentidos e significados.

PALAVRAS-CHAVE

Narrativas de experiências – reflexões - formação docente - histórias de vida - imaginário.

ABSTRACT

The objective of this study is the understanding of groundwater teacher education a construction political and cultural of writing (auto)biographical. Thus, the proposed text is to show the processes by which constitutes me as a teacher and researcher black. The applied methodology, in order to have more information of the research participants, was oral and (auto)biographical reports. The participants use their memories to report the recalls of the experiences which occurred in their lives. So, new experiences will always contribute to the change of the memory content, in the construction of new meanings and senses.

KEY WORDS

Narratives of experiences – reflections - teaching training - life stories - imaginary.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa (auto) biográfica, no contexto de formação de professores, possibilita compreender os modos como estes profissionais dão sentido ao seu trabalho e atuam em seu universo docente. Ela permite explicitar as dimensões do passado que pesam sobre as situações atuais e sua projeção em formas desejáveis de ação. De fato os professores, como pessoas, realizam o ensino com um conjunto particular de habilidades e conhecimentos pessoais, obtidos ao longo de sua história de vida. Então, o professor encontra-se num cenário em que é pertinente refletir sobre si, como profissional e como pessoa, pois são dimensões inseparáveis. Diante desse contexto, compreende-se que os relatos (auto)biográficos podem auxiliar na identificação dos novos sentidos que os professores atribuem ao seu pensar, fazer e sentir. Castoriadis (1998) na perspectiva da história cultural refere que as representações são vistas como matrizes geradoras de sentidos, condutas e práticas sociais. São como uma rede de sentidos e significados que levam a (re) significações, de seus saberes e conhecimentos proporcionando a integração dos sujeitos frente a algo que explique, expresse ou traduza o real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo através das representações, tornando possível decifrar o passado por meio destas, utilizando imagens, símbolos e também discursos com o intuito de construir uma realidade plausível.

Dessa forma, o objetivo deste estudo é o entendimento dos subterrâneos da formação docente como uma construção político cultural da escrita (auto) biográfica. Assim, a proposta do texto foi estudar as questões que envolvem a identidade do professor e o seu desenvolvimento profissional conhecendo os processos pelos quais me constitui como docente negra e pesquisadora.

2. INÍCIO DA FORMAÇÃO

Durante os doze anos que ministrei as aulas no ensino universitário, curso Formação de Professores em Pedagogia, coloquei em prática os ensinamentos e os envolvimento em pesquisa anteriores dentre as quais: participação no Grupo de Estudo e Pesquisa no Imaginário Social (GEPEIS) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (Dissertação - Mestrado em Educação) e também no Grupo de Estudos Etno-Culturais (GEEC) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Os temas de pesquisa realizados nesses dois grupos de estudos referem-se à formação de professores e o desenvolvimento profissional envolvendo os fenômenos culturais, étnicos, raciais e linguísticos.

Durante esse período comecei a me questionar sobre os processos de formação pelos quais me constituíam como docente negra. Nasci na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul / Brasil, sou a quarta filha de uma família negra. Meu pai era militar e minha mãe professora. Por meio da convivência com algumas mulheres queridas de minha família, fui influenciada em minha escolha profissional, pois sou filha, irmã, sobrinha e afilhada de

professoras. Essas quatro mulheres¹ foram minhas primeiras referências de professoras negras.

Os vários exemplos de professoras ocorridos na minha família mostram como essas professoras são percebidas e, nos apropriamos de algumas características importantes e por elas valorizadas, para irem construindo-se como sujeitos e profissionais - a pessoa e o professor. Nóvoa (1992:16) refere que:

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (NÓVOA, 1992:16)

Esses momentos vivenciados por esses professores que participaram desta investigação nos mostram o quanto suas histórias são singulares, são únicas e que, a cada instante, suas identidades vão se construindo. Segundo Oliveira (2001:19), "*as histórias de vida dos professores explicitam relações com as suas formas de se reproduzir sujeito no mundo e, as suas formas de inserção e atuação na docência*". Estes acontecimentos são reconstruídos pela memória com uma riqueza de detalhes como podemos ver a seguir.

Casei muito cedo, tinha 15 anos, à medida que os filhos foram chegando fui adiando os meus estudos. Após ter criado os meus 4 filhos, resolvi fazer o supletivo e logo em seguida fiz o magistério. Gostava muito de estudar e ao ajudar meus filhos em suas tarefas da escola foi surgindo o gosto pelo magistério. Lembro que na minha infância eu brincava de ser professora com os carretéis de linha de costura de minha mãe. Também percebi o quanto minha primeira filha, também professora, gostava de lecionar. Penso que escolhi ser professora por eu gostar de ensinar, pela oportunidade de ter uma profissão, e por ter uma independência financeira com meu salário no final do mês. (Professora O.)

A escolha profissional, também influenciada por meio de outros fatores, como o financeiro, aconselhamento de professores ou de pessoas próximas da família. A perspectiva de ter um emprego imediato e garantir um futuro com mais oportunidades também aparece como forte razão para terem escolhido o magistério.

No Ginásio, por volta de 1977, estudei na Escola Medianeira. Lembro que nessa década de 70 foi marcada por uma forte influência do tecnicismo. Com a Lei 5.692/71 a escola torna-se um instrumento de preparação para o trabalho e de mão-de-

¹ Para manter o anonimato, a identidade das quatro professoras serão preservadas. Dessa forma, as mesmas, serão identificadas apenas por letras do alfabeto.

obra especializada. Então, já nos preparávamos para o trabalho e quando fui para o segundo grau resolvi fazer magistério. Eu iniciei bem cedo a dar aulas, queria um independência financeira e nessa época, quem cursava o magistério fazia inscrição na secretaria do município para dar aulas no ensino fundamental. E foi assim que eu iniciei minha carreira. (Professora N.)

Verificamos também que a vivência experienciada na escola deixa marcas não só dos professores, mas de um contexto como um todo, desde as conquistas até os fracassos, tudo o que aconteceu neste espaço tem um sentido para nós. Esta apropriação se articula também com o futuro, ou seja, as experiências vividas pelos professores no passado, hoje, estão sendo (re)significadas no presente, como poderemos ver a seguir:

[...] eu tive o professor A., excelente professor, que também me incentivava muito a ler e dizia que a minha letra era excelente. Então ele dava uma atividade todos os dias da aula de Redação, a gente tinha que levar uma página de um texto copiado. Quando terminasse a última linha do caderno, a gente colocava reticências e parava ali onde estava sabe. Assim, a hora que eu mais gostava era a de fazer cópia, escolher textos lindos que eu gostasse para levar e ler. Lia um por um, e botava um "V" e uma nota, e eu tinha sempre 10 no caderno. Ele sempre me mandava no quadro e me elogiava sempre, isso me marcou muito em minha escolha profissional. (Professora L.)

Os professores, ao revisitarem as imagens do passado por meio da memória, buscam nesse passado os fatos mais significativos da produção de seus professores, (re)significando estas representações no momento presente. Estas influências podem estar direta ou indiretamente ligadas à família, como podemos constatar no seguinte relato:

Outro dia, conversando com uma prima da minha mãe, que tem setenta e poucos anos e que a mãe passou a vida inteira me dizendo, assim:“- Eu tenho uma prima que fez Línguas Neogermânicas”. Na época, nem era Letras. Então, a mãe achava aquilo bonito e me chamava atenção pra isso que eu sou negra e preciso estudar para ter uma profissão e ter um salário melhor. Outro dia, estava dizendo pra essa prima dela que eu acho que eu também fui influenciada por ela, quer dizer, uma influência um pouco externa. (Professora A.)

Nesse depoimento, a professora revela que para sua família, a escolarização significa uma das possibilidades de ascensão social imediata para os alunos negros e o Magistério se apresenta como uma possibilidade de escolha profissional que pode oportunizar mais rapidamente o ganho de seu

sustento. Então, a partir das histórias de vida, os processos de formação dos professores são revelados. Josso (2004:39) refere que, *“a formação no centro das narrativas de vida: contribuição para uma teoria da formação na perspectiva do sujeito aprendente”*, propõe que se pense a formação do ponto de vista do aprendente em interação com outras subjetividades. Ainda segundo a autora, formar-se é *“integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros”*, sendo estes: o psicológico, o psicossociológico, o sociológico, o político, o cultural e o econômico. Registros colocados em evidência a partir da construção, pelo sujeito, da narrativa de sua história de vida, uma vez que tal construção se constitui como um recurso importante para evocar as *“recordações-referências”*; recordações que contam o que se aprendeu com a própria vida. Em outras palavras, é narrar para si a própria história pois Josso (2004:45) diz que *“a narrativa de formação obriga também a um balanço contábil do que é que se fez nos dias, meses e anos relatados, ela nos permite tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconstância dos nossos desejos”*. Com isto, é possível aprender com a própria experiência, proporcionando ao próprio sujeito questionar-se acerca das suas escolhas, dinâmicas, saberes, faltas, enfim, pensar sobre a sua própria existencialidade. Um embate entre o passado e futuro para questionar o presente, afinal, como e por que me tornei o que sou hoje? Uma vez que descreve os processos que afetam nossa identidade e nossa subjetividade,

A partir desses questionamentos, a identidade profissional vai se construindo nas experiências dos alunos, dos incentivos recebidos de diferentes professores durante a escolarização, nas aulas lúdicas, nas oportunidades, nos gestos, no modo como os professores interagem com a turma de alunos, o respeito pela diferença, enfim, tudo é lembrado detalhadamente, deixando marcas muito fortes em suas memórias.

Assim, o campo da investigação e da produção do conhecimento tem procurado como esses profissionais com vêm desenvolvendo sua profissão e, para isso, se faz necessário pesquisar a vida cotidiana com suas emoções e lutas que acabam por constituir os processos identitários de cada docente, pois cada um tem seu modo de organizar suas aulas, de utilizar os meios pedagógicos, de resolver problemas, de enfrentar o imprevisível do cotidiano. Esta maneira própria de ser e de se constituir de cada profissional da educação é, no entender de Nóvoa (1992:16-17) o que se constitui uma espécie de segunda pele profissional e, desta forma, *“[...] a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os cursos de formação, as biografias e (auto)biografias docentes ou o desenvolvimento pessoal e profissional [...]”*. Partimos do pressuposto de que a formação do sujeito se inicia no seu cotidiano, na interação com a família, grupos, escolas e outras instituições, e tem continuidade por toda a sua vida. Quando os sujeitos docentes chegam à universidade, já trazem memórias dos processos educativos (suas experiências, concepções, atitudes, valores, vividos em espaços escolares e/ou outros espaços) que devem ser consideradas, explicitadas e analisadas, à luz de novas discussões e referenciais. Essas memórias trazem saberes que não são tomados apenas como narrativos ou ilustrativos, mas também como fontes de entendimento do

que foi vivido por eles, retomando o que já é conhecido, porém na perspectiva de novas possibilidades de leitura.

Realizei meus estudos desde o ensino fundamental ao ensino médio em escolas públicas. Durante o meu período de escolarização, durante as aulas no ensino fundamental, senti falta de colegas e professores negros na construção da minha identidade. Lembro-me de ter tido apenas duas professoras negras no ensino médio. Ao falar de identidade social, estou referindo como uma construção simbólica que se dá em relação ao outro e se constitui num processo histórico e cultural que, operando com o passado, com a ancestralidade e a hereditariedade, processa o presente e transforma-se a cada momento e a cada contexto da história (Silva, 2002).

Berger e Luckman (1976), que referem que “socialização” é uma construção do sujeito e sua interação com o mundo, ao interiorizar a realidade. Esses estudiosos diferenciam dois processos básicos de socialização: socialização primária e socialização secundária.

O trabalho privilegia o processo de socialização primária no qual as pessoas são submetidas na infância, o que as possibilita tornar-se um membro da sociedade, em um ser social típico, pertencente a um gênero, a uma classe, a um bairro, a uma religião, a um país.

A socialização secundária provém da divisão do trabalho e, portanto, da necessária e inevitável distribuição do conhecimento, ou seja, consiste em todo o processo subsequente de inserção das pessoas já socializadas em novos setores institucionais. Para Berger e Luckman (1976:176), a socialização representa mais do que aprendizado puramente cognitivo:

Ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção [...]. A criança se identifica com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Quaisquer que sejam, a interiorização só se realizam quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os tornando-os seus. (BERGER e LUCKMAN, 1976:176)

Embora valioso para este estudo, o entendimento é insuficiente para que se compreenda a experiência de ser negro na sociedade brasileira.

Esse processo – a internalização do “mundo” – ocorre quando o socializado se identifica com os mediadores “pais ou responsáveis”. Isso faz com que a socialização primária aconteça num contexto de fortes laços afetivos. Como resultado, ao interagir com outros, a criança aprenderá os hábitos, os usos, os costumes, as atitudes, as opiniões e os valores predominantes na sociedade ampla, e especialmente, no espaço de inserção de seu grupo social.

Então, meu interesse por trabalhar pesquisa com histórias de vida, originou-se de observações em uma escola pública de Ensino Fundamental, quando cursava a graduação em Pedagogia, pois era necessário realizar observações nas escolas, subsidiar o conhecimento da realidade escolar e viabilizar um contato mais direto com a prática pedagógica.

Durante esta prática, percebi que, embora a população² que morava naquele bairro fosse, na grande maioria, composta de negros e mestiços, na escola, o número de crianças brancas era superior ao de crianças negras. Pesquisei, então, quantas crianças negras haviam sido matriculadas e, destas, quantas haviam dado continuidade aos seus estudos.

Assim, minha história de vida profissional foi marcada, desde o início, pelos desafios e pelo prazer de conhecer e vivenciar o novo. Dentro do ambiente escolar quando eu lecionava nos anos iniciais, muitas histórias foram lembradas e compartilhadas... Marcas foram expostas para que fossem elaboradas internamente... Processos, das mais diversas naturezas, foram vivenciados... Mas, principalmente, convivi com pessoas que sonhavam com um futuro melhor para si e que viam na escola a possibilidade, e às vezes o único caminho, de sentirem-se dignificadas como gente, como sujeitos da história. A cada diferente manifestação nos olhares, no gestos, na escritas ou nas leituras, via nos alunos o desejo de superar-se, de sentir-se alguém importante, de reencontrar algo que ficou perdido em algum momento de suas histórias pessoais.

Nessa época, eu tinha uma bolsa de trabalho na pediatria do Hospital Universitário desta cidade. Gostava muito do meu trabalho, só que sentia a necessidade de pesquisar mais sobre a prática docente e suas implicações. Então, como já possuía alguns dados sobre prática docente, questões raciais e cotidiano escolar, resolvi organizar um projeto que falava sobre estas questões, mais direcionado ao aluno negro. Para minha surpresa, dentre os professores que eu conhecia naquela época, foi difícil encontrar algum que aceitasse orientar-me nesse projeto. Todos eles, quando liam o tema que eu queria desenvolver, admiravam-se, dizendo: “Crianças negras? Não tem outro tema?” e me davam sugestões de temas que eles gostavam de trabalhar, os quais, certamente, seriam aprovados para uma bolsa de pesquisa.

Sendo recente o estudo sobre a temática do negro, certamente não se achavam devidamente preparados para assumir comigo a responsabilidade pelo trabalho. Muito triste, guardei meu projeto, mas não desisti de pesquisar sobre o negro, apenas o adiei para uma próxima oportunidade.

3. EXPERIÊNCIAS EM PESQUISAS

Ao conhecer a professora Helenise Sangoi Antunes, que nessa época, estava fazendo sua docência orientada do Mestrado, na disciplina de História da Educação, contei-lhe sobre meu interesse em realizar pesquisa. Entusiasmada com a ideia, perguntou-me qual o tema. Sem coragem de confessar que queria pesquisar sobre a criança negra, disse-lhe que era sobre alfabetização. Gostou do tema e dos objetivos de minha pesquisa e, nas férias, montamos o projeto e em julho de 1997, consegui uma bolsa de pesquisa pelo CNPq-PIBIC como é lembrado pela professora Helenise em seu depoimento,

Ah, conheci a Isabel quando fazia minha docência orientada no meu mestrado com a professora Valeska na disciplina de

² População da escola- No total de 128 alunos no diurno, destes, 87 são brancos, sendo 67,96% dos alunos, em meio a 41 alunos negros e mestiços, totalizando 32,03%.

História da Educação do curso de pedagogia. Convidamos todos os alunos da turma para participarem do GEPEIS e a única que teve interesse em participar foi ela. Durante a sua participação no grupo de estudos mostrou interesse em pesquisar sobre os processos de alfabetização montamos um projeto nesse tema obtendo êxito com uma bolsa do PIBIC, aliás ela foi minha primeira bolsista. Depois, por conta do seu curso de especialização, eu a orientei em sua monografia também sobre o tema de alfabetização. Quero ressaltar que foi com ela que tive a minha primeira experiência de orientação na especialização. (Professora Helenise)

Verifica-se que por meio dessa investigação e das discussões com a referida orientadora, que comecei a entrar em contato com a realidade educacional enfrentada também por crianças negras no complexo e desafiante processo de alfabetização.

Na escola, percebi, segundo as informações coletadas com a Supervisora Pedagógica da escola, que, na escola onde realizava as observações, o índice de abandono por alunos negros era superior ao das crianças brancas, e desses, menos da metade chegava ao Ensino Médio. O Ensino Superior, para grande maioria, é um sonho a ser realizado num futuro muito distante. De posse destas informações, comecei a pesquisar sobre quais os motivos do insucesso dessas crianças na escola.

Observei, diretamente, como eram tratadas as questões raciais pelos professores no cotidiano escolar e quais as atitudes das crianças diante da diversidade cultural. Percebi que os professores procuravam não falar dessas questões, eles evitavam falar desse assunto. Quando algum aluno negro reclamava que um colega havia lhe ofendido por não querer ele por perto, como: "sai daqui, negro fedorento!" ou quando errava ao responder a questão solicitada em aula "só podia ser coisa de negro!", os professores diziam que não era hora de ficar brigando e que não era para dar bola ou, simplesmente, calavam-se diante dos fatos, e os alunos ficavam tristes, quietos, encolhidos no seu canto, mutilando, cada vez mais, sua autoestima.

Todas essas questões me angustiavam muito e, progressivamente, crescia em mim a vontade de estudar os significados da formação docente e suas implicações na prática pedagógica.

Fui, então, convidada pelas professoras Valeska e Helenise a participar de um grupo de estudos, o GEPEIS. Nessa momento, o grupo desenvolvia um projeto de pesquisa interinstitucional através da pesquisa intitulada: "Imagens de Professor: significações do trabalho docente", cujo objetivo principal era conhecer por, meio das narrativas, o imaginário social dos professores em relação ao trabalho docente. A realização deste trabalho contou com a participação de pesquisadores de Santa Maria, Ijuí e Pelotas, formando, assim, uma rede de estudiosos a respeito dos significados de diversos segmentos de atuação docente como: os professores da rede municipal de Santa Maria, professores do movimento sem-terra da região noroeste, acadêmicos do Curso de Pedagogia (sistema de férias) da UNIJUÍ e professoras negras da região de Pelotas.

Em 1997, quando começamos os eventos de história oral ainda eram poucos, e esta abordagem ainda tímida na educação, não acolhia muitos trabalhos nos eventos conhecidos da área. Com o passar dos anos, há uma número expressivo de pesquisas realizadas com a história oral, configurando um movimento de uso para diferentes modalidades de pesquisa / formação, organizando no país a riqueza e diversidade através de uma Associação - a Biograf. (Professora Valeska)

Em Santa Maria, a pesquisa foi realizada em duas escolas municipais durante o ano de 1997, mas, devido ao objetivo proposto inicialmente ter-se ampliado, foi necessário um maior tempo disponível para os encontros com os professores. Como é difícil as escolas disporem desse tempo, conseguimos dar continuidade a nossas pesquisas em apenas uma escola.

Em 1997, quando realizamos a primeira pesquisa sobre o imaginário dos professores sobre a docência como escolha profissional, elegemos as narrativas de vida como metodologia para uma aproximação dos trajetos de vida dos professores do Estado do Rio Grande do Sul, pois a investigação foi realizada por vários pesquisadores de instituições do estado. Nossa incursão nos eventos de História Oral, num primeiro momento, foi pela valorização das fontes orais, especialmente de outra versão da história. Para nós, conhecer a história da docente na voz dos professores, constituiu uma forma privilegiada de produzir um protagonismo entre pessoas que fazem o cotidiano das escolas, mas vivem num anonimato e falta de reconhecimento social do lugar simbólico do professor na nossa sociedade. Ainda, inscrevemo-nos numa tendência de investigação intitulada pesquisa - formação, onde os professores configuram-se como pesquisadores de si e de seus trajetos, acionando um processo de autoformação, tão desejada, na apropriação e decisão do que fazemos com as nossas vidas a partir do que outros fizeram conosco. Uma dimensão ética e estética da vida, potencializada pelo conhecimento das histórias orais dos professores. (Professora Valeska)

Comecei a participar da pesquisa em 1998, no seu 2º ano. Nessa época, as entrevistas com os 17 professores que participaram dos relatos orais sobre suas histórias de vida já haviam sido realizadas. Os relatos foram feitos a partir de uma entrevista semiestruturada em que os professores contemplaram suas experiências escolares, sua formação acadêmica e, posteriormente, sua prática docente. Nestes relatos, a questão da formação docente, a escolha profissional e a questão de gênero foram aparecendo, de maneira muito significativa, compondo as nossas categorias de análise.

Nesse período, a escola necessitava de um auxílio para a construção da sua proposta pedagógica, propondo ao grupo uma assessoria para a

realização desse trabalho. Como o grupo queria dar continuidade as suas pesquisas, aceitou o desafio, constituindo, assim, um vínculo e a consolidação de um grupo de trabalho.

O início da minha participação foi na continuidade do projeto em 1998. Os encontros ocorriam uma vez por semana e eu auxiliava o grupo a coordenar os trabalhos. A segunda etapa desta pesquisa se deu através dos relatos autobiográficos, com os seguintes eixos temáticos: "*Meu primeiro dia como professor*"; "*Meu aluno inesquecível*"; "*Meu colega professor*"; "*Um dia na escola*".

Os encontros aconteciam uma vez por semana e, nesse dia, era proposto o eixo temático aos professores. As escritas deviam ser realizadas individualmente, em horários que os sujeitos achassem mais apropriados, e entregues no próximo encontro ao grupo de pesquisadores.

Num primeiro momento, a análise das autobiografias eram realizadas em duplas e, após esta reflexão, era exposta ao grupo maior. O questionamento destas temáticas proporcionava aos professores discutirem algumas inquietações de fatos marcantes rememorados sobre a escola e que ficaram nas suas memórias e que, hoje, influenciam nas suas práticas pedagógicas.

Para contribuir nos questionamentos e nas análises das (auto)biografias, era oferecido um suporte teórico com algumas leituras e reflexões de textos sobre os temas discutidos, abrindo espaços de auto formação.

Esse processo de formação dos professores contribuiu para que o nosso grupo avançasse nas pesquisas sobre histórias de vida e proporcionou aos professores que eles elaborassem uma nova proposta pedagógica para a escola.

Esses momentos de discussões e análise das escritas (auto)biográficas desses professores me fizeram refletir sobre algumas histórias que ocorreram em minha trajetória de vida escolar, rememorando algumas falas de professores e colegas que foram significativas, pois são situações marcadas de preconceitos e/ou invisibilização. Segundo Pereira, Carolino e Lopes (2007:195):

A identidade biográfica resulta da integração e articulação subjectiva das configurações psicológicas e sociais que a cada momento o indivíduo constrói sobre si próprio e sobre o mundo que o rodeia, em função dos processos de desenvolvimento humano. Assim, consideramos que a identidade profissional de base se constrói por relação com os contextos de formação inicial e que as suas propriedades dependem de múltiplos factores dos quais os relativos ao currículo assumem uma importância determinante. (PEREIRA, CAROLINO e LOPES, 2007:195)

Essas questões me fizeram rememorar quando eu estava na 4ª série do Ensino Fundamental, a minha professora falava sobre as profissões e começou a questionar-nos sobre qual profissão iríamos escolher. Alguns diziam que

queriam ser médicos, dentistas, advogados e eu disse que queria ser professora. Minha profissão deve ter causado um impacto muito grande em minha professora, pois ela, mais que depressa, perguntou-me: “– Professora? De quê?” Então, eu respondi, timidamente – de Educação Física !

Ela sorriu e disse: “– *Coitada, com este salário nunca vai subir na vida! Além de negra, é sonhadora ! Você não sabe que precisa estudar muito para entrar na Universidade? Além do mais, você é muito gorda para fazer ginástica!*”

Essa história me faz entender algumas decisões que tomei em minha vida, quanto à escolha profissional, pois o meu primeiro curso de Graduação é Educação Física. Confesso que, na primeira oportunidade que tive, fiz questão de dizer a essa professora que eu estava na Universidade e o curso que eu estava fazendo era o mesmo que tinha escolhido há anos atrás quando sua aluna, lembrando-lhe do comentário que fizera em relação a isso. É em momentos como esse que alguns fatos que foram aparentemente esquecidos, mas, uma vez (re) significados, fazem-nos compreender as atitudes de algumas pessoas. Essas reflexões me fizeram lembrar outra história muito significativa:

Um dia, numa aula de Psicologia, no curso de Pedagogia, era discutido o racismo na escola e uma colega disse as seguintes palavras: “– *Se eu estiver lecionando em uma escola particular que os pais são racistas e tiver ‘apenas uma criança negra’ eu não vou pôr em risco o meu emprego devido a esta criança*”.

Essas palavras me marcaram profundamente. Na mesma hora, perguntei a ela se gostava de ser menosprezada pelas pessoas, pois era assim que ela era tratada pela maioria das colegas. Ela fixou seu olhar com fúria em mim, ressaltando, ainda mais, seu preconceito e fazendo algumas colocações...

Tal discussão causou um impacto na professora que soube, na mesma hora, contestar as palavras da aluna, dizendo: “– *Se você quer ser realmente uma educadora, você precisa crescer muito como pessoa deixando de lado seus caprichos e seus preconceitos de menina mimada*”.

Esses fatos me fazem lembrar que, durante toda os meus processos de vida escolar, não me recordo de algum professor discutindo em sala de aula sobre a identidade racial negra. Agora, percebo o quanto meus professores evitavam tocar nesse assunto, talvez pelo medo, pela falta de informação, por serem também preconceituosos ou, ainda, pela dificuldade de colocar-se no lugar do outro, numa sociedade que vive com o imaginário social da homogeneidade. Por esse motivo, direcionei meus estudos para a formação de professores, como uma forma de construir a história dos professores negros que, muitas vezes, foram silenciados em nossa sociedade.

Rememorar estes fatos que marcaram a minha vida acadêmica e que de certa forma me fazem refletir sobre as escolhas que fiz pessoal e profissional.

Dessa forma, a escolha do tema de meus estudos surgiu após uma reflexão sobre a situação histórica do negro e as discriminações étnicas e raciais que se têm refletido nas suas escolhas e oportunidades. Dessa forma, o meu interesse em realizar pesquisas, sobre as narrativas de vida sobre a

formação de docentes negros surgiu a partir de minha escolha profissional e experiências na docência. Segundo Cunha (1999, p.17), "*as pesquisas, sabe-se, têm histórias e, não raro, elas se vinculam às histórias de seus pesquisadores, muitos dos quais têm testemunhado em suas obras como os objetos escolhidos para o estudo estão ligados e se construíram a partir das próprias trajetórias pessoais.*" Entendemos aqui nesse estudo, que a educação é um processo social no qual os sujeitos sociais têm acesso aos conhecimentos, valores e realidades culturais historicamente construídos pela humanidade e deles se apropriam. Este fato é confirmado no depoimento a seguir:

Nas pesquisas com histórias orais de vida de professores aproximamo-nos de questões de gênero, etnia, classe e, às vezes, interfaceando estes três elementos. A pesquisa de Isabel, realizada por ocasião da sua qualificação no curso de mestrado em educação, inscreve-se nesta perspectiva da história oral, onde experiências vividas de professores negros são contadas a uma pesquisadora também implicada com a questão étnica na educação e na formação - uma pesquisadora negra. As pesquisas distanciavam-se da lógica da denúncia para afirmar a força do vivido e da experiência formadora ao colocar sujeitos a narrarem-se para um pesquisador com uma escuta sensível e empática, implicada levando os docentes a implicarem-se também. A implicação na pesquisa com história de vida assume a não separação entre sujeito e objeto, participando desde a escolha temática, o pesquisador do processo de produção dos dados. (Professora Valeska)

A construção e a apropriação destes símbolos sociais representa um ato político que pode levar à construção de cidadãos críticos e atuantes, ou não. Os sistemas simbólicos, para Castoriadis (1995:142), consistem

em ligar a símbolos (a significantes) significados (representações, ordens, injunções ou incitações para fazer ou não fazer consequências - significações no sentido amplo do termo), e fazê-los valer como tais, ou seja a tomar esta ligação mais ou menos forçosa para a sociedade ou o grupo considerado. (CASTORIADIS, 1995:142).

No campo das significações, a escola é o espaço privilegiado para a produção de significados de seus educandos. Por meio das variadas linguagens, exerce influências na formação da subjetividade de seus membros, pois tem papel importante de mediadora entre o âmbito da vida cotidiana e os âmbitos não cotidianos da vida social, apresentando e significando o mundo social circundante.

Nos meus relatos, essas vivências nos grupos GEPEIS e GEEC despertaram para a junção dos estudos sobre formação de professores, os percursos e os processos de construção indenitária profissional dos docentes e a diversidade. Os temas aqui em destaque contribuíram para o direcionamento

e compreensão por meio do estudo dos mecanismos que, ao mesmo tempo em que, reforçam as desigualdades sociais, econômicas, políticas, culturais e a exclusão social, também se mostram enquanto perspectiva de construção de novas relações sociais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maneira como um grupo social representa a sua história é fundamental para a definição de sua própria identidade. O processo comparativo, entre o passado e o presente faz parte desta história, pois a história de cada grupo depende das relações que se estabelecem no grupo e são estabelecidas com outros grupos.

A intensão do estudo é conhecer as subjetividades dos Docentes Negros que atuam no Ensino Universitário, mediante o encontro com o que é pensado, sentido, expresso por esses sujeitos, e mediante aquilo que se encontra escondido, às vezes, até mesmo, do próprio sujeito.

A memória, tecida a partir do presente, remete-nos ao passado. Nesse sentido, o que nos inquieta hoje, no presente, faz com que a viagem ao passado seja essencial, fazendo emergir fatos da nossa história, da nossa vida ou da vida do outro.

Acreditamos que o educador tem como um de seus trabalhos/atividades fundamentais oferecerem condições para que seus alunos possam debruçar-se sobre a realidade, tentando entendê-la tendo uma mediação aluno-conhecimento-realidade. Assumindo que também a maneira como o educador faz sua leitura é uma forma particular de interpretar a realidade, é uma das leituras possíveis, e ao mesmo tempo, ela será transitória diante das mudanças que o conhecimento vai tendo ao longo da história.

5. Referências

- BERGER, Peter L e Luckmann, Thomas – Trad. Floriano de Souza Fernandes. *A Construção Social da Realidade*. 20- Ed. Título III - Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2001.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- NÓVOA, António. (Org.) *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes. A Memória na Reconstrução das Histórias da Docência. In: VASCONCELOS, José Geraldo e MAGALHÃES Jr., Antônio Germano (Org.) *Memórias no Plural*. Fortaleza, LCR, 2001.
- PEREIRA, Fátima, CAROLINO, Ana LOPES, Amélia. (2007) *A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente*. Revista Portuguesa de Educação. 20(1),

pp.191-219. Retirado em 23 de junho de 2013, disponível em:
<http://hdl.handle.net/10216/5493>.

SILVA, Jaime José da. *Mestiçagem e Identidade: o desafio brasileiro*.
Monografia de conclusão de curso de graduação em Ciências Sociais. Rio
de Janeiro: PUC, 2002.

LOS VAIVENES DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. UNA REFORMA SIEMPRE INACABADA.

Francisco Imbernón

María Teresa Colén

Universidad de Barcelona

RESUMEN

Se analiza la actual formación inicial del profesorado de infantil y primaria a partir del nuevo plan de estudios de Grado surgido del Espacio Europeo de Educación Superior. Después de una reflexión sobre la temática se expone una investigación sobre el análisis del actual Grado donde se comprueba, a partir del estudio de la epistemología, la normativa y el currículum, que se continúa formando un perfil de profesorado centrado en su aula, poco implicado en el funcionamiento del centro y menos aún en las relaciones con el entorno escolar. Es decir, la formación inicial del profesorado no ha variado sustancialmente respecto a la de otros planes de estudio anteriores.

PALABRAS CLAVE

Formación inicial - formación del profesorado - plan de estudios - instituciones de formación – currículum - profesorado de infantil y primaria.

ABSTRACT

It analyses the current teacher training of early and primary education from the new Degree study plan arisen from the European Higher Education Area. After a reflection on the thematic exposes an investigation on the analysis of the current Degree where check from the study of the epistemology, the context and the curriculum that it continues forming a profile of teacher centered in his classroom, little involved in the centre activities and least still in the relations with the school surroundings. It is to say, the initial training of the teacher has not varied substantially as regards the other previous study plans.

KEY WORDS

Initial training - teacher training - study plan - training institutions – curriculum - early education teacher - primary education teacher.

1. LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAGISTERIO

Siempre la formación inicial del magisterio ha sido un tema controvertido y paradójico. La paradoja está en que, de una parte, se ha caracterizado por una formación deficiente y, por otra, se insta constantemente a su mejora pero se hace muy poco en las políticas gubernamentales y menos caso a la cantidad de informes internacionales que siempre nos dicen que su formación es muy importante para el desarrollo profesional futuro del profesorado y, como consecuencia, de la calidad de la enseñanza (por ejemplo Barber y Mourshed, 2007a y 2007b; McKinsey y otros 2007; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010; McKinsey, 2010).

Y encontramos en estos informes y reuniones internacionales que los gobernantes de diversos países europeos se lamentan de que los candidatos a profesores no reúnen las condiciones necesarias ni asumen la responsabilidad que deberían tener pero, paradójicamente, en lugar de establecer los criterios de mejora de esa profesión se ha ido considerando una profesión secundaria, y ahora maltratada, incluso en relación con otras profesiones de servicio social.

No nos vamos a remontar a los inicios de la formación inicial ya que anterior al Plan de estudios de 1970 fue un tiempo en que la formación inicial (nacida pobre y desvalida más de un siglo antes) siempre se consideró de segunda categoría, como una ampliación del bachillerato. Era la idea predominante que aún queda en algunas mentes que para ser maestro o maestra se ha de saber un poco más que los niños y niñas. Fue a partir de 1970 (no hablamos del plan de 1967 por lo poco que duró) cuando futuros profesores y profesoras (así, por separado hasta ese momento, excepto en épocas breves) vieron que su formación alcanzaba rango universitario en una reforma neocapitalista producto de los últimos años de la dictadura y de la época. Pero aún con el rango de diplomado universitario.

Es cierto que en los últimos años muchos países europeos han llevado a cabo reformas educativas ya sea por la necesidad de adecuar el sistema a una situación económica y laboral cambiante, respecto de la que existía en los años ochenta y noventa, ya sea por el influjo de los cambios socioculturales, tecnológicos y científicos. Estas reformas educativas conllevan siempre un replanteamiento de la formación del profesorado porque no es posible cambiar la educación sin modificar las actitudes, la mentalidad y la manera de ejercer la profesión del profesorado; y esto sólo es posible desde la formación inicial o desde la permanente.

Cuando llega la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en el año 1990 promovida por el gobierno del PSOE se ve una oportunidad para acceder al título de licenciado, pero quedó frustrada por argumentos más económicos que reales. Y los maestros continuaron siendo diplomados, que era más barato en los cuerpos funcionariales. Se ha tenido que esperar al Espacio Europeo de Educación Superior para que el magisterio de infantil y primaria¹ asumiera el grado como todas las demás carreras universitarias. Ha sido una larga carrera de obstáculos.

¹ Obviamos aquí la formación del profesorado de secundaria, que siempre fue considerado como "licenciado que enseña", puesto que la escasa formación pedagógica que recibían, más

Pero dejamos de lado reproches a quienes no querían prestigiar al magisterio con una equivalencia universitaria con los demás profesionales, no únicamente de la educación (secundaria y universidad) sino de la mayoría de profesiones que se enseñaban en la Universidad (alguien ironizaba que para curar animales se necesitaban 5 años y para educar a los niños y niñas, tres). Podemos argumentar que transformar los estudios de magisterio en grados y su ubicación en facultades ha sido un avance muy considerable en los últimos años. Ha costado mucha tinta, debates y palabras pero al final se ha conseguido, aunque sea debido más a elementos externos, de carácter internacional, que internos. Pero, una vez conseguido ¿era eso lo que queríamos? En parte sí, pero no del todo. Se han cumplido las expectativas de un cambio cuantitativo ¿pero también cualitativo? ¿Se formarán mejor los futuros maestros y maestras?

Aumentar el tiempo de estudio no se trata sólo de una cuestión de categorías funcionariales y de sus repercusiones salariales. El hecho de que los maestros y maestras de educación infantil y primaria cursen unos estudios de grado (que únicamente comporta un curso más) podría significar: un aumento de tiempo en una carrera en la que éste es un bien escaso, teniendo en cuenta su extenso currículum (el currículum extensivo ha sido una de las características de los estudios de magisterio), tiempo que podría permitir sedimentar conocimientos y reflexionar sobre cómo enseñarlos; también permitiría organizar unas prácticas en los centros escolares mucho más espaciadas y elaboradas. Y no podemos olvidar un aspecto fundamental: atajar desde el inicio uno de los males que están aquejando a la docencia: la desprofesionalización y la actividad espontánea basada en sus preconcepciones sobre la educación y aumentar la reflexión sobre la práctica educativa y todos los elementos que ésta comporta.

Por otra parte, dotarlos de una titulación igual a la de los profesores de secundaria y universidad les daría a la larga un mayor reconocimiento social del que ahora carecen. Ello ayudaría a generar un nuevo concepto profesional y que uno de sus principios es la igualdad en el sistema educativo al tener todos un grado universitario (acercándose al tronco único tan anhelado en épocas pasadas).

Pero el aumento de un curso, el asumir la titulación de Grado, el ser facultades de educación o similar ¿Prestigiará al profesorado? ¿Mejorará su formación? He ahí alguno de los grandes interrogantes que hay que comprobar ahora que ya tenemos una primera promoción salida de las Universidades.

que dar instrumentos intelectuales para la práctica educativa, creaba en ellos una sensación que eso de la pedagogía era una cuestión formal y artificiosa

2. UNA PREVIA: NO HAY ACUERDO NI EN LOS NOMBRES DE LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN

En España muchas facultades que se dedican a la formación inicial del profesorado no coinciden en el nombre de la facultad. No es que sea grave pero indica algún aspecto de falta de debate y criterios unificadores en la enseñanza de magisterio. Se denominan Facultades de Formación del Profesorado, Facultades de Educación, Ciencias de la Educación y muchas otras denominaciones. Recordemos que en España, antes de convertirse en facultades, los estudios de magisterio se realizaban en las denominadas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y anteriormente Escuelas Normales de Magisterio (“la que sienta la norma”, denominación de origen francés).

Pero ya sea en Facultades de formación del profesorado, educación, y las diversas denominaciones que reciben, todas forman a maestros de infantil y primaria y realizan el máster de secundaria que anteriormente realizaban muchos Institutos de Ciencias de la Educación de las mismas Universidades.

Pero, ¿las instituciones de formación del profesorado se comprometen y asumen un papel decisivo en la promoción de la profesión docente más allá de ser un centro de formación? Ello comportaría mejorar el trabajo organizativo, la comunicación, la toma de decisiones, la reflexión sobre la metodología y la evaluación. Significaría también conservar la histórica interdisciplinariedad en el trabajo, aunque sea a través del intercambio informal, y aumentar la relación con los centros educativos; o sea, el compromiso con el propio contexto social. ¿Se está haciendo?

Han cambiado los nombres y el grado pero muchos formadores continúan siendo los mismos. ¿Ha habido una formación del profesorado de formación inicial? ¿Poseen las competencias para formar maestros del siglo XXI? ¿Cuántos profesores y profesoras de magisterio tienen una desconexión y escaso conocimiento de la realidad escolar (innovaciones, prácticas educativas, problemáticas docentes)?

3. DE DIPLOMADO A GRADUADO

Pero intentando responder algunas de las preguntas que hemos ido haciendo a lo largo del artículo quizá uno de los aspectos que tengamos que deconstruir es la creencia de que la educación de los más pequeños requiere una menor formación. La ignorancia de los avances de las Ciencias de la Educación respecto a la importancia de la educación y aprendizaje de los más pequeños hace que muchos países la regulen con criterios atrasados y obsoletos, infravalorando la formación de esos profesionales.

Cuando la formación es corta y demasiado estándar se convierte en directivista, técnica y poco flexible. Y toda la literatura sobre la formación hace tiempo que dice que tenemos que formar a un profesional autónomo, que trabaje de manera colaborativa con otros profesionales de su centro, que sea capaz de generar proyectos de intervención, de compartir dudas, problemas y soluciones innovadoras mediante la deliberación o reflexión individual y colectiva. Mucha palabrería teórica que difícilmente se convierte en una práctica en la formación inicial. Pensábamos que una de las claves para ir

consiguiendo todo ello era más tiempo, que permitiera diseñar un currículum más acorde con los tiempos actuales tanto sociales como educativos, donde los procesos de toma de decisiones y la reflexión fueran procesos prácticos y no eminentemente teóricos. Otra de las claves sería la formación de los formadores de maestros y el nuevo papel de las instituciones de formación que anteriormente comentábamos.

Pero transformarse significa también asumir nuevos retos. Y los retos de la reforma de los planes de estudio para pasar a Grado se convirtieron en muchas universidades en asumir (o continuar) lo peor de la cultura académica (sedentarismo universitario, docencia excesivamente alejada de la realidad, luchas internas por jerarquía, o poder, prepotencia académica, etc.). Y mucha repetición de lo mismo ya que era difícil suprimir muchas cosas porque predominaba el “¿que hay de lo mío?”

Ha continuado imperando en muchos planes de estudio la perspectiva técnica, la que ha existido casi siempre en el diseño curricular de los planes de estudio de Magisterio, la formación inicial tiene que identificar las competencias genéricas del profesorado (competencias básicas, técnicas, administrativas, de comunicación e interpersonales o las que toquen en este momento). Desde esta perspectiva, estas competencias, que conducen al conocimiento profesional, se adquieren formando a los futuros maestros en tres grandes bloques que se distribuyen a lo largo de la formación inicial:

- La ciencia básica o disciplinas sobre las cuales descansa la práctica.
- La ciencia aplicada que se deriva de los procedimientos de diagnóstico y solución de problemas.
- Las habilidades prácticas que se relacionan con la intervención, que deriva del conocimiento básico y aplicado.

Es decir, teoría, tecnología y práctica. Y se supone que con ese recorrido académico y curricular ya se prepara el futuro maestro o maestra. Una verdadera falacia educativa y profesional.

Desde hace tiempo es una perspectiva cuestionada en la formación del profesorado para formar el perfil docente que tanto anhelamos en la literatura y en la práctica actual de las escuelas. El cuestionamiento proviene de diversos factores: la subordinación a la producción del conocimiento, la desconfianza de que el profesorado no es capaz de generar conocimiento pedagógico con los colegas, la separación entre teoría y práctica, el aislamiento profesional que provoca esa formación ya que predomina el individualismo, la falta de reflexión, la marginación de los problemas morales, éticos, sociales y políticos de la educación, etc. Y romper con esto será dificultoso, largo y laborioso.

Lo dice muy bien Martínez Bonafé (2007:5) cuando indica:

Tampoco se puede avanzar significativamente si la supuesta decisión epistemológica sobre la estructura y contenido de la formación del futuro docente –desde Infantil hasta Secundaria- se traduce en la práctica en un reparto de créditos entre las diferentes áreas de conocimiento de la institución universitaria. Y este reparto a su vez se identifica con las tradicionales materias impartidas por cada Departamento. Las consecuencias de esta

forma de proceder para el resultado final de los Planes de Estudio las conocemos sobradamente: homogeneización administrativa más preocupada por la distribución horaria que por la experimentación de nuevas posibilidades o por la transformación coherente con las teorías e investigaciones sobre la construcción del conocimiento profesional; separación disciplinar dura aderezada en algunos casos con creativos inventos sobre la optatividad y escasa posibilidad de integración de saberes complejos a caballo de diferentes materias; imposibilidad o escasa posibilidad de escapar del marco institucional que administra el Plan de Estudios para acudir a otro ámbitos y recorridos institucionales.

También los nuevos planes de estudios suprimieron las anteriores especialidades estableciendo dos titulaciones: maestro de infantil y de primaria sustituyendo las antiguas especializaciones por menciones dentro del curriculum de formación del profesorado o máster posteriores. Tema discutido y discutible.

4. ENTONCES ¿QUÉ HA CAMBIADO CON EL GRADO DE MAGISTERIO? ¿UN CURSO MAS QUE HA IMPLICADO?

El verdadero problema del cambio está en el fondo de la cuestión: sea cual sea la duración, ¿será capaz de generar una nueva formación inicial del profesorado? La nueva formación inicial ¿pivotará sobre el eje: la relación entre la teoría y la práctica educativa? O ¿continuaremos con asignaturas atomizadas y con multitud de trabajos académicos y teóricos? La alternancia de unos módulos teóricos y prácticos permitiría un conocimiento de la enseñanza y la elaboración de un proyecto de intervención educativa (diseño, experimentación y evaluación), todo esto en un trabajo conjunto entre el profesorado universitario y de enseñanza no universitaria.

El sistema curricular se tendría que establecer como una espiral que tiene como eje los temas psicopedagógicos, donde los futuros docentes puedan recibir una visión holística y crítica de las materias, ya sean de contenido científico o psicopedagógico, a partir del conocimiento y la reflexión sobre la teoría y la práctica docente. ¿Se está haciendo así?

Si interpretamos los diversos criterios internacionales de la formación inicial del magisterio encontramos una serie de acuerdos:

- Recibir una formación humana integral que fomente las destrezas de pensamiento y el desarrollo de los valores humanos.
- Una sólida preparación en la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas que se van a enseñar y que proporcione una apertura a la investigación en esos campos del saber.
- Conocimientos pedagógicos basados en los desarrollos actuales de las Ciencias de la Educación.
- Las competencias relacionadas con el ejercicio de la enseñanza a través de un “prácticum” bajo la mentorización de un tutor con competencias en la formación práctica y la inducción profesional.

- Aprender con una metodología que desarrolle la cooperación, la crítica, la comunidad, el aprender entre iguales, la comunicación de los problemas, el uso de las tecnologías, etc. Una metodología que posibilite desarrollar a un práctico reflexivo más que a un maestro normativo.

Y si nos fijamos en las directrices ministeriales del 2007 (Orden Ministerial ECI/3857/2007) para los planes de estudio de magisterio legisladas por el Ministerio de Educación encontramos que la formación ha de poner énfasis en: "saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico" o "comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente". ¿Son únicamente palabras ya que el texto escrito lo soporta todo?

Por tanto, alargar la formación inicial del magisterio en un grado de cuatro años debería implicar: fomentar la investigación, desarrollar las competencias mínimas requeridas para el inicio de la enseñanza, aprender la atención a la diversidad, regular requisitos curriculares básicos y mínimos, modificar la relación teoría-práctica, cambio de referentes teóricos y de diseño curricular, la práctica docente como eje nuclear de la formación y la actualización del profesorado, entre otras cosas. Y para ello sería necesario introducir ciertos componentes como establecer una formación donde la escuela sea el lugar privilegiado para aprender a enseñar, fomentar y repensar la relación teoría-práctica así como el trabajar en red e intercambiar buenas prácticas educativas.

Analicemos ahora los cambios que se han originado y sus fortalezas y debilidades a partir de una investigación en curso.

5. ¿QUÉ MAESTRO Y MAESTRA SE FORMA ACTUALMENTE CON EL GRADO? UNA INVESTIGACIÓN EN CURSO: EPISTEMOLOGÍA, NORMATIVA Y CURRÍCULUM

La implantación de los grados para la formación inicial de los maestros se realiza en el marco de la convergencia europea, y se organiza en base a competencias, denominadas específicas y genéricas o transversales, en función de la fuente consultada, planteadas tanto por la Comisión Europea (2004-2006), como por el proceso de armonización de las universidades en un Espacio Europeo de Educación Superior².

Para desarrollar estas competencias se necesitan dominar conocimientos de diferente tipología y usarlos para resolver situaciones concretas, que en el caso del profesorado son complejas y variadas. Es decir precisan de conocimientos docentes para desarrollar su profesión de maestros y maestras.

Pero, ¿de qué conocimiento profesional docente hablamos? El conocimiento profesional del docente ha constituido una fuente de

² http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832_en.htm (consultado diciembre 2013)

preocupación de los investigadores en las últimas décadas, que ha sido abordada desde perspectivas teóricas y metodológicas, que manifiestan la multidimensionalidad del concepto, así como las múltiples perspectivas históricas, sociológicas y políticas, tanto de las funciones atribuidas al profesorado como de los ejes de investigación. Si tradicionalmente se ha tenido en cuenta el conocimiento de la materia a enseñar, estas investigaciones aportan otros componentes necesarios para el desarrollo de la función docente, así Shulman (1986, 1991), incluye los contenidos de naturaleza pedagógico-didáctica que capacitan al docente como profesional de la formación. Tardif (2004), habla de saberes profesionales, y distingue los que se desarrollan en la práctica, a través de los conocimientos adquiridos en la formación universitaria y los saberes que se desarrollan desde la práctica reflexionada, en contextos complejos, cambiantes y diversos y los saberes individuales.

Para identificar el marco profesional docente que se desarrolla en el grado, partimos de las aportaciones de estas investigaciones, como marco epistemológico de trabajo, pero hemos querido contrastarlo con la dimensión contextual de la formación del profesorado, para lo cual consideramos el marco legislativo de nuestro país, de manera que lo podamos confrontar con propuestas curriculares universitarias.

Para delimitar el tipo de conocimientos que constituyen la formación inicial del profesorado, partimos del análisis documental de las diferentes tipologías de documentos (tabla 1).

Tabla 1. Tipologías de documentos para la formación inicial

FUENTE DOCUMENTAL	TIPOLOGÍA DE DOCUMENTO	ORIGEN DE PERFIL PROFESIONAL
Normativa/legislativa	Leyes de educación nacionales y autonómicas, decretos y normativas	Perfil que demanda la sociedad, en un momento dado, para dar respuesta a las necesidades educativas de su infancia.
Epistemológica	Literatura científica especializada e investigaciones sobre el tema de estudio	Perfil que se desprende de la investigación y de las aportaciones de la comunidad científico-profesional.
Curricular	Planes de estudios y planes docentes del grado de Maestro de Primaria	Perfil que expresa la universidad a través de su propuesta curricular y que propone para todos sus estudiantes

Al iniciar el análisis encontramos el primer escollo. Cada tipología documental usa un lenguaje diferente para referirse a los conocimientos que constituyen el saber profesional docente. **Las leyes hablan de funciones del maestro, la literatura científica habla de conocimientos profesionales o de saberes y los currícula universitarios hablan de competencias.** Para poder comparar el maestro/a que demanda la sociedad actual, en un contexto determinado, el maestro/a que debería formarse según la investigación educativa y el maestro/a que se forma en la universidad, hemos establecido el

paralelismo entre saberes, funciones y competencias³, que es el concepto base sobre el que se construyen los planes de estudios, distinguiendo entre competencias generales, que deben trabajarse de manera transversal durante todo el grado y en las diferentes asignaturas, y las competencias específicas del grado, de carácter más profesional.

Las investigaciones sobre el desarrollo del conocimiento profesional docente, se han desarrollado especialmente en el ámbito universitario, que tiene unas características diferentes a la formación de maestros. En el primer caso, la formación básica de los futuros profesores se basa en la formación en su disciplina y la socialización en la misma. Se caracteriza por la formación inicial del docente en su disciplina de especialización. Coincidiría con la participación del profesor en sus estudios de grado y postgrado (Jarauta y Medina, 2009). El conocimiento profesional docente se desarrolla fundamentalmente en la práctica, puesto que no es indispensable la formación inicial en este ámbito.

La formación inicial del maestro de primaria, en cambio, se plantea, junto con el aprendizaje de saberes disciplinares, el desarrollo de saberes profesionales. Así Perrenoud (2004) establece como saberes profesionales, lo que llama las diez competencias básicas del maestro:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de atención a la diversidad
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela
- Informar e implicar a los padres
- Utilizar las TIC
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión
- Organizar la propia formación continua

Estas capacidades que debe adquirir el futuro maestro, son descritas por otros muchos autores, y las podemos resumir como:

- **Conocimiento pedagógico general.** Consideramos aquí los contenidos de naturaleza pedagógico-didáctica que capacitan al docente como profesional de la enseñanza (Shulman, 1986) Se incluyen aquí conocimientos referidos a cuestiones educativas de ámbito general que le ayuden a comprender la naturaleza social e histórica de la enseñanza, la intervención pedagógica y los de formación metodológica. Comporta conocimientos que permitan al maestro analizar documentos curriculares y llevar a la práctica el diseño y

³ Este análisis, así como los datos del análisis documental, se ha realizado en el marco de un proyecto de investigación dentro del Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental en el marco del VI Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011, Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada, más amplio (EDU2012-39866-C02-02), titulado "Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del grado de maestro en educación primaria. Perspectivas del alumnado y el profesorado, un proyecto sobre la construcción del conocimiento profesional en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria"

desarrollo del currículum en el nivel que corresponda e información sobre estrategias y técnicas didácticas, aspectos relacionados con la planificación de la enseñanza o con técnicas de gestión del aula y del centro.

- **Conocimiento del contenido.** Incluimos aquí al conjunto de saberes referidos a las materias que impartirá el futuro maestro/a. Contenidos básicos sobre lengua y literatura, matemáticas, educación artística, conocimiento del medio natural, social y cultural... Todas aquellas materias que el maestro deberá impartir.
- **Conocimiento didáctico del contenido.** Integramos en esta dimensión el conocimiento específico que poseen, o deben poseer, los docentes acerca de cómo enseñar un contenido concreto al grupo de alumnos con la finalidad de promover la comprensión y adquisición de ciertas competencias. El conocimiento didáctico puede adquirirse a través de la formación universitaria, pero es preciso considerar la necesaria relación entre la teoría y la práctica y la adquisición de conocimiento experiencial a través de la reflexión y la conceptualización de esta práctica.
- **Conocimiento curricular.** Contemplamos aquí, tal como expone Tardif (2004), el discurso pedagógico, los objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esta cultura. También incluimos en este apartado el conocimiento sobre la misión y visión de la escuela, los valores y la ideología de la institución educativa.
- **Conocimiento de sí mismo.** Contenidos, sobretudo de carácter actitudinal, que permitan al futuro maestro/a desarrollar un conocimiento adecuado de sí mismo, desarrollar su madurez emocional y elaborar un autoconcepto realista y flexible, de manera que, como maestro, pueda establecer relaciones personales, profundas y auténticas con sus alumnos, con las familias y con sus colegas de profesión. Tal como lo plasma Tardif (2004), el maestro no piensa sólo con “la cabeza”, sino “con la vida”, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional afectiva, personal e interpersonal.
- **Conocimiento de los alumnos.** Nos referimos aquí al conjunto de contenidos que conducen a la comprensión de los principios de aprendizaje de los alumnos, de sus actitudes, intereses y motivación. De las constantes en su desarrollo evolutivo y de la diversidad que presentan en los diferentes ámbitos educativos
- **Conocimiento del contexto.** Combina informaciones diversas sobre el contexto físico, entorno familiar, las culturas que se dan en la comunidad, las limitaciones oficiales, recursos del entorno, etc. Que el maestro debe conocer y saberlo manejar incorporándolo en el desarrollo de sus funciones, pero también el contexto socio laboral e histórico en el que deberá desarrollar su acción docente.

- **Conocimiento experiencial.** Suponen, tal como recoge Tardif (2004), el conjunto de saberes específicos basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio. Estos saberes emergen de la experiencia que, a la vez, se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber estar y ser y de saber hacer.

Este conjunto de conocimientos y saberes utilizados de manera adecuada para resolver las situaciones diarias, las situaciones problemáticas, las decisiones y el conjunto de acciones que constituyen la acción docente, desde los fundamentos pedagógicos y didácticos, las necesidades de los contextos diversos, los marcos sociales, legislativos y curriculares, suponen la puesta en práctica de las competencias adquiridas o en proceso de adquisición

A partir de esta clasificación de saberes analizamos las funciones que se definen en la legislación y en la normativa. Se establece a partir de la descripción de funciones que debe desarrollar el maestro en el desarrollo de su tarea docente, tanto en la ley vigente hasta ahora, la LOE (Ley Orgánica de Educación), como en las diversas disposiciones sobre la formación del magisterio. Para organizar el análisis de acuerdo con los conocimientos profesionales considerados, clasificamos las funciones en tres categorías:

- *Funciones generales.* Incluimos aquí funciones relacionadas con la innovación y mejora de sus prácticas, la formación permanente, la relación y colaboración con las familias y con las instituciones y entidades del entorno escolar
- *Funciones de aula,* referidas al diseño, planificación, implementación y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje, a las funciones de tutoría y orientación del aprendizaje de los alumnos, a la dinamización y creación del clima de aula para promover una convivencia respetuosa y pacífica; a la atención a la diversidad del alumnado, desde la perspectiva de inclusión y compensación; en general todas aquellas funciones que garantizan el progreso individual y grupal de todos los alumnos de la clase⁴.
- *Funciones de escuela,* incluimos aquí las funciones que suponen una participación activa en la vida del centro, como miembros del claustro, como miembros de los equipos docentes correspondientes, como miembros del Consejo Escolar del centro; funciones para la elaboración y desarrollo de los proyectos de centro, y en general la coordinación y colaboración activa con todos los colegas. Se incluyen en este apartado todas funciones del equipo directivo del centro.

El análisis de estas funciones produjo un primer resultado un tanto sorprendente. Al comparar la cantidad de funciones de cada tipo, observamos que el peso recaía en las funciones de escuela, es decir, las normativas dan un peso específico al maestro/a como miembro de un equipo docente. Entiende su responsabilidad profesional en el marco escolar, no ceñido al trabajo en el aula con “sus niños”. Esta concepción de equipo supone unas funciones, diferentes

⁴ No incluimos las funciones de los maestros de especialidad, cuyas funciones no se especifican en la ley, se despliegan en diferentes normativas.

a las del rol tradicional del maestro, que dibujan un perfil del maestro más profesional y conciben al maestro no solo en su labor estrictamente docente, sino con importantes desempeños de gestión educativa, de dinamizador cultural, y sobre todo de trabajo colaborativo. En el gráfico 1 se muestra la relación de esta distribución de funciones y el peso que la ley da a cada una de estas categorías:



Gráfico 1. Comparación del tipo de funciones que se asignan al maestro/a.

Una nueva atribución y distribución de funciones comporta una formación diferente del maestro. Veamos cómo se corresponden las funciones con las competencias. Para ello relacionamos las funciones con las competencias generales y específicas contempladas, como muestra, en el plan de estudios del maestro de primaria⁵. En la tabla 2 vemos estas relaciones.

Tabla 2. Relación entre funciones y competencias generales y específicas en el plan de estudios del maestro de primaria

RELACIONES ENTRE FUNCIONES Y COMPETENCIAS		FUNCIONES				TOTAL
		General	Aula	Escuela		
				Equipo docente	Equipo directivo	
COMPETENCIAS GENERALES	CG1	2	5	0	0	7
	CG2	3	4	15	7	29
	CG3	0	6	0	4	10
	CG4	1	3	0	1	5
	CG5	7	5	28	22	62
	CG6	2	17	0	1	20

⁵ Tomamos como ejemplo el plan de estudios del maestro de primaria de la universidad de Barcelona, disponible en: http://www.ub.edu/fprofessorat/queoferim/es/grau/grau_primaria/

	CG7	0	2	10	4	16
	CG8	4	12	15	5	36
	CG9	7	0	0	0	7

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CE1	6	0	32	36	74
	CE2	4	9	1	1	15
	CE3	3	2	3	3	11
	CE4	2	18	1	0	21
	CE5	0	10	2	0	12
	CE6	1	9	5	0	15
	CE7	3	10	6	3	22
	CE8	2	2	3	3	10
	CE9	1	5	0	1	7
	CE10	3	9	6	5	23
	CE11	1	0	4	2	7
	CE12	0	3	0	2	5
TOTAL RELACIONES		52	131	121	100	404

Del análisis de la tabla 2 podemos deducir que las competencias generales más significativas en la formación de maestros son:

CG5. Trabajar en equipo, colaborando y liderando (62 relaciones).

CG8. Entender el aprendizaje como un hecho global, complejo y trascendente; autorregular el propio aprendizaje y movilizar saberes de todo tipo adaptándose a nuevas situaciones y conectar conocimientos como método para elaborar otros nuevos (36 relaciones).

CG2. Planificar, organizar y gestionar procesos, información, resolución de problemas y proyectos. Tener iniciativa, espíritu emprendedor y capacidad de generar nuevas ideas y acciones (29 relaciones).

Y las menos reveladoras serían:

CG9. Valorar el impacto social y medioambiental de actuaciones en su ámbito (7 relaciones).

CG4. Hacer uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para aprender, comunicarse y compartir conocimiento (1 relación).

CG1. Identificar necesidades de información, buscarla, analizarla, procesarla, valorarla, usarla y comunicarla de forma eficaz, crítica y creativa (7 relaciones).

Sorprende las pocas funciones que se atribuyen al conocimiento y uso de las TIC. Suponemos que no es que la ley le reste importancia a este tipo de capacidad, sino que la incorpora de manera natural en la mayoría de las funciones.

El análisis referido a las competencias específicas del plan de estudios del grado de maestro nos da como resultado la CE1. *Conocer la organización de las escuelas de educación primaria, y la diversidad de actores y acciones que implica su funcionamiento. Colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno y trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de la actividad profesional, compartiendo conocimientos y valorando experiencias*, con 75 relaciones, la más significativa, a distancia de las demás.

Así pues, para formar maestros y maestras capaces de realizar de manera competente las funciones que marca la normativa, los planes de estudios de grado deberían priorizar el desarrollo de competencias tendentes a:

- Trabajar en equipo, colaborando y liderando cuando sea necesario.
- Conocer la organización de las escuelas y la diversidad de actores y acciones que implica su funcionamiento.
- Colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno y trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de la actividad profesional, compartiendo conocimientos

Cuando analizamos los planes docentes de cada una de las asignaturas que conforman el grado, encontramos que, aunque se trabajan todas las competencias y estas están formuladas en términos semejantes a las funciones de referencia en las leyes, que, según las fuentes documentales la intensidad de trabajo de cada una de las competencias difiere de la importancia que se le da en las leyes. En el gráfico 1 establecemos la comparación.

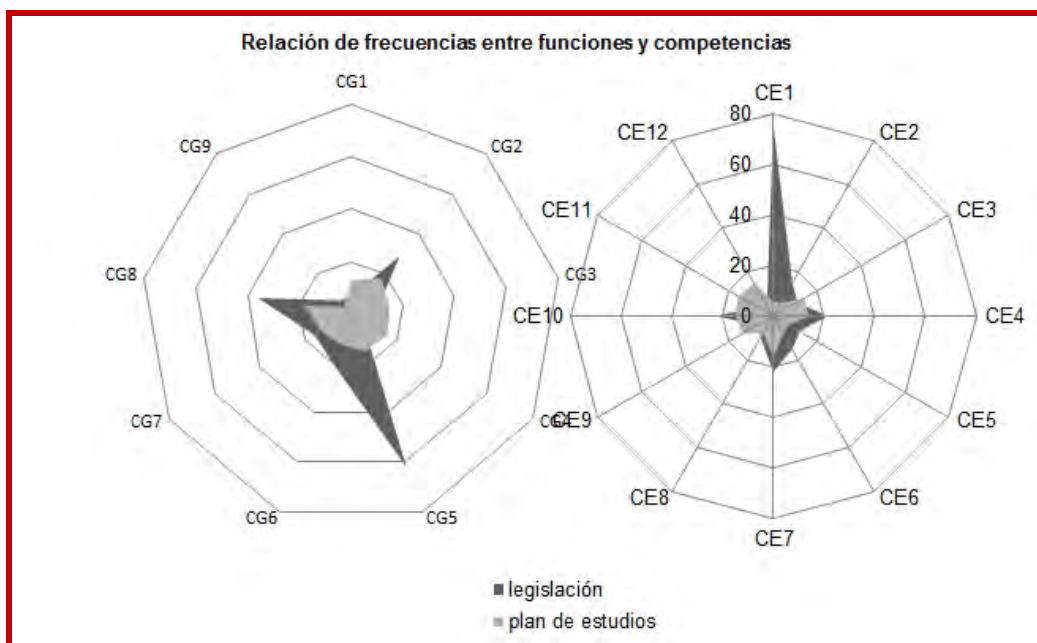


Gráfico 1. Comparación entre las competencias que prioriza la ley y las que prioriza el plan de estudios.

Las asincronías son evidentes, en el plan de estudios se manifiesta que se trabajan todas las competencias de manera bastante homogénea⁶, pero no se profundiza en aquellas que definen el perfil de profesorado que se establece en la legislación vigente.

Recordemos que trabajamos con los documentos públicos, lo cual significa que en el desarrollo de las diferentes asignaturas, y según el profesorado que lo imparte, esta distribución podría variar, bien porque se trabajen más competencias que las declaradas en el programa, otras de diferentes o no se trabaje desde esta perspectiva.

Hechas estas consideraciones, analicemos el perfil que se desprende del plan de estudios. Las competencias que más se trabajan son:

CE7. Diseñar y desarrollar proyectos educativos, unidades de programación, entornos, actividades y materiales, incluidos los digitales, que permitan adaptar el currículum a la diversidad del alumnado y promover la calidad de los contextos en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice su bienestar

⁶ En los siguientes trabajos se puede ver con más detalle este análisis: Colén, M. T.; Barredo, B. y Ariño, A. (2013a) "Functions that current legislation attributes to the primary teacher and competencies that take place in their initial training" en: ICERI2013 Proceedings 6th International Conference of Education, Research and Innovation Seville, Spain. Páginas: 174-182. Ed. IATED. Disponible en <http://library.iated.org/> y Colén, M. T.; Barredo, B. y Ariño, A. (2013b) "Analysis of the proposals for the initial training in primary school teachers at the University of Barcelona" en: ICERI2013 Proceedings 6th International Conference of Education, Research and Innovation Seville, Spain. Páginas: 156-165. Ed. IATED. Disponible en <http://library.iated.org/>

CE11. Comprender que el hecho educativo en general y los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular son complejos. Asumir que el ejercicio de la función docente tiene que mejorar, actualizarse y adaptarse a los cambios científicos, pedagógicos, sociales y culturales. Entender la importancia de participar en proyectos de innovación y de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, y de introducir propuestas innovadoras en el aula

Estas dos competencias específicas se declara que se trabajan en 16 asignaturas cada una, sin contar las menciones, seguidas por la CE10 (*Utilizar la evaluación en su función pedagógica y no solo acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de la propia formación, asumiendo la necesidad de desarrollo profesional continuo mediante la reflexión, la autoevaluación y la investigación sobre la propia práctica*) y CE12 (*Expresarse oralmente y por escrito con la fluidez y la corrección necesarias en lengua catalana y castellana para desarrollar la enseñanza en la etapa de primaria y también utilizar la lengua extranjera como lengua vehicular en algunas situaciones del aula*), trabajadas en 15 asignaturas

Las competencias que menos se trabajan son la CE1 (Conocer la organización de las escuelas de educación primaria, y en su caso los centros y aulas de formación de personas adultas, y la diversidad de actores y acciones que implica su funcionamiento. Colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno y trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de la actividad profesional, compartiendo conocimientos y valorando experiencias) y la C2 (Comprender las características y condiciones en las que se produce el aprendizaje escolar e identificar cómo puede afectar al desarrollo del alumnado y ejercer la función tutorial, orientando a los alumnos y a los padres de su grupo de alumnos. Todo ello buscando el entendimiento y la cooperación con las familias, teniendo en cuenta los diferentes contextos familiares y estilos de vida)

Sin querer ser exhaustivos en el análisis de competencias, se observa que hay un predominio de las capacidades *de aula*, es decir, aquellas competencias que tienen relación con la planificación, desarrollo y evaluación de actividades de enseñanza aprendizaje, las competencias comunicativas y las digitales, estando en cambio muy poco presentes aquellas que desarrollan la capacidad de relacionarse con el entorno (familias, instituciones de soporte...) y las que tienen que ver con la escuela, con su conocimiento, organización y participación activa. Sorprende que la CE1, que en la legislación se manifiesta como la más importante, en el plan de estudios apenas tiene presencia.

Extrapolando estas evidencias, podemos deducir que se continúa formando un perfil de maestro centrado en su aula, poco implicado en el funcionamiento del centro y menos aún en las relaciones con el entorno escolar. Es decir, el modelo de maestro/a no ha variado sustancialmente respecto al de otros planes anteriores.

En las universidades, la preparación del grado ha supuesto un gran esfuerzo de formación del profesorado, de coordinación, de creación de equipos docentes y de voluntades individuales y colectivas de aprovechar la convergencia europea para cambiar y mejorar substancialmente la formación inicial del maestro. Entonces, ¿por qué ocurre esto? ¿Por qué no se

corresponden los esfuerzos realizados con el objetivo perseguido? Algunas de las razones ya las hemos expuesto anteriormente, otras son de carácter estructural o coyuntural.

La organización de la universidad por áreas de conocimiento puede ser muy adecuada para algunas carreras, y para el desarrollo de la investigación, pero no parece la estructura organizativa más adecuada para formar inicialmente al profesorado. Una estructura parcelada lleva a un plan de estudios fragmentado en asignaturas, que constituyen piezas de un rompecabezas que nunca acaba de encajar, por superposiciones o vacíos. El plan de estudios se compone de las asignaturas que aportan y defienden cada uno de los departamentos implicados, que tienen su propia historia, trayectoria y cultura, obviando a veces el objetivo común que une a todo el profesorado en la formación de futuros maestros. Desde esta lógica, ¿cómo se puede plantear un currículum integrado, innovador? ¿Hay alguna posibilidad de organizarlo desde otras perspectivas, usando las mismas metodologías que se explican en las aulas? Es decir, organizar el currículum por proyectos de trabajo o por aprendizaje basado en problemas, con una relación real de la teoría y la práctica. ¿Cómo se pueden desarrollar y evaluar competencias del calado de las que hemos estado analizando, a través de asignaturas estancas de cuatro meses de duración? ¿Quién puede responsabilizarse de evaluar la adquisición de competencias?

Una rápida mirada al plan de estudios nos lleva a estas reflexiones. En el gráfico 2 hemos resumido la organización del plan de estudios⁷:

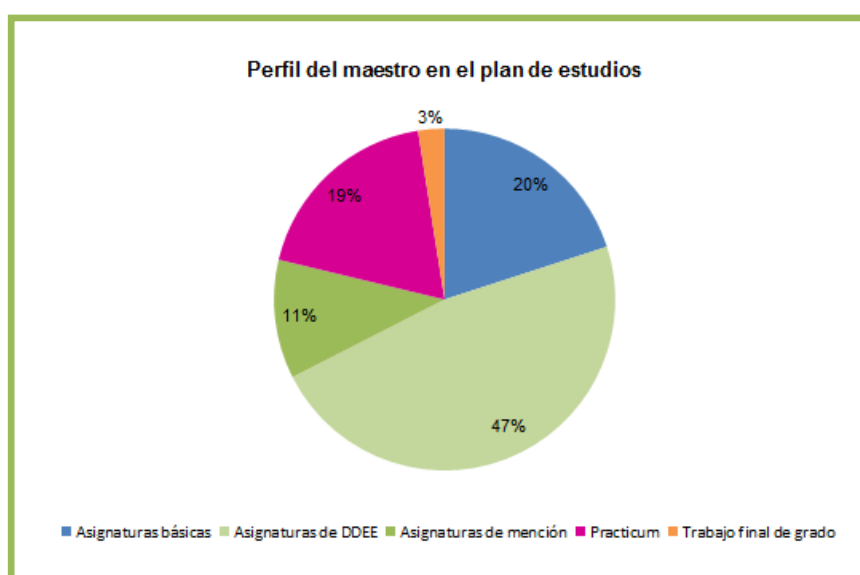


Gráfico 2. Tipología y peso de las asignaturas del Grado de Primaria

La primera impresión que produce el análisis es el gran peso que tienen en el currículum las asignaturas de didácticas específicas (DDEE), que sumadas a las de mención alcanzan el 58% de los 240 créditos que conforman el grado. Estas asignaturas desarrollan especialmente competencias de las de “aula”, frente al 20% de asignaturas básicas, que deberían desarrollar las

⁷ Se puede consultar en: http://www.ub.edu/fprofessorat/queoferim/es/grau/grau_primaria/

competencias “de escuela” y generales. Se puede valorar la absoluta desproporción en la estructura curricular.

Cabe destacar el peso del prácticum, que se desarrolla en escuelas y supone la posibilidad real de aprender de la práctica que, aunque insuficiente, ha aumentado considerablemente respecto a planes anteriores. Uno de los puntos fuertes del grado es justamente el prácticum, que se realiza a partir del segundo curso, hasta el final y constituye un gran paso en la formación inicial. Se ha cuidado mucho la coordinación con las escuelas y deviene una experiencia muy enriquecedora y potente en el desarrollo de competencias, a la par que resulta motivadora y útil para los estudiantes. Probablemente es uno de los mayores aciertos del grado y, aunque complejo de organizar y coordinar, supone un acercamiento a las tesis de la literatura científica sobre el tema, que apuestan por la relación sustantiva entre la teoría y la práctica, es decir, no se trata de aplicar en la práctica los aprendizajes realizados en las aulas universitarias, sino aprender de la relación dialógica teoría-práctica, reflexionando sobre su práctica desde los marcos teóricos de referencia.

Estudiar el conocimiento profesional que adquieren los estudiantes del grado de maestro, no se reduce al estudio de la coherencia del curriculum propuesto, sino también a las condiciones institucionales, a las políticas educativas y a la adecuada formación y coordinación de los equipos docentes implicados. La convergencia europea se preparó durante 10 años, pero los grados se empezaron a implantar el curso 2008-2009, en lamentable coincidencia con el inicio de la crisis económica que atenaza la universidad. El Grado se desarrolla a coste -30%, con grupos de estudiantes cada vez más numerosos y profesorado con unas condiciones laborales y económicas cada vez más precarias. Sin instalaciones ni recursos adicionales, sin futuro claro y con estudiantes presionados por elevadas tasas, insuficientes becas y un futuro profesional poco claro.

Ciertamente no son las mejores condiciones para formar al profesorado que exige la sociedad del siglo XXI.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007a). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*, McKinsey & Company, Social Sector Office. Disponible en http://www.mckinsey.com/clientservice/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/best_performing_school.aspx
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007b). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Disponible en http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Jarauta, B. y Medina Moya, J.L. (2009) La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 182, Vol. 1, Nº. 2, 357-370

Martínez Bonafé, J. *Las Reformas en la Formación Inicial del Profesorado y su debate social*. Consejo Escolar del Estado. 1 de junio 2007.

Mckinsey & Co (2007) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. . Disponible en http://www.mckinsey.com/clientservice/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/~/_media/Images/Page_Images/Offices/SocialSector/PDF/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.ashx

Mckinsey & Co (2010) ¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno?. Sumario ejecutivo en español del informe "How the world's most improved school systems keep getting better". Disponible en http://www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/~/_media/Reports/SSO/Education_Intro_Stanalone_Nov%2029_Spanish.ashx

Mourshed, M., Chijioke, CH. y Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. Disponible en http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Shulman, L.S. (1986) Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. Vol. 15, No. 2, 4-14.

Shulman, LS (1991). *Teaching excellence in the university*. Stanford University Academic Council. Stanford, California.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

LA ESCUELA PRIMARIA DEL PRIMER FRANQUISMO DESDE LAS VOCES DEL ALUMNADO SEGOVIANO: UNA INICIACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Miriam Sonlleva Velasco
Luis M. Torrego Egido
Universidad de Valladolid

RESUMEN

En este artículo se refleja un proceso de iniciación en la investigación educativa, a través de la metodología de historias de vida. Nuestra investigación tiene como objetivo principal conocer cómo fue la Educación Primaria en la provincia de Segovia entre los años 1939 – 1951 a través de las vivencias reflejadas en los registros biográficos de dos personas que formaron parte del alumnado de aquel periodo. Desde este objetivo principal pretendemos descubrir las diferencias entre la educación femenina y la masculina, así como los contrastes entre la escuela rural y urbana.

PALABRAS CLAVE

Educación - Educación de la mujer – Franquismo - Historias de vida - Investigación biográfico-narrativa.

ABSTRACT

This paper describes an initiation process in educational research, through the methodology of life stories. Our research aims to know how was the main primary school in the province of Segovia in the years 1939 - 1941 through the experiences reflected in the biographical records of two people who were part of the students of that period. From this main objective we aim to discover the differences between male and female education, as well as the contrasts between rural and urban school.

KEYWORDS

Education, Women's Education – Franquism - Life Stories - Biographical-narrative research.

1. INTRODUCCIÓN

El 1 de abril de 1939, tras una gran catástrofe humana, España llora a sus muertos, caídos tras un conflicto bélico que dejó un país sembrado de hambre, miseria y mendicidad. A partir de este momento, para el trabajo en las escuelas de nuestro país, se forma a un cuerpo docente plagado de consignas patrióticas y religiosas que transmitirá los valores del Régimen a través de una educación homogénea, elitista y segregadora.

Esa educación, uniformizadora y rígida, admitía concreciones diferentes según fuese el lugar en el que se ubicaba la escuela. Las vivencias respecto a estos hechos también son heterogéneas, si tenemos en cuenta el argumento de la verdad experiencial o verdad subjetiva (Denzin, 1989) que aparece en los estudios biográficos, pues los hechos “objetivos”, los acontecimientos, pueden ser resaltados en mayor o menor grado, destacados o no por la persona que narra para constituir una relación de recuerdos cargados de sentido para ella.

La autora de este texto, tras iniciar su carrera académica y profesional en el mundo educativo, escuchó en varias reuniones familiares cómo sus abuelos le contaban sus experiencias educativas y sus vivencias en la escuela. Esos relatos le hacían vislumbrar y valorar la importancia que tiene la educación y la cultura en la vida de personas sin grandes recursos económicos, convirtiéndose a la vez en motivación para continuar su carrera por la senda educativa. Ese es el origen de la investigación que aquí se presenta, concretada en un Trabajo de Fin de Máster que buscaba conocer las características específicas de la Educación Primaria, en la Provincia de Segovia, en los años más próximos al final de la guerra (1939 – 1951).

Este trabajo fue elaborado con unos precedentes que son necesarios exponer para contextualizar convenientemente la investigación: la investigadora no poseía unos conocimientos específicos sobre la metodología de trabajo luego utilizada –las historias de vida-, lo que nos creó un sentimiento de incertidumbre a lo largo de todo el proceso. Sin embargo, la decisión de llevar adelante este trabajo era firme, como lo era el deseo de buscar un tipo de racionalidad que apuesta por el plano subjetivo y, en él, por la relevancia de la memoria, el tiempo y el testimonio (Argüello, 2012).

Para llevar a cabo nuestro trabajo hemos optado por un enfoque basado en las historias de vida, ya que consideramos que la narratividad está encaminada a la esencia contextual, específica y compleja de los procesos educativos. Con ella pretendemos dar voz a personas que sufrieron psicológica e ideológicamente una educación elitista, segregadora y conservadora que estaba dirigida a que cada niño/a asumiera el papel que le correspondería en la vida adulta en la sociedad.

Gracias a la elaboración de dos historias de vida, hemos tenido la oportunidad, como indicaban Rivas, Hernández, Sancho y Núñez (2012), de unir las voces de los sujetos dentro de un marco cultural, social y político y de poder conocer de forma más amplia, los contextos en los que se encontraban insertas las escuelas, la figura del maestro y la maestra, la participación de las familias en entornos rurales, las diferencias educativas entre niños y niñas o los contrastes que se daban entre escuelas rurales y urbanas, objetivos pretendidos en la investigación.

2. LOS PORQUÉS DE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA DESDE LA VOZ DEL ALUMNADO

Para comenzar exponiendo la relevancia del alumnado como reconstructor de la Historia Educativa, rescatamos la idea de Torres (2006), quien indica que a lo largo de la historia pocos escribanos se han ocupado de las voces de los testigos infantiles que la vivieron; al contrario, se les ha dejado morir en silencio, despreciando el valor de sus relatos para recomponer la verdadera base de esa Historia. Lo importante de esos relatos radica en conocer a cada uno de esos individuos como entes de una colectividad.

Las historias de vida, como metodología para abordar estas narraciones, no son algo estático, su riqueza reside en que cada experiencia permite indagar sobre su sentido; por ello podemos hablar de metodología viva, porque está en continua transformación.

La utilización de esta metodología en nuestro trabajo, nos ha permitido vincular el conocimiento de la escuela con su entorno contextual. Como muestran Rivas et al. (2012) las historias de vida no hablan de sujetos individuales, sino que permiten vincular a estas personas con los contextos sociales, políticos y culturales de los que forman parte.

Por ello, como indica Ferrarotti (2007), la historia de vida es “algo vivido”, con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones. Se trata de una contribución esencial a la memoria histórica, como realidad plural y dinámica.

La polémica que suscita esta metodología entre los investigadores sociales, como podemos leer en Arjona y Checa (1998), es su grado de validez y representatividad. En nuestra opinión no creemos que lo esencial de la información analizada sea la extracción de juicios universales o generalizables, sino más bien entender al sujeto como una construcción colectiva, vinculando a éste con la especie humana, como persona global e histórica; de esta forma “cada sujeto contiene al colectivo del que forma parte” (Rivas et al., 2012, p. 18) y es desde ese sujeto y su discurso desde el que podemos vislumbrar un momento histórico, social, político y cultural determinado.

2.1. Importancia del alumnado como cohistoriador

Tras realizar varias búsquedas y lecturas sobre la metodología de historias de vida, descubrimos que en la utilización de ésta técnica, dentro del campo de la historia educativa, se lleva trabajando desde hace muchos años con las voces del profesorado, como principal reconstructor de la misma. Esos estudios tienen la ventaja que señala Leite (2011) de orientar la búsqueda y las interpretaciones de los significados del trabajo docente, que es el centro de la preocupación por esta figura de la educación desde la investigación narrativa.

Así podemos verlo en González Pérez (1993), que nos indica que la figura del maestro tiene por excelencia un papel protagonista en la reconstrucción de la historia de la educación; su papel como instructor, juez y ejecutor de la enseñanza, de los reproches, de los premios y de los castigos le hace ser la piedra angular de esta restauración.

Años más tarde, Agulló (2010) evidencia la importancia de la palabra para reconstruir la historia de la educación, tomando al docente como

protagonista principal de este patrimonio histórico – educativo por su doble estatus, como sujeto social y tesoro vivo, pero ¿y el alumnado? ¿Qué visión tiene respecto a esta reconstrucción? ¿Qué pueden aportarnos sus relatos?

Estas preguntas son las que nos cuestionamos inicialmente en el comienzo de nuestra investigación.

Conocer la historia de la Educación Primaria del primer franquismo, desde las voces de sus maestros o maestras, marca a priori un cierto tono político e ideológico. El maestro no era una figura menospreciada dentro de la pirámide jerárquica establecida por el Régimen, más bien suponía una pieza clave para la transmisión de su ideología.

Como ya apuntábamos (Sonlleve, 2013), tras vencer la extrema derecha el conflicto bélico, el nuevo régimen realizó las primeras depuraciones al cuerpo de maestros por considerarles infectados de ideologías liberales y comprometidas con el proyecto republicano.

Si los puestos docentes fueron ocupados por maestros y maestras, como indica Navarro (1989), adheridos al régimen, por militares, oficiales del ejército franquista, excombatientes y mutilados de guerra, entre otros, recuperar la visión del maestro será conocer una sola parte de la Historia, casualmente la de aquellos que han obtenido mayor poder.

¿Dónde quedan en esta reconstrucción los testimonios de los silenciados? Personas que quedaron marcadas por los aprendizajes de estos docentes y por la posición económica, cultural y social que la escuela y la sociedad les brindaron.

Para nosotros los verdaderos héroes de la educación franquista fueron todos aquellos niños y niñas que aun muriendo de hambre y careciendo de todo tipo de recursos económicos, culturales y sociales, asistieron a las escuelas primarias, con la ilusión de encontrar un futuro mejor.

Su voz como cohistoriadores nos da la posibilidad de conocer una nueva visión de la educación: sus pensamientos, sentimientos, anhelos y necesidades, y desde ahí reconstruir esta parte de la Historia Educativa de nuestras escuelas, el conocimiento de nuestros maestros, el entorno social en el que se encontraban insertos los niños y el bagaje cultural y moral que transmitían las escuelas y la sociedad en las que éstas estaban inmersas. Jesús Asensi ha referido, en un relato autobiográfico conmovedor, su experiencia infantil en aquella escuela presidida por condiciones de “pobreza, desamparo y soledad” (Asensi, 2009, p. 34), pese a una matrícula excesiva.

Sostiene Bruner (2003, p. 124) que “somos expresiones de la cultura que nos nutre” y, desde su punto de vista, las narraciones que los sujetos generan reflejan la dialéctica entre el yo y los escenarios que rodean o han rodeado la vida del sujeto. El yo está inscrito en dinámicas comunitarias.

De ahí que resulte fundamental el nexo que une a nuestros protagonistas con su tiempo y su tierra. Lo expresa con claridad Argüello (2012, p. 44):

un asunto fundamental dentro del propósito de investigar una historia de vida es la relación entre la trayectoria individual y la historia social en la que se inscribe dicha vida. La complejidad de

esta trama e intersecciones conforma la cartografía biográfica del sujeto, base de los análisis para comprender las incidencias del entorno ideocultural como memoria colectiva en la singularización de una existencia.

La idea de singularidad expuesta anteriormente es el fundamento de la presentación, que realizamos en las siguientes líneas, de nuestros cohistoriadores:

MUJER (M), 76 años, recuerdo de la escuela rural...

Nace en el año 1937 en Hontoria, una localidad muy próxima a la ciudad de Segovia. Su madre era ama de casa y su padre labrador. Tiene 5 hermanos que mueren siendo niños. Comienza su escolaridad a la edad de seis años y abandona el colegio al terminar la Enseñanza Primaria, con 14 años. Se dedica durante toda su vida a las labores domésticas y al trabajo en el campo, hasta su jubilación.

HOMBRE (H), 80 años, recuerdo de la escuela urbana...

Nace en el año 1933 en Segovia. Su madre era ama de casa y su padre cocinero. Tiene tres hermanos y una hermana. Comienza su escolaridad a la edad de ocho años y abandona el colegio al terminar la Enseñanza Primaria, con 14 años. Dedicó su vida al trabajo en una fábrica de gaseosas y como transportista, hasta su jubilación.

En nuestro trabajo, surgió tras la realización de las entrevistas, llegado el momento del análisis de los datos –aunque sería más exacto decir que apareció antes, tras las primeras entrevistas- el dilema que ya enunciara Huberman (1998, p. 225):

Trabajar con biografías actualiza agudamente el intrínseco dilema de hacer investigación en ciencias sociales. El material fuente, el relato de la vida de las personas, es tan múltiple pero al mismo tiempo tan singular que tenemos la impresión de estar deteriorándolo desde el momento mismo en que ponemos sobre ese material nuestras manos descriptivas y analíticas.

El afán por respetar el relato de nuestros cohistoriadores, puede paralizar el análisis para que nuestro informe como investigadores no se convierta en un relato diferente. Pero, a la vez, es preciso conjugar los elementos tal y como fueron dichos para realizar interpretaciones que se sitúen más allá de la descripción textual de las personas entrevistadas.

Por eso hemos seguido a Geertz (1994, p. 22), cuando afirma que de lo que se trata es de “reorganizar las categorías de un modo tal que puedan divulgarse más allá de los contextos en los que se gestaron y adquirieron sentido originalmente con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias”.

De este modo, realizamos once entrevistas en profundidad, con un total de 565 minutos de grabaciones, sin contar con los tiempos conversacionales surgidos antes y después de cada entrevista, llevadas a cabo en las viviendas de nuestros cohistoriadores, (ambas realizadas en el salón de sus respectivas casas, ambientado con fotografías familiares y recuerdos vitales que sirvieron de apoyo en algunas entrevistas) y siempre respetando y compaginando los horarios comunes de los que disponíamos investigador e investigado.

Como afirmaba Ruiz Olabuénaga (1999), lo importante no es realmente la colección de esas entrevistas, sino las interconexiones dadas entre ellas y como su totalidad nos permite entretener los aspectos sociales e históricos de los que hablábamos con anterioridad. Por ello, la información recogida en las mismas, junto con las notas de campo, y los apuntes recogidos en el marco teórico, fueron la materia prima que utilizamos para abordar nuestros objetivos desde seis categorías de análisis.

2.2. El posicionamiento político y social del investigador que hace historias de vida

Como apuntan Rivas et al. (2012), el investigador que utiliza la metodología de historias de vida trabaja de forma diferente a si lo hiciera con otras estrategias de investigación. En este caso es el propio investigador quien se pone en juego en el encuentro con los sujetos que investiga. Es en este tipo de investigación donde entran a formar parte de una misma realidad el nivel cognitivo, el social, el emocional y el moral.

Investigar con historias de vida, supone cambiar el orden político de las cosas. Esta metodología afecta a la estructura, a la jerarquía, a la organización, al sistema de relaciones entre investigador e investigado, a la forma de pensar y de sentir.

El investigador no es una persona neutral, se encuentra inserto dentro de un contexto social, político, económico y cultural que forman un sistema. Este medio condiciona su forma de pensar, de escribir y de hacer respecto al mundo. El propio rol del investigador le hace encontrarse dentro de una postura de privilegio social que le permite indagar sobre una realidad y actuar sobre la misma.

En este punto sería necesario reflexionar sobre quién es la persona que investiga, puesto que el conocimiento de la persona nos permitirá reflexionar acerca de cómo afecta esto a la investigación.

Tello (2012) afirma que es necesario hacer explícito el posicionamiento del investigador ante el campo de conocimiento a estudiar puesto que si no es así, la investigación está descontextualizada de la realidad social y cultural de la que nace. Estamos de acuerdo con este autor en que sería una falacia sostener la neutralidad del investigador en su proceso de investigación, tanto en la obtención de resultados como en la difusión de conocimientos, porque imposibilitaría la reflexión sobre su propio proceso investigador.

Cerrillo (2009) expone que lo que viene preocupando en los últimos años al investigador cualitativo es el estatuto de verdad, la posibilidad de generar conocimiento objetivo. No es éste nuestro caso, asumimos la subjetividad como parte propia de la investigación. Nos interesa exponer, en palabras de Bourdieu (2000) desde “donde habla” el investigador.

Haciendo hincapié en estas reflexiones ahondamos en el concepto que apuntaba Tello (2012) sobre el “desde dónde” nace nuestra investigación y “para qué” se va a realizar.

Partimos desde un punto de vista indagador y podríamos decir que con tendencias políticas, entendiendo la política como un reducto de lo

público, de lo que nos pertenece a todos. Quizás sea ese el punto de partida, la base sobre la que se asienta nuestro interés por recuperar una parte de la memoria histórica.

Como expresa Colmeiro (2005, p. 8), la ignorancia por nuestro pasado común caracteriza a varias generaciones nacidas en el franquismo o en la denominada transición democrática y llega hasta nuestros días. Es sabido que las circunstancias de hoy son bien diferentes a las de la posguerra y que los discursos ideológicos hoy dominantes siguen otros caminos. Sin embargo, nuestra relación con ese pasado sigue siendo problemática o plagada de grandes agujeros en la memoria colectiva. Como él dice, la desmemoria, el desencanto o el olvido son los rasgos dominantes de nuestra relación con ese período. Así pues, nuestra rudeza inicial sobre ese momento histórico que vivieron seres cercanos, seres queridos, es la chispa que prende nuestro interés investigador.

También es oportuno señalar que desde nuestra investigación no sólo queremos recuperar el conocimiento de una realidad histórico - educativa sino que ese conocimiento nos permita conocer las diferencias educativas que se produjeron entre las aulas urbanas (que poseían un mayor número de recursos económicos y personales) y las aulas rurales, así como rescatar el papel sumiso y relegado de la mujer respecto al hombre gracias a la educación transmitida en las escuelas e implantada en millones de conciencias infantiles.

Con nuestra investigación pretendemos, como expone Lander (2000), que el conocimiento posibilite construir una sociedad más justa y democrática y enseñar desde nuestras aulas otro tipo de Historia educativa, contada desde las voces de las personas que la sufrieron.

A continuación describimos el marco educativo y social que forjó la identidad de nuestros protagonistas recurriendo para ello a la descripción del mismo y a su reflejo en el relato de nuestros cohistoriadores.

3. EL ENTRAMADO SOCIAL EN EL QUE SE INSERTA LA ESCUELA EN EL PRIMER FRANQUISMO

Como señala Rivas (2009), cualquier investigación educativa no puede estar aislada de los procesos sociales y las dinámicas evolutivas de la sociedad que la rodean. A raíz de esta idea surge la necesidad de reflexionar de forma breve sobre el contexto social en el que se enraíza la educación en la posguerra.

Tomamos la clasificación de Tusell (2007) para dividir el periodo franquista en tres etapas diferenciadas pero no excluyentes entre sí. La primera de ellas va desde el año 1939 al año 1951. Hablar de la escuela en estos años, es narrar un conjunto de características sociales, políticas, culturales y económicas que se podían percibir en cualquier rincón de la nación.

Siguiendo a Balfour (2000), Biescas y Tuñón (1969), Juliá (2003), Rivero (1999) y Sánchez Rodríguez (2005), podemos destacar algunas características ajustadas a este periodo: se llevó a cabo una política autárquica, se redujeron radicalmente los intercambios económicos, aumentó significativamente la inflación, se instauró el racionamiento alimenticio, se suprimieron los sindicatos

obreros, se eliminaron todos los signos referentes a la República (a través de tareas represivas y fusilamientos) y se llevó a cabo una gran operación de recatolización social.

Bajo un régimen autoritario, nacionalcatolicista, tradicionalista y militarizado vivió la “Nueva España” los primeros años que siguieron el final de la Guerra Civil. La desolación, la tragedia, el miedo y el hambre asolaban el pensamiento de los españoles en estos años, tendencia que se acuciaba en familias de bajo nivel económico y social.

Las escuelas no son ajenas a estos cambios y beben de sus aguas los amargos ecos de una sociedad patriótica, conservadora y selectiva.

Siguiendo a Juliá (2003), de Puelles (2009) y Peinado (2012), podemos hablar de unos rasgos educativos especialmente relevantes en esta etapa: el Régimen depuró ideológicamente a todos los docentes que quisieron seguir activos en las aulas; exilió y ejecutó de forma masiva a los docentes con ideologías izquierdistas; apoyándose en las primeras leyes y órdenes (O.M. 27 de junio de 1939, O.M. 14 de julio de 1939 o Ley 17 de julio de 1945), llevó a cabo una operación de homogeneización de la Educación Primaria y otorgó a la Iglesia el poder de “modelación” de un nuevo tipo de español, a través de una pedagogía autoritaria, jerárquica y disciplinaria.

3.1. Educación Primaria

Este nivel educativo a lo largo del periodo franquista tiene un gran protagonismo ya que refuerza el rol que cada alumno/a debe desempeñar en la sociedad. Como expone Peinado (2012), el sometimiento y la obediencia eran los valores estrella que se debían inculcar ya que a través de los mismos florecían los factores determinantes para garantizar el orden social y familiar. A pesar de los cambios producidos en los años 30, pervive la mentalidad tradicional y la mujer retorna al hogar, la familia y el cuidado de los hijos. Siguiendo a de Puelles (2009), el primer franquismo supuso una etapa negra en la educación de la mujer debido a la sumisión masculina a la que fue sometida.

Las aulas separadas por sexos, la disciplina, las buenas formas de los escolares y los castigos físicos, son el caldo de cultivo de una educación que marcó psicológica e ideológicamente a miles de niños.

Esta idea se ve reflejada en el relato de M:

Los castigos en el aula eran frecuentes, sobre todo para los chicos, aunque a nosotras también nos castigaban. Si la maestra nos veía insultándonos, o haciéndonos de rabiar, nos pegaba un cachete o nos ponía con los brazos en cruz con libros encima. A los niños les ponían los dedos hacia arriba y les daba el profesor con una regla. También les pegaba, me acuerdo que una vez a un niño, que era un poco travieso, le clavó un timbre en la cabeza.

También la expresan las palabras de H:

Los castigos en el aula eran frecuentes. Los más suaves eran los insultos y desde ahí, podían ir desde copiar en la pizarra cuarenta

veces una cosa, hasta un tirón de pelos, un tortazo, golpes en los dedos con una regla o el más gordo, poner los brazos en cruz durante veinte minutos con tres libros gordos puestos en cada brazo. Me acuerdo que una vez me castigaron así y me dolían mucho los brazos y los dejé caer al suelo, el profesor me pegó y yo quería irselo a decir al Director, pero me dijo que le daba igual, él era el que mandaba y me castigaba como quería. Yo me tuve que aguantar y callar, no quería que me pegara más.

Como indica García Hoz (1980), en estos primeros años, la escuela primaria enseña a su alumnado como contenidos universales a contar, leer y escribir a los que se suman la enseñanza religiosa y ciertas nociones de Geografía, Historia y Ciencias Naturales.

Así podemos comprobarlo en los primeros recuerdos de nuestros dos protagonistas, ejemplo de ello son las palabras de H:

En cuanto a las rutinas del aula, todos los días hacíamos cosas parecidas. Entrábamos al colegio a las nueve de la mañana. Antes de entrar al aula hacíamos una fila y uno a uno nos santiguábamos en la puerta, dábamos los buenos días al profesor e íbamos entrando hasta nuestro pupitre.

Por las mañanas solíamos hacer cuentas, dictados, leer y aprender algo de Geografía e Historia de España.

Párraga (2010) nos muestra un panorama real de la educación primaria después de la guerra civil, exponiendo que lejos de las disposiciones oficiales que pintaban utopías en el papel, la realidad era diferente. La población infantil iba creciendo, pero no había bastantes puestos escolares para atenderles. No había presupuesto económico suficiente para abastecer a las escuelas de materiales y los ayuntamientos no se preocupaban demasiado de la escuela ni del maestro.

Esta última visión también se refleja en los relatos de nuestros personajes:

M nos habla así de la Inspección Educativa...

En cuanto a la Inspección me acuerdo que alguna vez sí que venía algún inspector y que hablaba con la maestra. A pesar de eso no había mucho control de las actividades que hacían los maestros. Me acuerdo que el profesor de los niños a veces no iba, y le cubría su propia mujer, que no era maestra, pero que por lo menos se quedaba allí con los niños, cuidándoles.

H nos muestra una imagen de los recursos escolares...

No utilizábamos ninguna Enciclopedia, el profesor escribía en la pizarra lo que nos quería enseñar y nosotros lo copiábamos en nuestro cuaderno. Después él nos ponía algunos ejercicios que debíamos hacer allí y otros que nos los teníamos que llevar a casa como tareas. Cuando se acababa el cuaderno nuestros padres nos tenían que comprar otro. En el colegio no había muchos recursos.

3.2. Educación Femenina

En estos años, como indica Manrique (2007), la actitud de la mujer se supeditó al cumplimiento de una serie de obligaciones sociales influidas por la religión católica. La moral nacional – católica obligaba a la mujer al cumplimiento de unas normas sociales (vestimenta, vocabulario, gestos...) y familiares (sexo, trabajo, sumisión...) que condicionaron su papel como persona en la sociedad.

En este entramado, la vida pública de la mujer era apenas inexistente, su labor estaba dedicada a las tareas del hogar y al cuidado de sus hijos; la sociedad trabajó en conjunto a través del Estado, la Iglesia, la escuela y la familia para que las niñas asumieran este rol y se transmitiera a través de la costumbre social.

M señala en cuanto al perfil de la mujer en la posguerra...

La imagen que tengo de la mujer de estos años es de una persona sumisa; sumisa, primero a los padres, y después al marido y a las opiniones de la gente de la calle; y además de esto, de una persona excluida, sobre todo excluida en la vida pública, en los actos sociales, en la participación en asuntos públicos... obligada a ser limpia y cristiana, a pasar su vida entre la iglesia y la casa, cuidando a los hijos y dedicándose a hacer las labores del hogar, para responder al ideal de la mujer, ser buena madre y buena esposa.

H nos cuenta que:

En las familias con menos recursos económicos, las hijas se iban a servir a casas de maestros, militares o gente con más dinero; las pobrecillas pasaban muchas calamidades, porque eran muy pequeñas, pero el dinero que se ganaba con esta mano de obra, ayudaba a muchas familias a sobrevivir.

Como apuntaba Carreño (2003), más allá del hogar, el mundo y sus dificultades parecen no existir para la mujer. Los problemas que surgen dentro de las casas son entretejidos en silencio dentro de ella y no salen al exterior. Ni siquiera la familia más allegada, en ocasiones, conoce los problemas que surgen en casa de sus familiares.

La indiferencia y el olvido de la realidad, conforman el mundo fingido de la socialización popular, en el que las mujeres se inscriben al lado de lo exclusivamente familiar, el mundo de la esfera privada.

Esta idea de cerrazón familiar podemos verla en la descripción sobre la socialización rural de M:

Las mujeres buscaban antes de casarse un hombre al que le quisieran de verdad, sin importarlas con cuántas mujeres hubiera estado antes, que fuera trabajador y que fuera bueno con ellas... porque si las metía una paliza... ¡pues fíjate! En esos años como la mujer no era valiosa fuera de casa, el hombre a veces la maltrataba y nadie decía nada. Una vez que la mujer estaba casada, lo que

pasara dentro de sus casa, era cosa suya y de su marido. La familia del hombre y la de la mujer no se solían meter en lo que pasara entre ellos, ni para bien, ni para mal.

3.3. El maestro y la maestra

Como exponen Serrano (2007), de Puelles (2008 y 2009), Parra (2009) o Peinado (2012) la depuración del magisterio supuso un grave retroceso para la escuela, para la forma de concebir la enseñanza y para el aprendizaje de miles de alumnos y alumnas que tuvieron que convivir con este nuevo régimen.

Siguiendo a Navarro (1989), en estos años, tras la caída de sueldo de la plantilla docente, el maestro relega la preocupación por la mejora profesional docente a favor de la lucha diaria por un plato de comida. Trabajos extras dando clases particulares o llevando la contabilidad de algún comercio son actividades frecuentes gracias a las cuales muchos maestros pudieron sobrevivir en la primera posguerra.

Los alumnos y alumnas de las Normales, aprendían contenidos diferentes según el sexo, impregnados en el patriotismo, la religión, el sexismo y la Educación Física (Araque, 2009; Manrique, 2006)

La educación patriótica pretendía crear tanto en hombres como en mujeres un sentimiento nacional, asociándose con símbolos como la bandera española, el catolicismo o la raza española. Además se hacía mucho énfasis en el aprendizaje del folclore español como legado de nuestros ancestros y respeto por las tradiciones españolas.

La religión impregnó todo el curriculum del Magisterio como base indispensable del orden y la unidad de la Patria. Las enseñanzas del magisterio legitimaban el papel sumiso de la mujer en la sociedad. Como admiten Araque (2009) y Peinado (2012), se formaba a maestras como futuras madres que debían preparar a sus alumnas para asumir el mismo papel como educadoras familiares.

Y esta idea podemos evidenciarla en los relatos de M:

En el colegio no se enseñaba lo mismo a los niños que a las niñas. Para las niñas era obligatorio el aprendizaje de la costura, mientras que los niños pasaban ese tiempo dibujando o haciendo cualquier actividad que no estuviera relacionada con las tareas domésticas. Las niñas debían aprender a ser limpias, educadas, correctas y a respetar a los mayores y eso era lo que nos enseñaban tanto las familias como la escuela.

En cuanto a la Educación Física debemos comentar que hasta el año 1950 no se publica el Programa de Educación Física Femenina para la carrera de Magisterio. Como indican Rabazas (2000) y Manrique, Torrego, López y Monjas (2009), la Sección Femenina contribuyó a la formación de un curriculum específico femenino que incrementara la femineidad del sexo débil. Las exhibiciones gimnásticas se utilizaron como propaganda del régimen, pues ensalzaban valores como el orden, la disciplina o la militarización. Estos principios estaban sustentados bajo presupuestos científico – médicos, políticos y religiosos que claramente diferenciaban entre las características

fisiológicas del hombre y las de la mujer favoreciendo con ello los estereotipos sexistas.

La maestra debía ser modelo de costumbres y vestimenta (Manrique, 2007; Peinado, 2012). De moralidad católica, patriótica y femenina, fue la figura clave para ejercer sus influencias no sólo en sus alumnas sino también en el resto de las mujeres. Su misión era instruir a las niñas, a través de una pedagogía patriótica y segregadora, cuya finalidad era que cada una de ellas asumiera el rol que en años posteriores le asignaría la sociedad, ser buenas madres y buenas esposas.

Según las investigaciones sobre el cuerpo docente (Roig, 2002), los maestros eran personas de firme vocación, dedicadas al fomento de la cultura y responsables de las exigencias que les profesaba el Nuevo Régimen.

M nos habla así de su maestra rural...

Los maestros eran muy franquistas, autoritarios y poco cariñosos. Nuestra maestra era una persona seria, que venía de una familia adinerada y las familias la respetaban mucho.

Era una mujer alta, no tenía gafas y llevaba el pelo rizado, con una media melena. Siempre iba vestida con falda por debajo de la rodilla, ya sabes que entonces estaba mal visto que las mujeres llevaran pantalones, y luego llevaba una camisa y encima una chaqueta abrochada. Siempre llevaba medias y zapatos. Se llevaba muy bien con el maestro, con el cura y con el Alcalde, mientras que con las familias no tenía demasiado contacto.

H nos cuenta que tuvo varios maestros en la escuela urbana, con un perfil:

Los maestros eran muy malos y cada vez que nos equivocábamos en cualquier cosa nos castigaban y nos pegaban. Recuerdo que algunas veces nos pegaban sin haber hecho nada. El maestro te ponía la mano en la cabeza como si fuera a acariciarte y te daba un golpe, esto fue lo que hizo que aborreciera la escuela y que a los catorce años prefiriera aprender un oficio y empezar a trabajar. Estaba harto de que me pegaran.

Todos los maestros eran muy autoritarios, serios, y poco cariñosos, yo creo que algunos no les gustaban ni los niños y con las familias no tenían ningún contacto.

3.4. La familia

La familia es el centro neurálgico de cualquier transformación social. A la hora de proyectar una nueva sociedad es necesario abordar temáticas relacionadas con el núcleo familiar como: el papel del hombre y de la mujer dentro del mismo, la educación y crianza de los hijos o las relaciones familiares. “Una nueva familia es el instrumento o el objetivo final de una nueva organización social y política, de un nuevo horizonte histórico en definitiva” (Iglesias de Ussel, 1990, p. 235).

En consonancia con el sistema de valores nacionales-patrióticos, la familia se convirtió para la dictadura franquista en uno de los pilares básicos desde el que transmitir su ideología fascista. “La familia, para el Estado Franquista y la Iglesia, era origen y prototipo de toda sociedad perfecta, centro y cuna de los valores cristianos” (Peinado, 2012, p. 105)

El franquismo significó la ruptura con la legislación familiar promulgada por la República y se devolvió el control de ésta a la jerarquía eclesiástica. Como comenta Iglesias de Ussel (1990), a partir de este momento se anula la igualdad entre hijos legítimos e ilegítimos, se penalizan los anticonceptivos y el adulterio, se dificulta el trabajo de la mujer, se impide la coeducación, se fomentan las familias numerosas, se implanta el matrimonio religioso, se otorga a la Iglesia la competencia para juzgar la nulidad matrimonial y se establece la desigualdad de derechos entre sexos.

La importancia social que cobró la institución familiar puede verse retratada en los relatos de nuestro protagonista:

Los padres se casaban muy jóvenes con 23 o 24 años y estaban deseando de tener hijos. Las familias eran numerosas, y solían estar formadas por los padres y varios hijos; las menos numerosas tenían tres hijos y las más cargaditas nueve o diez.

Una vez que se casaban, cada miembro familiar tenía muy definidos sus papeles, los hombres se dedicaban al trabajo para poder llevar dinero a casa y mantener a la familia y las mujeres se encargaban de hacer las labores domésticas y de cuidar a los hijos. En estos años se consideraba a la familia como un agente muy importante.

Se considera a las familias como célula primaria y entidad de la vida social, esto explica:

La constante y profunda atención que el Estado le otorgó a través de múltiples disposiciones de muy distinto alcance y contenido y en las que, incluso se reguló la representación y participación familiar en las demás funciones de interés general (De la Fuente Robles, 2004, p. 155)

Este modelo de familia estaba dominado por una jerarquía en la que el hombre se convirtió en la piedra angular a la que debían someterse el resto de los miembros que la conformaban. El patriarcado supuso para la mujer una vuelta a prácticas ancestrales y misóginas.

A pesar de que la familia tenía un papel muy relevante en la sociedad, no lo era tanto a nivel escolar. Los vínculos entre la familia y la escuela en el primer periodo franquista son escasos. Como expone Garreta (2008), la institución familiar era la encargada de crear unos modelos de comportamiento y un sistema de valores que serán utilizados como llave de apertura del niño o niña a otros contextos sociales, pero la participación de las familias en la escuela no se consideraba necesaria.

Los deberes familiares respecto a la escuela son, según la Ley Primaria de Educación de 1945: procurar la asistencia del niño/a al colegio, velar por su higiene, aportar los elementos materiales para poder llevar a cabo su educación y colaborar con el maestro siempre que sea necesario.

M nos muestra una imagen de las familias rurales...

La mayoría de las familias del pueblo eran gente humilde y no sabían mucho de educación. Se habían pasado la vida trabajando y muchos de nuestros padres ni siquiera habían ido al colegio.

La familia y la escuela eran dos ambientes separados. Los padres sólo iban a la escuela el día que nos matriculaban, luego ya no había más contacto hasta que terminabas la Educación Primaria. Las familias tenían mucho respeto a los maestros, no les contradecían en nada, y, si el maestro te pegaba, los padres le defendían a él. Tampoco se encargaban de ayudarnos a hacer las tareas porque la mayoría de las familias de la época eran analfabetas.

H nos cuenta la visión de una familia urbana...

Las familias de los niños que iban a mi colegio eran personas de clase trabajadora, las que más recursos tenían llevaban a sus hijos a colegios privados, para que no se mezclaran con niños de familias humildes.

La familia no se metía en las cosas de la escuela. Y si el maestro te pegaba, los padres, en vez de defendernos, defendían al maestro. Mis padres me decían: tú, hijo, cállate y haz lo que te manden. Desde luego a aguantar y a callar eso era lo que nos enseñaban nuestros padres.

Los padres no nos ayudaban a hacer las tareas. Las encargadas de la educación de los hijos eran las madres, y como las familias eran numerosas las madres no podían encargarse de ayudar a todos los hijos.

3.5. Educación rural versus urbana

Definimos, siguiendo a Roig (2002), la escuela rural de la posguerra como aquella escuela graduada incompleta, compuesta por aulas diferenciadas por sexos y tuteladas, cada una de ellas, por un maestro y una maestra respectivamente que constituyen la escuela única para todo el pueblo.

Durante los primeros años del franquismo, como se puede comprobar en Abella (2009), Hernández Díaz (2001), Juliá (2003) y Tusell (2007), España es un país eminentemente rural, por lo que muchas de sus escuelas se encuentran en entornos rurales e intentan satisfacer las necesidades educativas y de cuidado de los hijos e hijas de los campesinos en edad escolar. Como afirman Calvo (1998), Liébana (2009) y Roig (2002), el franquismo tuvo que enfrentarse en el mundo rural a la persistencia del analfabetismo y el absentismo escolar infantil causado por los bajos niveles salariales y la necesidad de mano de obra infantil para la supervivencia familiar.

M nos muestra esta misma idea en sus relatos:

Lo que sí que importaba para la nota final del curso era la asistencia a clase y el comportamiento. Yo he faltado muy pocas veces, pero había niños/as que sí que faltaban mucho porque tenían que ayudar a sus padres a trabajar y las familias preferían que les ayudasen antes de que fueran al colegio

Nuestras escuelas rurales, como afirma Hernández Díaz (2001), carecieron en el periodo de posguerra de buenos locales y se hallaban en lugares desalentadores que no potenciaban la importancia de la Educación.

A diferencia de este arquetipo de escuela, se encuentra la urbana: construida en edificios destinados propiamente para las labores educativas, con aulas unigrado, dotadas de materiales que facilitaban el proceso de enseñanza – aprendizaje y mayores posibilidades de acceso a estudios superiores, sobre todo para los niños.

Las niñas son las personas más perjudicadas dentro de la educación en entornos rurales. Las fuertes influencias costumbristas familiares, las prácticas segregadoras y el potente influjo que ejerce la Iglesia en estos entornos sobre la mujer, niegan a este género la posibilidad de tener aspiraciones educativas superiores y junto a ellas la posibilidad de emancipación respecto al hombre.

Esta idea podemos comprobarla en los relatos de nuestra protagonista...

Después de la Educación Primaria, en los pueblos, casi ningún niño ni niña seguían estudiando. Las chicas desde luego que nada de nada, los chicos, si alguno había salido un poco más destacado en estudios, a lo mejor seguía estudiando en el Seminario. Algunas mujeres en la ciudad, sí tenían otras oportunidades para seguir estudiando, sobre todo solían ser enfermeras y maestras.

Los contrastes entre la Educación urbana y la rural, son visibles en el relato de nuestro protagonista:

Después de la Educación Primaria, dependiendo del nivel económico de los padres, los niños seguían estudiando o no. Nosotros no es que tuviéramos mucho, pero tanto mi hermana, como mis hermanos y yo seguimos estudiando. Los hombres iban a la Escuela Elemental, donde se aprendía un oficio, o a la Academia, la Normal, el Seminario... las mujeres, si seguían estudiando, se formaban para ser maestras o enfermeras, como mi hermana.

3.6. Adoctrinamiento político y religioso

Como indica Moreno (2002), todos los regímenes políticos, a excepción de los laicos, utilizan la religión con fines legitimadores.

Roig (2002) afirma que la Iglesia fue la primera benefactora de la situación en la que se encontró España en la posguerra. Su apoyo incondicional al Régimen hizo que se creara un fuerte vínculo entre Iglesia y Estado y que ambas instituciones se beneficiaran de la situación de miseria en la que se encontraba el país.

La religión lo impregnaba todo y la celebración de efemérides religiosas y políticas era constante: el Sagrado Corazón, Día de la Raza, San Pedro y San Pablo, Día del Estudiante Caído, día del alzamiento, día de la Victoria, muerte de José Antonio, día del Obispo, día del Papa, mes de María – mayo... (Serrano, 2007, p. 8).

Esta idea de vinculación Iglesia – Estado, nos la expresa M en una de sus entrevistas:

La Iglesia estaba metida en todos los asuntos del pueblo. Todas las celebraciones eran en honor a la Virgen, a Dios o a los Santos y era obligatorio que asistiera a misa todo el mundo, daba igual hombres, mujeres que niños.

En la Cuaresma, los hombres para poder entrar a trabajar a las fábricas debían llevar un justificante del cura, como que habían ido a comulgar, si no lo llevaban podían despedirles.

Otro momento en el que estábamos obligados a ir a misa era por el aniversario de José Antonio Primo de Rivera. Todo el mundo del pueblo tenía que ir a misa y recuerdo que los hombres ese día se ponían una camisa azul, sobre todo el Alcalde, que era muy franquista

Como anotan García de Cortázar y González Vesga (1999), la conmoción religiosa que se produjo en la guerra civil y el frenesí de la posguerra impulsaron el reclutamiento masivo, en los primeros años del franquismo, de candidatos al clero secular y a las congregaciones religiosas. Se hacía necesario dar una imagen de la Iglesia joven y adepta al régimen, conjuntamente, esta opción permitió a muchas familias que sus hijos pudieran continuar sus estudios tras la enseñanza primaria.

H nos da una imagen del aumento del clero en la provincia de Segovia durante estos años:

Recuerdo que en esos años había muchos curas. Los jueves por la tarde, cuando el maestro nos llevaba de excursión por Segovia, veíamos pasar largas filas de hombres vestidos de negro con el alzacuello blanco, que se estaban preparando en el seminario para ser curas. Se les veía desde lejos, porque todos iban vestidos iguales y la gente los tenía mucho respeto.

El régimen se apoyó en esta institución para justificar el sistema social y político que pretendía instaurar y la Iglesia utilizó el poder político para la socialización religiosa. Dentro de esta imagen, la educación pasó a ser una de las formas de transmisión del nacionalcatolicismo. Como indica de Puelles (2009), la religión se convierte en estos años en el principio rector de la Educación Primaria, fruto del dominio de la Iglesia en materia educativa.

Estamos de acuerdo con Juliá (2003) en la idea que confirma que en el ámbito educativo, el control de la Iglesia fue total; desde el expurgo de los libros con ideas republicanas, a las que consideraban culpables de los delitos acaecidos en años anteriores, hasta la depuración de maestros en los primeros años de posguerra, pasando por la recatolización del Nuevo Estado y sin menospreciar el aumento en la creación de centros católicos.

La Iglesia y el Estado impusieron estrictas normas morales a los ciudadanos, especialmente a las mujeres, y la educación colaboró en la asimilación de las mismas. A la mujer de los años 40 – 50 se la negó su capacidad intelectual y creativa, se la educó en la obediencia y el sometimiento y se la controló su moral pública y privada.

Nuestra protagonista nos indica que:

Todo el mundo hablaba bien de Franco, era una figura representativa de los españoles, se le veía como el que nos había sacado de la miseria, y así nos lo transmitieron a nosotros. Por las calles se veían con frecuencia a militares que venían a vigilar el pueblo y a la gente que era del bando contrario, la venían a buscar en camiones a sus casas y se las llevaban a una ladera, cerca del pueblo, para fusilarlas. La gente veía con miedo a la autoridad y en estos primeros años de la posguerra mataron a muchos padres y madres de familia, que tenían ideas de izquierdas.

Nuestro protagonista nos cuenta que:

En la posguerra a la gente que tenía ideas de izquierdas la fusilaban. Recuerdo que las calles estaban llenas de personas afines al Régimen, que iban vestidas con camisas azules que tenían hombreras rojas, y de curas, y les teníamos pánico. Si te oían decir alguna cosa que no les gustase, te pegaban una paliza. Nuestros padres no hablaban de política en casa, de Franco se decían cosas buenas, que había salvado a España de los Rojos y que era bueno. Los políticos y los curas se llevaban muy bien, y era mejor decir cosas buenas que malas del Régimen.

4. CONCLUSIÓN

Rescatamos la idea de Márquez (2011) de que la voz refleja cómo es el mundo y da forma a las prácticas históricamente construidas y a las relaciones de poder. En nuestro trabajo, destacamos la necesidad de rescatar las voces silenciadas de nuestro alumnado de las aulas franquistas para poder construir un nuevo debate histórico – educativo.

Tabucci nos hablaba de que las historias “son más grandes que nosotros, nos ocurrieron y nosotros fuimos sus protagonistas, pero el verdadero protagonista de la historia que hemos vivido, no somos nosotros, es la historia que hemos vivido” (Tabucci, 2010, p. 101).

Son las afirmaciones de este autor, junto con las de Sarasola y Hornillo (2003), que evidencian la importancia de dar voz a los individuos a los que se les ha negado durante largo tiempo, las que hemos tomado como base para reconstruir qué vivencias poseen los alumnos segovianos de la Educación Primaria en el periodo franquista.

Como formación permanente, Cardona (2008), nos muestra que cualquier actividad de formación supone para el individuo una transformación que lo convierte en una nueva persona; esta misma evolución es la que hemos sufrido a lo largo del desarrollo de nuestra investigación gracias a la riqueza que nos ha aportado la utilización de la historia de vida. Esta metodología nos ha ayudado a conocer un poco mejor una parte de la Historia de la Educación segoviana, y a darnos cuenta de las atrocidades que se cometieron en la posguerra a través de una educación homogénea, segregadora, elitista y excluyente y cómo a su vez esta educación posibilitó a millones de niños y niñas aprender a contar, a leer, a escribir y a compartir sus experiencias individuales y colectivas con un gran valor de humanidad. El camino recorrido en nuestra investigación nos ha permitido ver con claridad que uno de los ejes clave para

la transmisión de las ideas del Régimen Franquista fue la escuela. Las bases de su aparato escolar se asentaron en una educación patriótica, conservadora, religiosa, segregada por sexos y clase social, jerarquizada y autoritaria. Millones de cerebros infantiles fueron educados bajo estas directrices marcando sus vidas y las de generaciones posteriores.

Estamos de acuerdo con la idea de Blaxter, Hughes y Tight (2000) en que dar fin a una investigación, puede resultar tan complicado como darle comienzo; es difícil desprenderse de un trabajo al que se ha dedicado largo tiempo e ilusión y que nos ha enriquecido a nivel profesional y personal tanto como el trabajo que mostramos. Eso nos anima a seguir dando voz a los agentes que vivieron esta educación y han estado silenciados hasta el momento, así como conocer cuáles han sido las repercusiones psicológicas e ideológicas de estas enseñanzas, en los niños y niñas que sufrieron sus efectos

Esta investigación nos ha llevado a conocer de forma más precisa el papel social que ha ejercido y ejerce la educación y cómo ésta sirve para posibilitar una sociedad más libre y justa – o todo lo contrario-, así como para ampliar o reducir las posibilidades vitales de las personas y sus horizontes culturales.

Las voces que mostramos deben recordarnos la necesidad de no olvidar épocas históricas, como el Franquismo, perdidas en la niebla del olvido y rescatar con ellas la experiencia escolar de nuestros mayores abogando por una sociedad más equitativa y una Educación Pública sin barreras.

7. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

- Abella, R. (2008). *Crónica de la posguerra 1939 – 1955*. Barcelona: B.S.A.
- Agulló Díaz, M.C. (2010). La voz y la palabra de los “tesoros vivos”: fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico – educativo inmaterial. *Educatio siglo XXI*, 28 (2), 157 – 178.
- Araque Hontagas, N. (2009). La formación de maestras durante la primera etapa del Franquismo. *Tendencias pedagógicas*, 14, 117 – 128.
- Argüello Parra, A. (2012). Entre el tiempo y el relato: Consideraciones epistemológicas en torno a la perspectiva biográfica en la investigación social y educativa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 15, 27 – 47. Recuperado de:
http://www.uv.mx/cpue/num15/inves/arguello_tiempo_relato.html
- Arjona Garrido, A. y Checa Olmos, J.C. (1998). Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social. *Gazeta de Antropología*, 14, 1-14. Recuperado de:
http://www.ugr.es/~pwlac/G14_10JuanCarlos_Checa-Angeles_Arjona.pdf
- Asensi, J. (2009). Memoria de un maestro. Memoria de la Escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 33 – 55.
- Balfour, S. (2000). España desde 1931 hasta hoy. En Carr, R. *Historia de España*, (pp. 250 – 300). Barcelona: Península Atalaya.
- Biescas, J. A. y Tuñón de Lara, M. (1969). *Historia de España. Tomo X. España bajo la dictadura franquista*. Barcelona: Labor.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Visión.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Calvo Vicente, C. (1998). La enseñanza en la zona rural guipuzcoana durante el primer franquismo. *Vasconia*, 27, 165 – 176.
- Cardona Andújar, J. (2008). *Formación y Desarrollo Profesional del Docente en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Universitas.
- Carreño, M. (2003). Chicas en la posguerra. Un análisis sobre el aprendizaje de género más allá de la escuela. *Revista de Historia de la Educación*, 22, 709 – 104.
- Cerrillo Vidal, J. A. (2009). El intermediario imposible. Algunas reflexiones en torno a la epistemología y ética en la investigación cualitativa. *Nómadas*, 24, 1-15. Recuperado de:
<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/24/jacerrillo.pdf>
- Colmeiro, F. (2005). *Memoria histórica e identidad cultural: de la postguerra a la postmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
- De la Fuente Robles, Y. (2004). *El papel de la mujer en el voluntariado*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Jaén.

- De Puelles Benítez, M. (2008). *Política y Educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.
- (2009). *Modernidad, Republicanismo y Democracia: Una historia de la educación en España (1898 – 2008)*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Denzin, N. (1989). *Interpretative biography. Qualitative Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 44, 15 – 40.
- García de Cortázar, F. y González Vesga, J. M. (1999). *Breve historia de España*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Hoz, V. (1980). *La Educación en la España del siglo XX*. Madrid: Rialp.
- Garreta Bochaca, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133 – 155.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- González Pérez, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 16, 135 – 144.
- Hernández Díaz, J.M. (2001). “A Dios gracias, África empieza en los Pirineos”: la negación de Europa en los manuales escolares de la España de la posguerra (1939 – 1945). *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 20, 369 – 392.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183 – 235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Iglesias de Ussel (1990). La familia y el cambio político en España. *Revista de estudios políticos (Nueva Época)*, 67, 235 – 259.
- Juliá, S. (2003). Edad Contemporánea. En Valdeón, J., Pérez, J. y Juliá, S., *Historia de España*. Madrid: Espasa Calpe.
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? En Castro Gómez S. (ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. (pp. 49 – 70). Bogotá: Instituto Pensar.
- Leite Méndez, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Málaga.
- Ley 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. BOE 18 de julio de 1945
- Liébana Collado, A. (2009). *La educación en España en el primer tercio del siglo XX: la situación del analfabetismo y la escolarización*. Madrid: Universidad de mayores de experiencia recíproca.
- Manrique Arribas, J.C. (2006). *Las profesoras de Educación Física femenina*

durante el franquismo y el ideal de mujer que se proponía desde Sección Femenina. Análisis de la situación en la provincia de Segovia. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid.

(2007). La familia como medio de inclusión de la mujer en la sociedad franquista. *Hispania Nova*, 7. Recuperado de: <http://hispanianova.rediris.es/7/articulos/7a009.pdf>

Manrique Arribas, J.C., Torrego Egido, L. López Pastor, V.M. y Monjas Aguado, R. (2009). Factores que determinaron una educación física y deportiva de género durante el franquismo. *Apunts: Educación Física y deportes*, 98, 5 – 14.

Márquez García, M. J. (2011). *Mediadoras interculturales en centros educativos. Un punto de vista narrativo.* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Almería.

Moreno Seco, M. (2002). Creencias religiosas y política en la dictadura franquista. *Pasado y memoria*, 1, 111-130.

Navarro Sandalinas, R. (1989). El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975). *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 8, 167-180.

Orden Ministerial de 27 de junio de 1939. BOE 29 de junio de 1939.

Orden Ministerial de 14 de julio de 1939. BOE 16 de julio de 1939.

Parra, J. M^a (2009). La evolución de la enseñanza primaria y del trabajo escolar en nuestro pasado histórico reciente. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 145 – 158.

Párraga Pavón, C. (2010). Educación durante el Franquismo. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 11, 1 – 16. Recuperado de: <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7543.pdf>

Peinado Rodríguez, M. (2012). *Enseñando a señoritas y sirvientas. Formación femenina y clasismo en el franquismo.* Madrid: Catarata.

Rabazas Romero, T. (2000). La Educación Física del magisterio femenino en el franquismo. *Revista Complutense de Educación*, 11 (2), 167 – 198.

Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación. En Rivas Flores, J. I., *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad.* Barcelona: Octaedro.

Rivas Flores, J. I., Hernández Hernández, F., Sancho Gil, J.M. y Núñez, C. (2012). *Historias de vida en Educación: sujeto, diálogo y experiencia.* Barcelona: UB.

Rivero, I. (1999). *Síntesis de historia de España.* Madrid: Globo.

Roig López, O. (2002). *La institución educativa española desde la posguerra hasta la transición. Iglesia y Tecnología.* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Psicología Social. UAB.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

- Sánchez Rodríguez, J. (2005). *El franquismo*. Recuperado de: <http://www.libroslibres.tumblr.com> (rebelión.org)
- Sarasola Sánchez – Serrano, J.L. y Hornillo Araujo, M.E. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio – educativo: el caso de las historias de vida. *Portularia*, 3, 373 – 382.
- Serrano Olmedo, A. (2007). La Educación, víctima del franquismo. Educación, franquismo y memoria. *Entresiglos 20 – 21*. 1 -36.
- Sonlleve Velasco, M. (2013). *Memoria y reconstrucción de la escuela primaria (1939 – 1951) desde las voces del alumnado segoviano*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Valladolid.
- Tabucci, A. (2010). *El tiempo envejece deprisa*. Madrid: Anagrama.
- Tello, C. G. (2012). Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Praxis Educativa*, 1, 53 – 68. Recuperado de: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Torres, R. (2006). *Víctimas de la victoria*. Madrid: Oberon.
- Tusell, J. (2007). *Historia de España en el siglo XX. (Tomo 3)*. Madrid: Santillana.

LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

Isabel Cantón Mayo
Elena Ferrero de Lucas
Universidad de León

RESUMEN

Introducción: La gestión del conocimiento se ha revelado como una potente herramienta para conocer el propio modelo de aprendizaje y conocimiento. Dentro de las Tecnologías existen diversas aproximaciones a la medida de la gestión del conocimiento en función de los objetivos que se persigan, de las categorías evaluadas, de la dimensión (empresarial, educativa, escolar) del nivel de complejidad y otros. En nuestro caso entendemos que el conocimiento necesita cuatro componentes básicos: datos, *información*, *personas* y *contexto*. En este sentido, el movimiento de la Gestión del Conocimiento conduce de manera diferente la visión de la gestión admitiendo que el conocimiento no se puede gestionar como otros recursos. MÉTODO Se ha usado metodología descriptivo-interpretativa y ex-post-facto. Se ha usado muestreo no probabilístico en la selección de una cohorte de estudiantes de Grado de Magisterio que ascienden a 75. El instrumento ha sido un cuestionario realizado en base a diversos instrumentos y modelos de gestión del conocimiento que han sido validados por cinco expertos. La fiabilidad obtenida mediante el alfa de Cronbach asciende a 0,87. También se ha realizado un análisis factorial para determinar los elementos clave en la gestión del conocimiento de los estudiantes del Grado de Magisterio. Los RESULTADOS muestran una deficitaria gestión del conocimiento en estos estudiantes en todos los componentes básicos estudiados.

PALABRAS CLAVE:

Sociedad del Conocimiento - Gestión del Conocimiento - Formación del Profesorado – TIC - Enseñanza Superior.

ABSTRACT

This paper reports the findings of a research study reviewing the one hand , models of knowledge management , conceptualization and processes and on the other , the results obtained through the application of ICT , one tool support necessary for successful implementation of knowledge management . For this to be achieved , the university must flexible and adapt to new rules imposed Knowledge Management regarding new technologies of information and communication technologies (ICT) , penetrating the Knowledge Society through tangible actions, incorporating methodological and curricular changes that facilitate the flow of knowledge and active involvement of students in order to make known that knowledge production and in turn can be used in the progress of science in different fields of research . This is a qualitative and quantitative research using an interpretive ex -post - facto descriptive study. The sampling technique corresponds to a non-probability sampling. We used the survey and applied a questionnaire to students who were in third grade of primary school in the year 2012-2013.

KEY WORDS Knowledge Society - Knowledge Management -Teacher Training – ICT - Higher Education - TIC.

1. JUSTIFICACIÓN

La sociedad se mueve a velocidad geométrica y ello repercute en la educación, aunque este mundo se encuentra tradicionalmente movido por rutinas y por inercias. De la sociedad agrícola a la sociedad industrial y de ésta a la sociedad del conocimiento podemos asimilar la marcha de un sosegado y lento elefante con la veloz carrera del guepardo. Si todo se mueve velozmente alrededor, un pequeño movimiento o la inmovilidad nos hará parecer peatones atónitos ante un tren de última generación que pasa sin detenerse. En suma: el crecimiento exponencial del conocimiento, los rápidos cambios sociales, la constante innovación, la capacidad de almacenaje y la capacidad de transmisión nos sitúan ante un cambio sin precedentes en la historia humana. Seguimos las aportaciones; Wiig, 1997, 2009; Rivero, 2002; Alavi y Leidner, 1999, Jericó, 2001), que señalan una especie de pirámide en la gestión del conocimiento: en la base estarían los datos que transitan por las autopistas de la información, son inconexos, multiplicadores y sin ningún tipo de selección. Los trabajos e investigaciones (UNESCO, 1998, 2008; Instituto de Evaluación, 2009, 2010; Duart y Repáraz, 2011, Baelo Cantón 2011, Cantón y Baelo, 2012) señalan también la incidencia de las TIC en la formación por lo que el profesor adquiere un papel de suma relevancia e importancia. Él es el agente responsable de hacer efectiva la integración curricular de estas tecnologías, de cómo se gestiona el conocimiento adquirido y mediado por ellas y de contribuir desde su acción profesional al cambio y la mejora continua del proceso educativo (Navaridas y otros 2013). Ello hace también necesario potenciar la formación didáctica de los futuros profesores en la gestión del conocimiento mediante las TIC para hacer efectivo este cambio (Domingo y Marqués, 2013). Si la gestión de la información se focaliza en la tecnología, la gestión del conocimiento lo hace en la cultura corporativa, en el liderazgo, en facilitar la participación de los trabajadores, en compartir y documentar experiencia o *know-how* que posteriormente permita tomar decisiones a otros empleados, etc. Mientras en la gestión de la información se tiende a automatizar la captura de los contenidos, en la gestión del conocimiento se demanda la contribución de las personas que intervienen en los procesos. Skyrme (2013), dice que “la gestión del conocimiento es la integración de la gestión de la información (conocimiento explicitado), de procesos (conocimiento encapsulado), de personas (conocimiento tácito), de la innovación (conversión del conocimiento) y de los activos intangibles o capital intelectual.

2. DELIMITACIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

¿Qué podemos entender por gestión del conocimiento? Se trata de un término muy tratado que da título a más de una centena de libros y que ha tenido un alto impacto en la tecnificación y aprendizaje de las organizaciones y de las personas. *El conocimiento es una mezcla fluida de experiencias, valores, información contextual y apreciaciones expertas, que proporcionan un marco para su evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información. Se origina y aplica en las mentes de los conocedores. En las organizaciones está,*

a menudo embebido no solo en los documentos y bases de datos, sino también en las rutinas, organizacionales, en los procesos, práctica y normas (Davenport y Prusak 1998). Podemos considerar entonces que se trata del conjunto de procesos y sistemas que permiten que el Capital Intelectual de una organización aumente de forma significativa, mediante la gestión de sus capacidades de resolución de problemas de forma eficiente; gestionar el Conocimiento es la gestión de todos los activos intangibles que aportan valor a la organización a la hora de conseguir capacidades, o competencias esenciales, distintivas. Es por lo tanto un concepto dinámico, es decir de flujo.

Se trata de un proceso por el que se busca construir, captar y utilizar de manera consciente conocimientos y almacenarlos dentro de la organización. Son las actividades encaminadas a la adquisición, captura, almacenamiento, diseminación y utilización del conocimiento por parte de la dirección y de los profesores para alcanzar los objetivos del centro educativo. En este sentido entendemos por gestión del conocimiento en educación el Proceso que continuamente asegura el desarrollo y aplicación de todo tipo de conocimientos de valor en un centro educativo para mejorar su rendimiento y resultados así como sus ventajas competitivas. Es, en suma, la utilización de distintas herramientas digitales para comunicarse y gestionar la información y el conocimiento. La **Gestión del Conocimiento** en las organizaciones educativas refleja la dimensión creativa y operativa de la forma en que se crea se genera y se difundir el conocimiento entre los integrantes de la organización y también en otros agentes relacionados. Davenport y Prusak (1998) definen el mecanismo de conocimiento como un proceso con tres etapas: generar, codificar y transferir el conocimiento.

La Gestión del Conocimiento (GC) ha evolucionado a lo largo de su aparición: a juicio de Arbonés (2006) se distinguen tres grandes etapas. *Durante la primera (1990-1995)* el interés se centró en conseguir que la información adecuada llegase a la persona que lo necesitara en el momento oportuno. Primaba una visión centrada en la gestión de la información, donde las tecnologías tenían como principal objetivo extraer la información. *En la segunda etapa (1995-2001)* el enfoque estuvo orientado al cliente, mediante el almacenamiento de datos, conversión del conocimiento tácito en explícito, exploración de la web por todo el mundo y distinción entre conocimiento e información. *En la tercera etapa a partir del 2001*, la tendencia se centra en el conocimiento como proceso (*know how*) o conjunto de habilidades dinámicas que cambian constantemente, el aprendizaje individual y organizacional son esenciales y permanentes y la gestión de la información se realiza a través de las TIC. En un trabajo señalaba (Cantón, 2004) cuatro tipos de estrategias organizativas: estrategias de supervivencia, estrategias defensivas, estrategias de reorientación y estrategias ofensivas.

Existe pluralidad de modelos de gestión del conocimiento y para la evaluación del mismo. Modelo en espiral de Nonaka y Takeuchi, (1995) Gestión del conocimiento de KPMG consulting (1998), Arthur Andersen (1999) muy volcado en la tecnología, Modelo de procesos de conocimiento de Shedroff (2001); Intellect (1998) muy enfocado al capital intelectual, Navegador d Skandia, (1997); Cluster del conocimiento, El Capital intangible de Bueno (1998,1999, 2002); etc. Salinas (2008) entiende que la Gestión del Conocimiento comprende los procesos de: *creación, generación, transmisión,*

codificación, archivo, divulgación, difusión y aplicación del conocimiento. Pero también existen metodologías para medir la gestión del conocimiento como comunidades de práctica, mapas de conocimiento, desarrollo de competencias individuales, transferencia de conocimiento experto, lecciones aprendidas y mejores prácticas. Encontramos tres tipos de modelos:

- a) De almacenamiento, acceso y transferencia de conocimiento: modelos que no suelen distinguir el conocimiento de la información y los datos y que lo conciben como una entidad independiente de las personas que lo crean y lo utilizan.
- b) Socioculturales: modelos centrados en el desarrollo de una cultura organizacional adecuada para el desarrollo de procesos de gestión del conocimiento.
- c) Tecnológicos: modelos en los que destaca el desarrollo y la utilización de sistemas (por ejemplo: intranets, sistemas expertos, sistemas de información, web, etc.) herramientas tecnológicas.

Más ampliamente Gallego y Ongallo (2004) sistematizan un modelo de Gestión del Conocimiento que integra circuitos teóricos, pedagógicos y tecnológicos, que pueden llegar a constituir un marco de referencia para compatibilizar los metalenguajes y las miradas particulares que tienen las distintas disciplinas, involucradas en los procesos de gestión de soluciones educativas que se sustentan en el uso pedagógico de las TIC.

¿Para qué gestionar el conocimiento en educación? Y ¿cómo hacerlo? La respuesta a ambas preguntas no es sencilla. Se hace en primer lugar por supervivencia para que el centro mejore el rendimiento, innove y anticipe el futuro. En este sentido entendemos por gestión del conocimiento en educación: el proceso que continuamente asegura el desarrollo y aplicación de todo tipo de conocimientos de valor en un centro educativo para mejorar su rendimiento y resultados así como sus ventajas competitivas. En la formación de maestros ¿qué debemos enseñar a gestionar, la información o el conocimiento? ¿De dónde partimos, y que hacemos en gestión del conocimiento con los alumnos futuros maestros?

El papel que tienen las tecnologías en la Gestión del Conocimiento, en la mayoría de las veces se refiere a que es un elemento *facilitador*. No cabe duda de que son las personas quienes realmente crean el conocimiento de las organizaciones, pero no conviene olvidar que, sin el complemento de la tecnología ninguna organización puede hoy en día competir, ni siquiera podría subsistir. La literatura reconoce de forma general un efecto positivo de las TIC en la Gestión del Conocimiento si bien, no profundiza en la identificación de que tecnologías concretas y en que procesos de la Gestión del Conocimiento son más favorables su aplicación (Grant, 1996; Nonaka y Teece, 2001; Andreu et al, 2004; Escamilla y De Jesús, 2012). En este sentido, para la efectiva Gestión del Conocimiento, las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) juegan un papel crucial para el *flujo, procesamiento, registro y creación de la información*, que es, en sí mismo, el elemento fundamental para una buena gestión. Además, con la intención de dar una

visión integral al comportamiento de las TIC respecto a la Gestión del Conocimiento se incorpora un elemento fundamental, *el factor humano*, porque humanos son profesores y alumnos, que es reconocido como el actor principal dentro de los procesos de Gestión del Conocimiento (Bueno et al, 2004; Comisión Europea, 2004; Drucker, 2005).

3. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LOS FUTUROS PROFESORES

Por el tipo de conocimiento de que se trate en la práctica hay dos líneas: la basada en la **codificación del conocimiento**, transformándolo en información y las centradas en el **factor humano**. Las primeras persiguen que el **conocimiento sea accesible y reutilizable** es decir, se refieren al conocimiento explícito pretendiendo que se pueda **transmitir** de manera formal, sistemática y que se pueda **transferir** a escritos. Las segundas se centran en el conocimiento tácito y se refieren a la adquisición de competencias.

La Sociedad del Conocimiento impone y exige nuevas competencias al desarrollo profesional y a la práctica educativa de la Universidad Española, que, aunque nunca deberá perder su esencia, tampoco puede quedarse impasible ante el proceso de innovación de casi todo lo que nos rodea” Infante (2004:10). Cantón y Cañón (2011) se centran en el cambio actual que el papel de los maestros ha adoptado en la actualidad para adaptarse a las exigencias de la Sociedad de la Información. Ello ha derivado en que el maestro ya no es un mero transmisor de conocimientos, percederos, y de fácil acceso para el alumnado, sino que el objetivo primordial es capacitar a los alumnos para que sean capaces de construir su propio conocimiento adquiriendo un papel activo en su proceso de enseñanza aprendizaje, abandonando el papel de meros receptores de información, siendo el maestro un mediador (Cantón, 2010). Novoa (2007) analiza la necesidad de refundar la formación del profesorado y para ello propone: comprender a la persona del profesor y al profesor como persona en su diversidad y singularidad; primar el trabajo colectivo y las rutinas del diálogo, y hacer una propuesta prudente sobre lo que merece la pena enseñar y cómo debe hacerse.

Por otro lado, la formación del profesorado tiene ante sí el reto de posibilitar el desarrollo de capacidades cognitivas y emocionales para lidiar en la arena de una práctica profesional caracterizada, cada vez más, por la incertidumbre, complejidad, singularidad y conflicto de valores imprescindible para navegar por las condiciones que impone la Sociedad del Conocimiento (Schön, 1998). Para Margalef y Álvarez (2005: 61-68), la formación del profesorado en la Sociedad del Conocimiento debería tener unas premisas básicas:

- El reconocimiento del saber experiencial de profesores y profesoras concretos*, con historias de vida, trayectorias profesionales, etc.
- Partir de la experiencia acumulada*, no significa sacralizarla y hacer de las rutinas criterios de actuación que refuerzan la resistencia al cambio, generan la tranquilidad de moverse en un terreno conocido frente a la

incertidumbre y el desasosiego generados por lo nuevo y lo desconocido.

- *La reflexión sobre la práctica docente como potencial generadora de pensamiento pedagógico*, como fuente de innovación, en solitario o con otros.
- *Buscar coherencia entre la teoría y la práctica*, de manera que aquello que se considere valioso para la formación de los estudiantes pueda ser experimentado por profesores y profesoras en sus procesos de formación.

Las tres *fases básicas en la implantación* de cualquier sistema de Gestión del Conocimiento: a) Diagnóstico organizacional, b) Diseño y desarrollo del sistema para la creación y transferencia del conocimiento, y c) Evaluación y seguimiento de los resultados. ¿Cómo gestionan su conocimiento los futuros docentes? Es el objetivo de este trabajo. Revisando las **estrategias utilizadas en los diferentes modelos** se pueden agrupar en: a) **Estrategias para la identificación y localización del conocimiento organizacional**. b) **Estrategias para generar dinámicas grupales que permitan generación, comportamiento, difusión e interiorización del conocimiento existente**.

Siguiendo a Salinas (2008:160) las tres funciones que encontramos en los entornos virtuales de formación son: *la función pedagógica, la tecnología apropiada y los aspectos organizativos*. Integrando dos de ellas, nosotros hemos seleccionado para su estudio entre los futuros profesores tres categorías: *las herramientas de la Gestión del Conocimiento* (entorno tecnológico donde operan); *Las herramientas de búsqueda y personalización de información*: (motores de búsqueda más conocidos por el público en general son los que se pueden encontrar en Internet, como Google, Yahoo, Altavista, Lycos). Y *herramientas de Trabajo en Grupo* (que permitan generar procesos colaborativos, distribuir y sincronizar tareas en la organización) y *portales Corporativos*: (integrar las distintas herramientas de gestión de datos e información). Es decir, pretendemos estudiar el conocimiento explícito e implícito de los futuros profesores.

4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se trata de un estudio de campo con metodología descriptivo-interpretativa inscrita en las investigaciones llamadas *expost-facto* o no experimental (Buendía, Colás y Bravo, 2008). El motivo es que esta metodología permite realizar investigaciones sobre hechos ya sucedidos y en los que no es posible la intervención directa. Se analiza la gestión del conocimiento de los estudiantes y se hacen propuestas para la mejora de la misma (tenemos que incluirlas). El modelo corresponde adaptado al realizado por Cantón y Ramos (2013)

<p>Objetivos Específicos</p>	<p>Conocer y utilizar las herramientas y estrategias tecnológicas en la formación del profesorado. Desarrollar el uso de la Gestión del Conocimiento a través de las herramientas tecnológicas. Procesar y administrar la Gestión del Conocimiento como un bien intangible, con la posibilidad de acceder al mismo cuando se necesite en la formación del profesorado. Satisfacer y mejorar el uso de la Gestión del Conocimiento mediante las TIC en el alumnado. Aprender de la experiencia interna y externa haciendo un mejor uso de los recursos de conocimientos propios. Analizar la diferente Gestión del Conocimiento en hombres y mujeres que estudian el tercer curso del Grado de Educación Primaria.</p>
<p>Preguntas que se desean responder</p>	<p>¿Qué incidencia tiene el uso de las TIC en los alumnos que finalizan los estudios de Grado de Maestro? ¿Es diferente la gestión del conocimiento en hombres y en mujeres? ¿Usan las TIC para procesar y gestionar su conocimiento? ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades en la gestión del conocimiento? ¿Podemos mejorar esta gestión durante su formación como Maestros? ¿Aprenderemos a usar mejor la gestión del conocimiento en la enseñanza a los Maestros?</p>
<p>Metodología</p>	<p>Revisión de planes de estudios concernientes a la gestión del conocimiento y a los estudiantes de Magisterio. Selección de un modelo investigador descriptivo interpretativo y ex-post-facto. El contexto: Estudiantes del curso Tercero de Grado Facultad de Educación. Diseño del cuestionario como instrumento de recogida de datos. Selección muestral: intencional Aplicación del instrumento Análisis de resultados, discusión y conclusiones.</p>
<p>Para...</p>	<p>Conocer el uso de la tecnología en la gestión del conocimiento de los Estudiantes de Grado de Magisterio por la especialidad de Educación Primaria, mejorarla y ampliarla.</p>

4.1 Muestra

La muestra está formada por 75 alumnos del tercer curso del Grado de Educación Primaria en la Facultad de Educación (Universidad de León). La técnica de muestreo corresponde a un muestreo no probabilístico, o intencional, ya que corresponde a los alumnos presentes en el momento de aplicar el instrumento, durante una asignatura troncal con un alto índice de asistencia, en relación con los 105 alumnos matriculados.

4.2 Instrumento de recogida de información

Se usó un cuestionario diseñado al efecto que consta de dos bloques: A) Gestión del conocimiento y uso de las TIC con las categorías de: transferencia/distribución del conocimiento, almacenamiento del conocimiento, aplicación del conocimiento, protección del conocimiento y sistema de apoyo; y B) Las TIC en la enseñanza de Grado con las categorías de: disponibilidad, uso y satisfacción. El formato fue escala tipo Lickert con cuatro opciones de respuesta, que han permitido a los encuestados responder sobre la Gestión del

conocimiento y a las TIC en la Enseñanza Superior, de igual forma que nos garantiza disponer de la mayor cantidad de información en el menor tiempo posible, pero sobre todo, poder constatar que estas respuestas reflejen el sentir real de los alumnos que han participado. El cuestionario fue administrado en forma presencial, distribuido y recogido, junto con las instrucciones para su administración. El cuestionario es una síntesis y adaptación a los objetivos de la investigación de los cuestionarios de Cantón y Baelo (2010) respecto a las TIC en la Enseñanza Superior y Guadillas y Donate (2004) en relación al concepto de Gestión del conocimiento.

4.3 Fiabilidad y validez del instrumento

El cuestionario se validó contrastando las categorías con 5 expertos universitarios en el tema con los indicadores para cada ítem de pertinente, relevante, unívoco. Se desecharon los ítems en los que dos o más validadores mostraron un nivel de pertinencia, relevancia o univocidad de dos o más sobre las tres categorías.

Se ha utilizado como instrumento el citado cuestionario construido basándose en trabajos cercanos (Cantón y Baelo, 2010), cuyo índice de fiabilidad en el Alfa de Cronbach de 0,87, y fue aplicado a los alumnos que cursan el tercer curso del Grado de Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de León.

5. RESULTADOS: ANÁLISIS DE LOS DATOS ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Los informantes muestran mayoría de mujeres con el 65% y el 35% de hombres. Por edad, los alumnos se sitúan entre los 21 y 23 años de edad con un 50% , en segundo lugar entre los 18 y los 20 años con un 35% como dato significativo entre el periodo de edad *mayor de 26 años sólo las mujeres están representadas*. Por formación previa, el 96% de los hombres y el 100% de las mujeres no poseen otro título universitario. El acceso a la universidad es del 88% con el bachillerato en hombres y mujeres y con formación profesional el 11% de hombres y el 16% de las mujeres. Por sexos no existen diferencias significativas respecto a la formación.

5.1 Gestión del conocimiento en el uso tecnológico.

En este apartado se divide en cinco subcategorías, que presentamos en las correspondientes figuras diferenciados por sexos. *Resultados de la Gestión del Conocimiento en hombres y mujeres en el Grado de Educación Primaria en la Universidad de León en el curso 2012-2013*. Los resultados obtenidos por los estudiantes participantes, han sido un ejemplo que se puede extrapolar a todas las universidades Españolas y ha adquirido un nuevo conocimiento del grado de insuficiencia que tiene la Enseñanza Superior en relación a cómo Gestiona su conocimiento mediante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

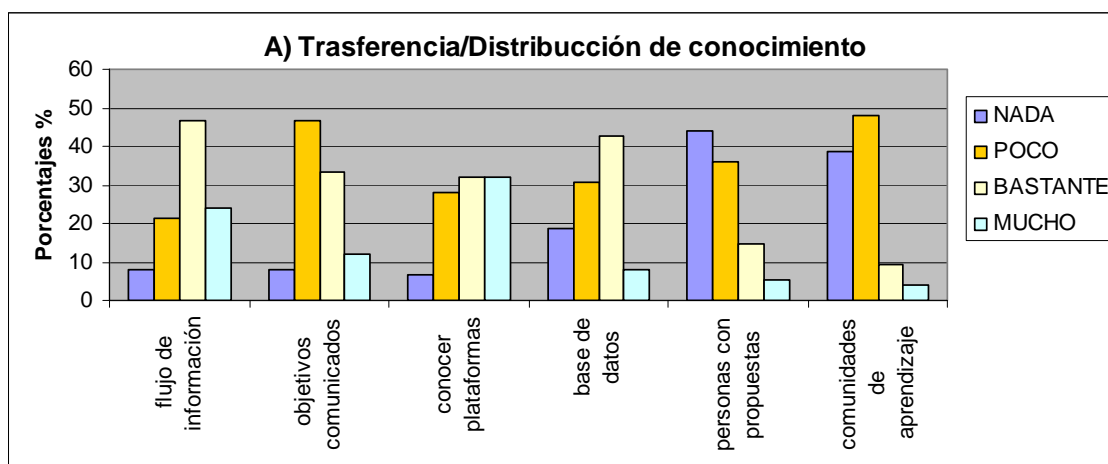


Fig.1: G .C en la tráferencia/ distribución de conocimiento.

En este indicador **A de tráferencia y distribución de conocimiento**, en todos los ítems se ha obtenido una puntuación muy baja por parte de los participantes como se muestra en la figura 1. En la primera parte, Gestión del conocimiento con uso de TIC, en la primera categoría referida a **la tráferencia y distribución de conocimiento** ambos grupos dan resultados muy bajos menos del 50 con unos porcentajes del **46%,42%,38% y 50%**, respecto a la distribución o tráferencia de conocimiento interno mediante personas que se encarguen compartirlo. Los ítems referidos a equipos y compartir información, han obtenido una puntuación muy baja de 1 y 2, con porcentajes del **8%** y el **11%** del total. No hay diferencia significativa en este apartado con respecto al género.

Convendría considerar un poco más cómo se tráferen y se distribuyen los contenidos académicos mediante el uso de la tecnología para garantizar que las mejores prácticas sean compartidas.

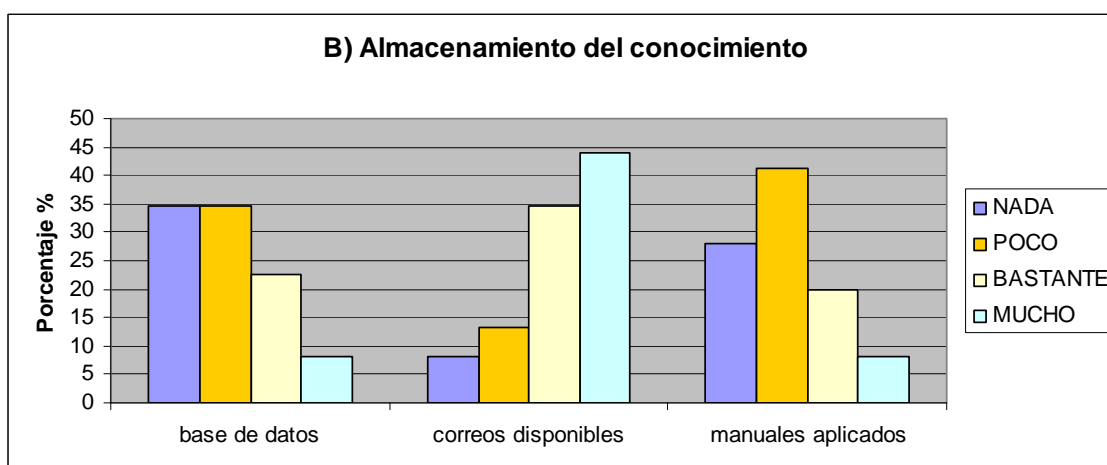


Fig.2: G .C en el almacenamiento del conocimiento.

En este indicador **B en el almacenamiento del conocimiento**, en todos los ítems también se ha obtenido una puntuación muy baja por parte de los participantes como se muestra en la figura 2. La puntuación mas alta corresponde a la disponibilidad de correos electrónicos que sumando bastante

y mucho alcanza el 78% y la más baja a los manuales aplicados ya que uniendo las calificaciones poco y nada llegan al 69%. Respecto a las base de datos que permiten almacenar experiencias y conocimientos y la existencia de manuales y libros aplicados a cada materia ,la puntuación obtenida en un 34% y 41% como “Nada y Poco” , demuestra unos resultados muy deficitarios.

Sería necesario como indican los datos disponer de una mayor base de datos que les permita almacenar experiencias y conocimientos, además de manuales y libros aplicados a cada materia.

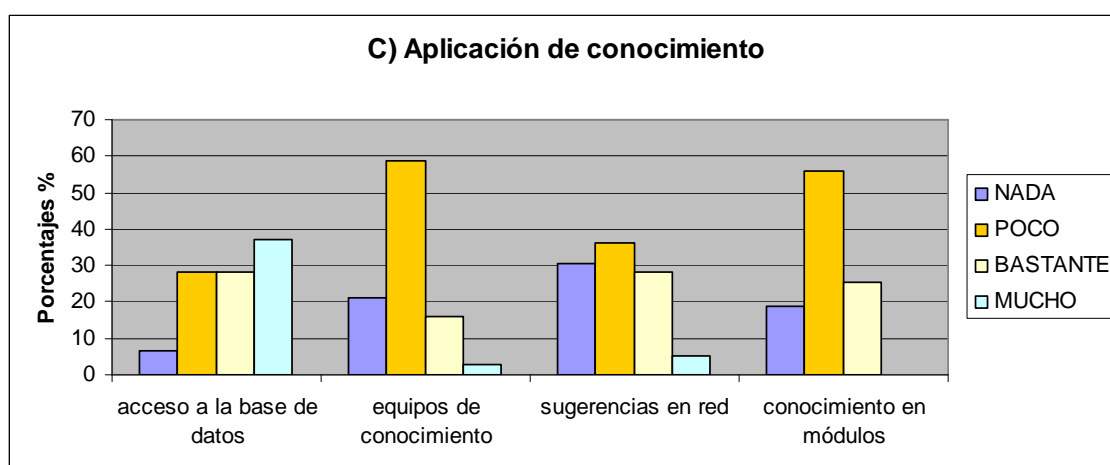


Fig.3: G .C en la aplicación de conocimiento.

En la C aplicación de conocimiento nuevamente los datos muestran una insuficiente aplicación como se muestra en la figura 3. El porcentaje más alto se reparte en en acceso a bases de datos con un 37 % y el más bajo entre aquellos que la consideran “Nada o Poco”, los equipos y sugerencias en red, así como a módulos de conocimiento, con un 56%, 36% por abajo. Ninguno de los ítems tiene en positivo el 50% de los encuestados.

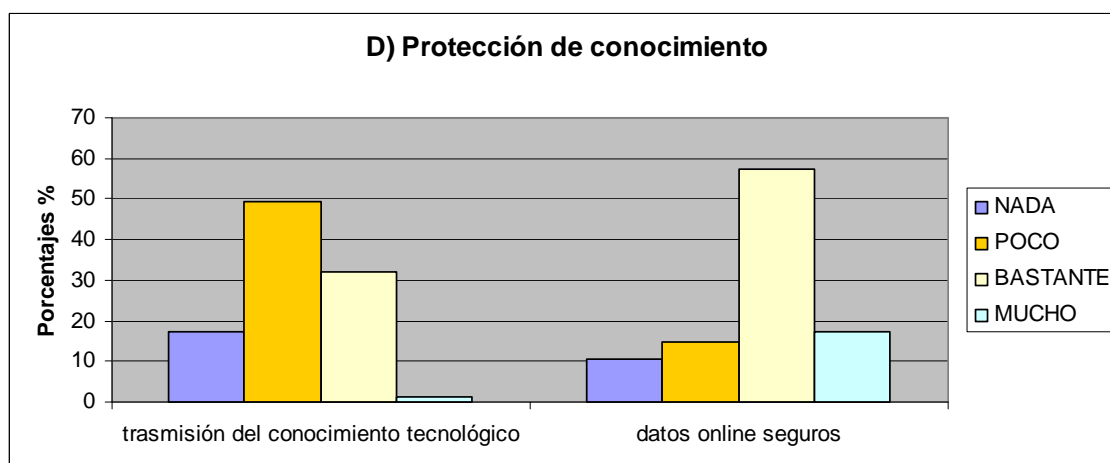


Fig.4: G .C en la protección de conocimiento.

La figura 4 muestra **la protección de conocimiento**, y nuevamente los resultados se sitúan en la parte inferior al 50% pero se han obtenido datos significativos, ya que los participantes consideran como “Bastante” en un 57%

que los datos online están en redes seguras de formación y un 49% con la puntuación “Poco” consideran que no existe la dificultad de trasmisión del conocimiento tecnológico creado.

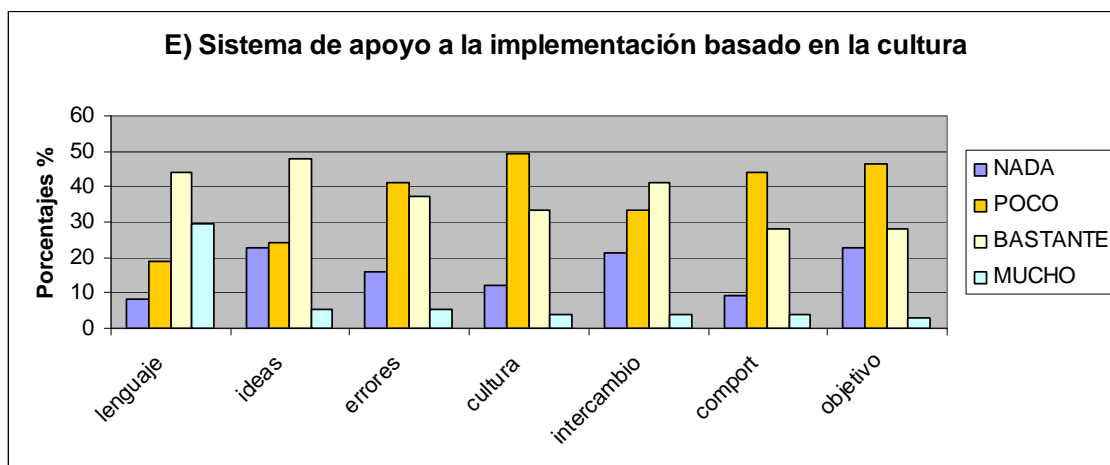


Fig.5: G .C en el sistema de apoyo a la implementación basado en la cultura.

El apartado **E) sistema de apoyo a la implementación basado en la cultura**, la mayoría de los participantes han dado también una baja puntuación del 41%,49%,44% y 46% como muestra la **figura 5**, en relación a los errores como parte del aprendizaje, la cultura abierta y de confianza, el comportamiento responsable y perciben un mismo objetivo. El lenguaje común, la experimentación e implantación de las ideas y el intercambio de conocimientos en un 44%,48% y 41% son considerados por los participante como “Bastante”.

Por lo que se deduce que los alumnos consideran como deficitaria la implementación basada en la cultura, siendo fundamental para la implantación exitosa de la Gestión del Conocimiento, ya que como señala la literatura especializada, un factor fundamental es que la trasferencia de conocimientos se realice mediante un lenguaje común y se perciba un mismo objetivo con el que se sientan comprometidos.

Resultados de las TIC en hombres y mujeres en el Grado de Educación Primaria en la Universidad de León en el curso 2012-2013.

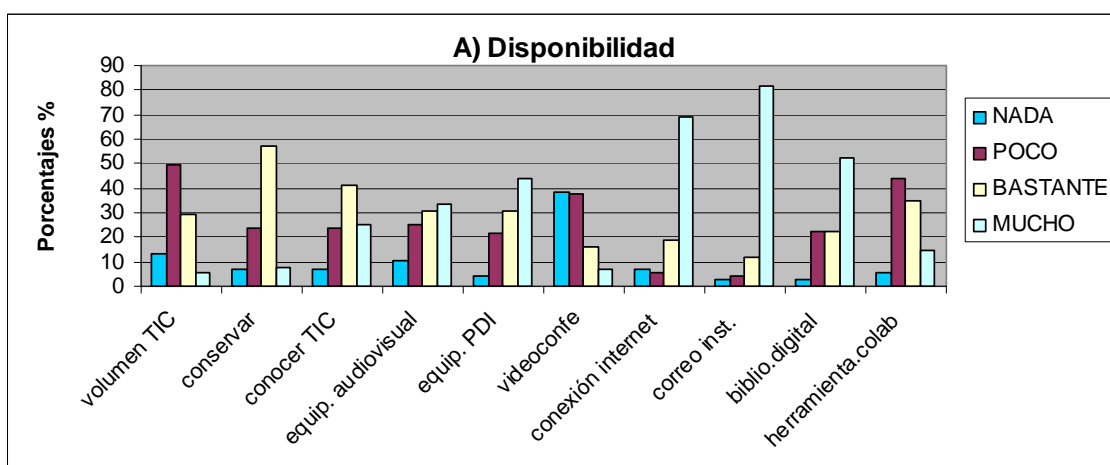


Fig.6: TIC en la disponibilidad

En el indicador **A La disponibilidad** como se muestra en la figura 6 han obtenido una puntuación alta con unos porcentajes del 57% ,41%, 33%, 44%, 69%, 81% y 52% como “Bastante y Mucho”. Debemos puntualizar que la mayor puntuación obtenida se refiere a la disponibilidad de correos electrónicos institucionales del alumnado y del profesor en un 81%. Han obtenido en este indicador una menor puntuación respecto al volumen en TIC, las video conferencias y las herramientas institucionales de trabajo colaborativo con porcentajes del 49%,38% y 44% como “Nada y Poco”. En este sentido aunque ya existente en niveles medios, es necesaria una mayor disponibilidad de las diferentes herramientas tecnológicas por el conjunto de alumnos y profesores.

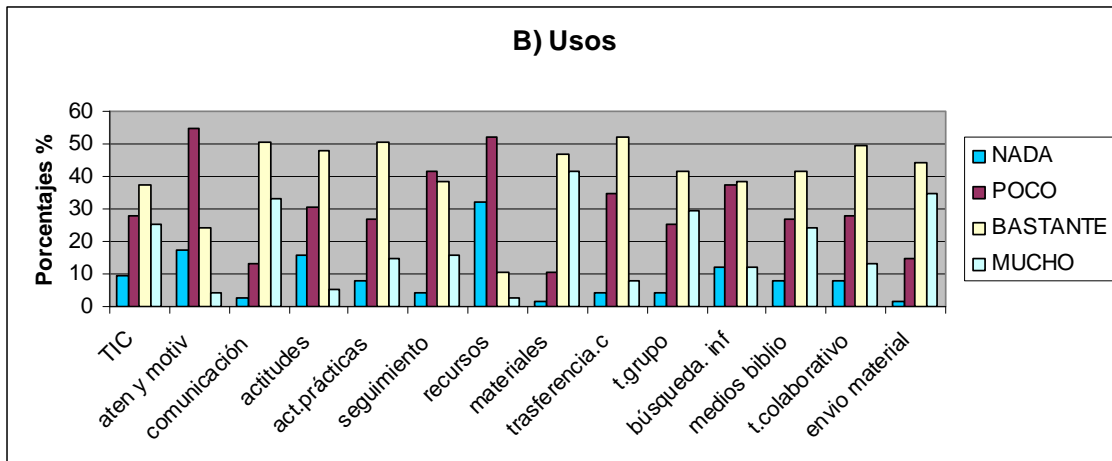


Fig.7: TIC en los usos.

Respecto al indicador **B los usos** las puntuaciones obtenidas han sido medias las valoradas como “Bastante y Mucho” como muestra la **figura 7**, destacando en prácticamente todos los ítems menos en tres de ellos que han obtenido una menor puntuación con porcentajes del 54%, 41% y 52% como “Poco” en relación al uso de la atención de los estudiantes, al seguimiento de las actividades y al uso de mejorar aplicaciones o recursos específicos TIC relacionados con las materias.

Es necesario proponer mejoras respecto a la frecuencia con que se motiva a los alumnos, el seguimiento que se realiza a las actividades y la enseñanza para conseguir la mejora de aplicaciones o de recursos específicos TIC relacionados con las materias.

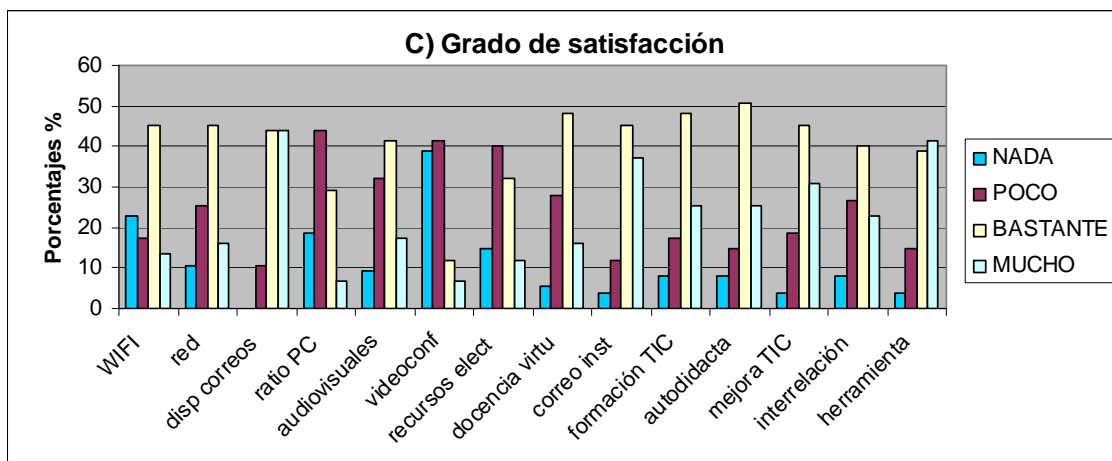
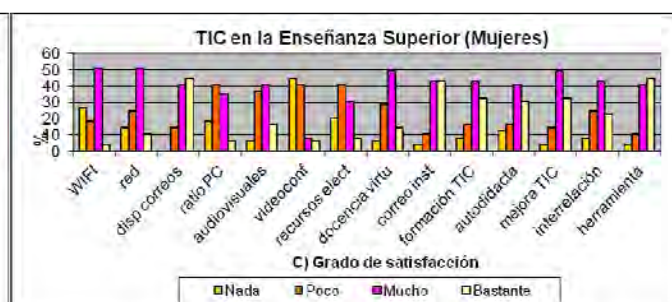
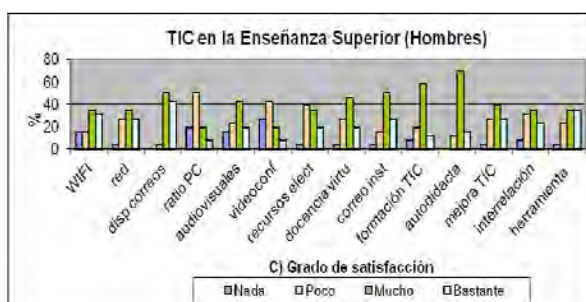
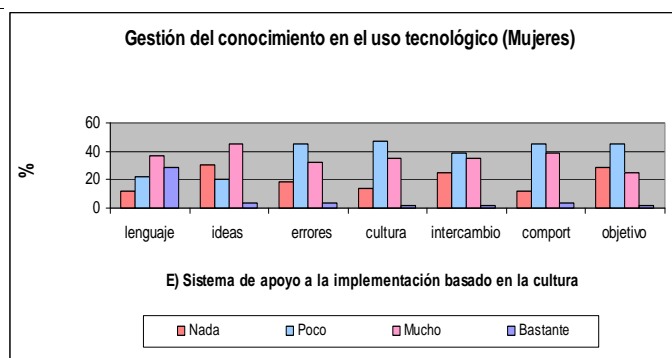
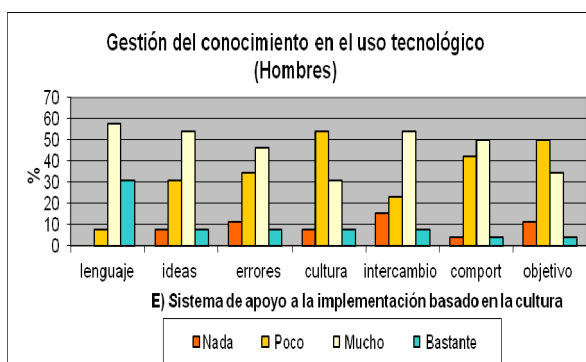


Fig.8: TIC en el grado de satisfacción.

Como último indicador respecto a **C el grado de satisfacción**, los participantes han respondido en la mayoría de los ítems como “Bastante” respecto a la disponibilidad del wifi, las conexiones de la red, la cuentas de correos, el número de audiovisuales, la docencia virtual, la formación en TIC, la formación autodidacta en TIC, la mejora cualitativa del aprendizaje, una mayor interrelación profesor- alumnos y una herramienta básica para el alumno, con porcentajes obtenidos del 40%,41%,44%,45%,48% y 50%. Destacar que se han obtenido bajas puntuaciones en tres ítems respecto al ratio alumno/ordenador, al número de aulas que disponen de servicio de video conferencia y los recursos electrónicos disponibles para la docencia virtual como “Poco” con porcentajes de hasta el 40%.

Por lo que consideramos importante, aumentar la disponibilidad de los recursos TIC, ya que el grado de satisfacción percibido por los alumnos es un indicativo de la calidad y por lo tanto de la mejora educativa.

La diferencia en la gestión del conocimiento y uso de las TIC entre hombres y mujeres es pequeña y no llega a ser significativa, excepto en la utilización y uso de la tecnología (0, 000 y 0,036): ellas tienen mayor acceso y disponibilidad y ellos la usan más frecuentemente.



- Dentro de la *trasferencia y distribución del conocimiento* hay una diferenciación significativa entre hombres y mujeres, los hombres han situado el ítem 2 en una puntuación alta con un 3 y un 42%, mientras que las mujeres lo han puntuado con 2 lo que significa que para ellos **los objetivos de cada asignatura son comunicados a todos los alumnos**, en cambio para el 53% de las mujeres este hecho no está tan patente.

▪ Respecto al *indicador almacenamiento del conocimiento* el ítems 8 que corresponde a **la disponibilidad de correos electrónicos que permiten el flujo de información**, los hombres ha puntuado más bajo con 3 y 4 y un porcentaje del **40%** que las mujeres con un 4 de puntuación y un porcentaje del 46%. En cambio los *ítems 7 y 9* referente a que **no se dispone de base de datos ni de manuales ni libros para el almacenamiento de cada materia**, han recibido una puntuación más baja por parte de las mujeres en un **42% y 32%** respectivamente.

▪ *La aplicación del conocimiento*, tanto hombres y mujeres coinciden en puntuar bajo este indicador, con excepción de las mujeres que en el ítems 10 lo han puntuado con un 4 y con un porcentaje del 38% de ellas lo que significa que **las mujeres tienen acceso en clase a la base de datos de las diferentes materias** en mayor número que los hombres.

▪ En este indicador en relación con *la protección de conocimiento*, ambos sexos han coincidido en puntuar al ítem 14 con una baja puntuación y el ítem 15 con alta puntuación, pero hay una diferencia significativa ya que los porcentajes de los hombres están por encima de los porcentaje de las mujeres 61% y 73%, siendo las respuestas de los hombres más concluyentes.

▪ En este último indicador de *sistema de apoyo a la implementación basado en la cultura* los hombres han coincidido en una mayor puntuación a los ítems 16 y 17 y con un porcentaje del 53% en hombres y 44% en mujeres que corresponden con **el intercambio de conocimiento entre alumnos se apoyo por un lenguaje común y que los alumnos implantan y experimentan sus ideas en clase**. Son curiosos estos resultados que se igualen debido a la facilidad verbal que las mujeres poseen en relación a los hombres. También ha coincidido en dar una puntuación baja a los ítems 19 y 22 en un 50% de los hombres y con un 46% de las mujeres encuestadas en relación **a que no perciben la cultura como abierta y de confianza con un mismo objetivo de compromiso**.

Se concluye en este apartado de análisis por sexos, respecto al **ámbito de la Gestión del Conocimiento** que los 26 *hombres* que han participado en este estudio respecto a las 49 *mujeres*, no hay diferencias estadísticamente significativas excepto en que *ellos transfieren, distribuyen, intercambian y almacenan el conocimiento de manera más frecuente*, a pesar que las mujeres, *tienen un mayor acceso en clase a la base de datos de las diferentes materias y a la disponibilidad de correos electrónicos que permiten el flujo de información* que los hombres.

Estadísticos descriptivos:

Media global	37,5
Mediana	38
Moda	36
Desviación típica	1,86
Varianza	2,348

Los datos muestran escasa varianza y poca desviación típica en las respuestas, por lo que entendemos que son muy homogéneos los resultados

de uso y de aplicación del conocimiento así como su almacenamiento, siendo éste el aspecto más determinante de la gestión en los estudiantes.

El análisis factorial por Componentes Principales (ACP) es una técnica de síntesis de la información, reduciendo el número de variables que relacionadas entre sí contienen la mayor parte de la información. Realizado el mismo con los datos obtenidos por medio del SPSS 17.0 se obtuvieron las siguientes cargas factoriales:



Las cargas mayores están en la transferencia-distribución del conocimiento y en disponibilidad y las más bajas en apoyo y en cultura TIC. Existe la percepción de la necesidad de las TIC para el conocimiento, se muestra un equipamiento aceptable y se generaliza el uso del correo electrónico. Se trata de nativos digitales (Flores y Arco, 2013) que muestran un dominio de determinados programas y herramientas como el correo, foros, chats y blogs, mientras que hay un grupo de programas y herramientas con un dominio intermedio como la manipulación de archivos, las plataformas y la teleformación; finalmente hay otro grupo de herramientas que son las de trabajo en grupo que son menos dominadas.

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Se ha constatado la existencia de conciencia y cultura en el alumnado de la importancia de la transferencia y distribución del conocimiento, uno de los elementos señalados por Rodríguez Gómez (2006) para el éxito en la gestión del conocimiento. Es mayor en hombres que en mujeres con una diferencia no estadísticamente significativa. El modelo utilizado de gestión es el basado en el almacenamiento de la información.

Muestran un buen conocimiento de la posibilidad de almacenamiento de la información y usan habitualmente los elementos tecnológicos más básicos para ello: correos electrónicos y búsquedas por Internet, formas más gruesas y menos exhaustivas de consulta; pero se inhiben ante las bases de datos, los repositorios o libros específicos en la red, también con pequeñas diferencias entre mujeres y hombres a favor de ellos. Hay coincidencia con la UNESCO

(2013) que afirma el uso de las tecnologías como medio para la *gestión y tareas docentes* es una finalidad de uso menos frecuente.

La aplicación del conocimiento a las tareas de aprendizaje y su gestión es baja en hombres y en mujeres, siendo ligeramente más alta la de ellas. Supone una falta de orientación del conocimiento a la tarea de aprendizaje y en el fondo de cultura orientada a la acción. Implica la falta de capacidad de obtener el máximo rendimiento o productividad de la infraestructura que poseen y la falta de estrategias de aprendizaje de nivel alto. Hay que tener en cuenta que el conocimiento es personal (*sticky*, pegajoso), por tanto, resulta fundamental incentivar a los alumnos para que lo compartan, lo usen y lo apliquen de forma habitual. De Pablos, Colás y González (2010), opinan que se han potenciado las TIC en los centros educativos y el uso efectivo de las TIC en el currículo, pero que las innovaciones pedagógicas que se desarrollan con ellas no se han generalizado Santiago (Navaridas 2013).

No se valora la protección del conocimiento ya que se supone que está distribuido y no se aplica ya que la seguridad del conocimiento en red es poca y no definida en sus ámbitos de actuación. Ello explica la frecuencia de las copias en los trabajos universitarios. Supone la falta de valoración y de orientación positiva hacia el conocimiento (Davenport, 1998).

Se encuentra un buen apoyo a la implementación del conocimiento por parte de la Universidad es fundamental, como ya se había detectado en otros trabajos (Cantón y otros, 2010) pero además la existencia de una cultura común de lenguaje compartido y de sistema abierto que facilita los intercambios orales y escritos. Está ligado a la existencia de múltiples canales para que circule el conocimiento.

La disponibilidad de infraestructura material es buena en todos los ámbitos: ordenadores personales y en equipamiento audiovisual colectivo y personal, sin diferencias significativas por sexos. Pero el uso colectivo de las herramientas institucionales para el trabajo colaborativo sigue siendo bajo; se usan de forma individual y mecánica. El respaldo de los responsables y la existencia de infraestructura que lo facilite es decisivo: "El desarrollo de una infraestructura institucional para la gestión del conocimiento implica establecer un conjunto de funciones y marcos institucionales, y desarrollar capacidades de las que se puedan beneficiar los proyectos individuales" (Davenport y Prusak, 1998).

Como herramientas de búsqueda de información, las TIC se han convertido en habituales y constantes, aunque se encuentra mayor presencia en hombres que en mujeres pero no existen diferencias estadísticamente significativas en la finalidad de uso de la tecnología en función del género. Santiago, Navaridas y otros 2012.

El nivel de satisfacción de los estudiantes, de la productividad en estudio, trabajo, almacenamiento y calidad del servicio ofrecido también son bien valorados (Davenport y Prusak, 1998: 180). Los alumnos utilizan las TIC para: búsquedas en internet el 48%; *power-point* el 52%; programas/juegos educativos el 56%; procesador de textos el 76%; cálculos matemáticos el 40% y un 8% no contesta.

Esto da lugar a considerar, que en la Enseñanza Superior no se utiliza la Gestión del Conocimiento en relación a las nuevas tecnologías, ya que la Universidad necesita adecuarse a las nuevas modalidades que impone la Gestión del Conocimiento, ya que consideramos que este hecho permitiría un mayor flujo de información y por consiguiente la implicación activa en mayor medida del alumnado, favoreciendo su proceso de enseñanza/aprendizaje.

Por sexos, *los 26 hombres que han participado en el estudio respecto a las 49 mujeres*, han obtenido una puntuación más alta, dentro de una Gestión del Conocimiento deficitaria en ambos sexos. Los aspectos dónde la utilización de cómo gestionar el conocimiento es más significativa son: *ellos transfieren, distribuyen, intercambian y almacenan el conocimiento de manera más frecuente*, a pesar que las mujeres según los datos, *tienen un mayor acceso en clase a la base de datos de las diferentes materias y a la disponibilidad de correos electrónicos que permiten el flujo de información* en mayor número que los hombres.

Respecto al análisis de las TIC, han supuesto según los datos obtenidos un mayor grado de satisfacción en los hombres respecto a las mujeres, a pesar de que las mujeres tienen una *mayor disponibilidad de las nuevas tecnologías*, los hombres hacen un mayor uso de ellas, y por consiguiente, perciben un mayor grado de satisfacción *a la hora de desarrollar la formación en TIC de forma personal (autodidacta)*.

Estos datos no llegan a ser significativos, ya que se ha demostrado que existe *una varianza pequeña entre los alumnos encuestados*, ya que no se perciben grandes diferencias en sus respuestas. Según el trabajo de Baelo (2008) los usos tecnológicos de los profesores son principales, frecuentes y escasos. Los primeros son de acceso a la información, los segundos de presentación y transmisión y los terceros de evaluación, especializados y de desarrollo.

Esto da lugar a considerar, que en la Enseñanza Superior no se utiliza la Gestión del Conocimiento en relación a las nuevas tecnologías, donde la Universidad necesita que se adecue a las nuevas modalidades que impone la Gestión del Conocimiento, ya que consideramos que este hecho permitiría un mayor flujo de información y por consiguiente la implicación activa en mayor medida del alumnado, favoreciendo su proceso de enseñanza/aprendizaje.

7. BIBLIOGRAFÍA

Alavi, M.; Leidener, D. (1999). «Knowledge management systems: issues, challenges and benefits». *Communications of the Association for Information Systems* [en línea]. Vol. 1. Atlanta: Association for Information Systems <<http://cais.isworld.org/articles/1-7/article.htm>> [Consulta: 17 de Septiembre de 2009].

Alonso Andrade.(2011).Las TIC como estrategia didáctica en la docencia universitaria.

http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/1785/1/TICS_%20Did%C3%A1ctica_%20Universitaria_Andrade_Chabur_Almeida_2011..pdf (consulta en Enero de 2014)

- Andersen, A. (1999). *El management del siglo XXI*. Buenos Aires: Granica.
- Andreu, R; Baiget, J; Almansa, A; Salvaj, E. (2004). *Gestión del Conocimiento y Competitividad en la Empresa Española*, 2003. CapGemini- IESE. <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/1785/1/TICS%20Did%C3%A1ctica%20Universitaria%20Andrade%20Chabur%20Almeida%201..pdf>. Consulta en Enero de 2014.
- Arbonies, A. L. (2006). El conocimiento no se puede gestionar. Disponible en: <http://dois.mimas.ac.uk/DoIS/data/Articles/juljuljiky:2000:v:4:p:3639.html>
Acceso: 11 de enero del 2006.
- Baelo, R. (2008). Integración de las TIC en los centros de Educación Superior de Castilla y León. Tesis doctoral. Universidad de León.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2006). *Facilitating Reflective Learning In Higher Education*. England. Mc Graw Hill Internacional.
- Bueno, E. (1998): "El capital intangible como clave estratégica en la competencia actual", *Boletín de Estudios Económicos*, vol. LIII, nº 164, agosto, pp. 205-229.
- Bueno, E. (1999), *Gestión del Conocimiento, aprendizaje y capital intelectual*. Club Intelect, *Boletín de Información*., Madrid.
- Bueno, E. (2002). "Enfoques principales y tendencias en Dirección del Conocimiento" (Knowledge Management). Capítulo del libro: *Gestión del Conocimiento: desarrollos teóricos y aplicaciones*. Ediciones la Coria, Cáceres.
- Bueno, E. (2004). "*Dirección del Conocimiento en las Organizaciones*". AECA. Madrid, 16.
- Cantón Mayo, I y Cañón, R. (2011). La profesión del maestro desde la dimensión competencial, *tendencias pedagógicas*, 18, 154-172.
- Cantón Mayo, I. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*, Biggs J, *Educatio*, 22, 295. Madrid: Narcea.
- Colás Bravo, M^a P.; Buendía Eisman, L. y Hernández Pina, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: Guía metodológica de elaboración y presentación*. Barcelona: Editorial Davinci.
- Comisión Europea. (2004). «Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo» [artículo en línea]. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010. Grupo de trabajo B. Competencias clave. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado el 18 de abril de 2013, de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf.
- Davenport, T.; Prusak, L. (1998). (2001). *Conocimiento en Acción. Cómo las organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires: Pearson Education.
- Davenport, T.; Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.

- Domingo Coscollola, M. y Marqués Graells, P. (2013). Práctica docente en aulas 2.0 de centros de educación primaria y secundaria de España. *Píxel- Bit. Revista de Medios y Educación*, 42, 115-128.
- Drucker, P. (2005). La gerencia de empresas. *Revista Estrategia*, 3(7), 59- 75.
- Duart, J.M. y Reparaz, Ch. (2011). Enseñar y aprender con las TIC. *Estudios sobre Educación*. Vol. 20, pp. 9-19.
- Escamilla, C. y De Jesus, M. T. (2012): modelo de vinculación entre las instituciones de educación superior y las empresas: gestión del conocimiento. *Acta Universitaria*. Vol. 32, Núm. 2. Pp. 47-69.
- Flores, O. y Arco, I. (2012): Nativos digitales, inmigrantes digitales: rompiendo mitos. En *Bordón* vol. 65. 2. pp. 59-74
- Gallego, D.; Ongallo, C. (2004). *Conocimiento y gestión*. Madrid: Pearson Educación.
- Grant, R.M.(1996). "Prospering in Dynamically-Competitive Enviroments: Organizational Capability as Knowledge Integration". *Organization Science*, 7(4), 375-387.
- Guadillas, F y Donate, M.J. (2004)."La gestión del conocimiento como recurso estratégico en un proceso de mejora continua". *Alta Dirección*, 217,199-209.
- Infante Moro, A. (Dir.). (2004). "*La Enseñanza Virtual en España ante el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior*. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación". Ministerio de Educación y Ciencia (Proyecto EA2005-0090).
- Instituto de Evaluación (2009). *TALIS (OCDE). Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Instituto de Evaluación (2010). *Sistema estatal de indicadores de la educación*.
- Intelect, Modelo. Euroforum Escorial. (1998). *Medición del Capital Intelectual. Modelo Intelect*. Madrid: Ed. I.U.
- Jericó, P. (2001): *Gestión del Talento*, Madrid: Prentice Hall.
- Knowman-Project. (2003). "Proyecto de Gestión de Conocimiento financiado por la Comisión europea". Online. Disponible en <http://knowman.ifw.uni-bremen.de/impressum.es.htm>. Acceso en: 5 mayo, 2013.
- KPM CONSULTING (1998). Modelo de gestión del conocimiento. En: <http://luisbringas.wordpress.com/2011/08/30/modelo-de-gestion-del-conocimiento-de-kpmg-consulting/> Consulta en Diciembre de 2013.
- Margalef, L. y Álvarez, J.M. (2005). "La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior". *Revista de educación*, 337,51-70.
- Navaridas, Fermín; Santiago, Raúl & Tourón, Javier (2013). Valoraciones del profesorado del área de Fresno (California Central) sobre la influencia de la tecnología móvil en el aprendizaje de sus estudiantes. *RELIEVE*, v. 19 (2), art.4. [DOI: 10.7203/relieve.19.1.3047](https://doi.org/10.7203/relieve.19.1.3047)

- Nonaka, I y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge creating company*. Oxford: University Press.
- Nonaka, I y Teece, D.J. (Eds.). (2001). *Managing Industrial Knowledge: Creation, Transfer and Utilization*. Sage, London.
- Nonaka, I.; Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press: Nueva York.
- Nóvoa, A. (2007). "El profesor hoy. La persona, la coparticipación y la prudencia". *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 21-25.
- Rivero, C. (2002). *Pautas para comprender e implantar la gestión del conocimiento*. Madrid: Fundación Escuela de Ingenieros de Bilbao – Socintec.
- Rodríguez Gómez, D. (2006): Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. En *Educar*, núm. 37, pp. 25-39.
- Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Ed Universidad Internacional de Andalucía.
- Schön, D. (1998). *Formar profesores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 79-91.
- Shedroff, N. (2001). *Experience Design*. <http://divergentmba.wordpress.com/2012/03/20/experience-design-2001-edition-nathan-shedroff-6/> Consulta en Enero de 2014.
- Skyrme, (2013) <http://www.thinkepi.net/por-que-deberiamos-hablar-menos-de-gestion-de-la-informacion-y-mas-de-gestion-del-conocimiento#sthash.k5omfpOt.dpu> See more at: <http://www.thinkepi.net/por-que-deberiamos-hablar-menos-de-gestion-de-la-informacion-y-mas-de-gestion-del-conocimiento#sthash.k5omfpOt.dpuf>
- sobre *Educación*, 20, 9-19.
- UNESCO (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. Paris: UNESCO. - http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wp08_InfoLit_en.pdf
- UNESCO (2013). *Directrices para las políticas del aprendizaje móvil*. Paris: UNESCO. - <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219662S.pdf>
- UNESCO. *Políticas para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Madrid, 1998. Disponible en **¡Error! Referencia de hipervínculo no válida..** Acceso en: 18 abril. 2013.
- Wiig, K. (2009). *Knowledge management for the competitive enterprise*. Austin TX, EUA: Knowledge Research Institute.

ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS A ALUMNADO INMIGRANTE: EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS Y APRENDIZAJES CONSEGUIDOS

María José Arroyo González

Universidad de Valladolid

Marisol Rodríguez Correa

Universidad de la Coruña

RESUMEN

El presente estudio tiene su origen en una investigación realizada sobre el aprendizaje de segundas lenguas por alumnado inmigrante. En particular nos centramos nuestro estudio en las estrategias de aprendizaje y en los procesos particulares que se ponen en marcha en las aulas de acogida a las que asisten en el momento en que llegan a nuestro país. Hemos estudiado las aulas ALISO de Castilla y León. Como estrategia principal de indagación hemos empleado la entrevista, con una muestra de los distintos agentes implicados en el funcionamiento y organización de estas aulas (profesorado, administración educativa, alumnado y familias). En este artículo analizaremos los aspectos más significativos que favorecen o dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua con este alumnado, en particular: las estrategias de aprendizaje, la metodología utilizada (enfoque comunicativo y aprendizaje por contenidos), la evaluación educativa, la lengua de instrucción y, por último, el posterior acceso a las áreas curriculares.

PALABRAS CLAVES

Estrategias de aprendizaje - alumnado inmigrante - aprendizaje de segundas lenguas – entrevista - metodología de enseñanza.

ABSTRACT

The present study has its origin in an investigation based on the learning of second languages for immigrant students. In particular we focus our study on learning strategies and individual processes that are launched in the reception classes they attend when they reach our country. We have studied the classrooms ALISO of Castilla y León. The main research strategy that we have used was the interview, with a sample of the different agents involved in the operation and organization of these classrooms (teaching staff, educational administration, students and families). This article will discuss the most significant aspects that favor or hinder the processes of teaching and learning Spanish as a second language with the students, in particular: learning strategies, teaching methodology, educational assessment, instruction language and, finally, subsequent access to curricular areas.

KEYWORDS

Learning strategies - immigrant students - second language learning – interview - Methodology.

1. INTRODUCCIÓN

Las aulas de acogida se presentan como una modalidad organizativa en los centros educativos españoles, para dar respuesta al desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje del español en los centros educativos. Algunos ejemplos de estas aulas a lo largo del territorio son: las Aulas de Acogida, en Cataluña, las Aulas de Enlace, en la Comunidad de Madrid; las ATAL, en Andalucía... En Castilla y León, estas aulas se denominan “Aulas Aliso” y su finalidad principal es la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela y contribuir a una rápida integración social de su alumnado.

El interés principal en este estudio es analizar aspectos relevantes sobre el aprendizaje del español como segunda lengua desde las diferentes estrategias de aprendizaje, estableciendo comparaciones con las metodologías de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Los datos que se presentan se han obtenido a través del análisis de contenido de un total de 26 entrevistas, realizadas en el marco de una investigación más amplia realizada en estas aulas.

2. EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS.

2.1 Conceptos claves.

Hoy en día nos encontramos con una multiplicidad de lenguas y de culturas en nuestras sociedades, producto del fenómeno de la inmigración. Una visión intercultural por lo tanto, “debe establecer un modelo educativo que fomente una aproximación crítica a las culturas, incluyendo la propia, el deseo de conocer y de estar en contacto con otras culturas y formas de vida, sin que nadie considere que la suya propia está por encima de las demás” (Linares y López, s.f, p. 6). Atenta a esta realidad, la escuela concentra sus esfuerzos en preparar al alumnado para la sociedad contemporánea con la que se tiene que enfrentar. Por lo tanto, educar en el bilingüismo o plurilingüismo es una necesidad apremiante, que permitirá la incorporación progresiva del alumnado extranjero al aula ordinaria.

A continuación expondremos el significado de algunos conceptos que consideramos claves en nuestro trabajo, antes de profundizar nuestro tema de estudio: aprendizaje, estrategias de aprendizaje, español como Lengua Extranjera (LE) y como Segunda Lengua (L2).

Zapata (2012) hace referencia al aprendizaje como “el proceso o conjunto de procesos a través del cual o de los cuales, se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado o con el concurso del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación” (p.5).

En nuestro estudio nos vamos a referir al concepto de aprendizaje como “construcción de significado”, el cual define más plenamente la corriente cognitivista del aprendizaje. En este marco interpretativo el estudiante busca construir el significado de los contenidos que le llegan, desempeñando un papel que se corresponde más al de un individuo autónomo y autorregulado, que tiende a conocer sus propios procesos cognitivos. Como apunta Zapata (2012, p.9):

El estudiante no se limita a copiar el conocimiento, sino que lo construye (constructivismo) a partir de elementos personales, experiencia e ideas previas e implícitas, para atribuir significado (esos es ahora comprender) y representarse el nuevo conocimiento con sentido adquirido (el contenido del aprendizaje)” En este modelo teórico, el papel del profesor cambia sustancialmente ya que pasa de suministrar conocimientos, a participar y/o ayudar en el proceso de construir el conocimiento junto con el estudiante, el cual aprende haciendo e incorporando los conocimientos que posee. Por lo tanto, se orienta este modelo, a la forma de presentar y organizar los contenidos de aprendizaje que se prestan a una instrucción más directa o guiada, resaltando la importancia y necesidad de proporcionar un marco de ideas al que poder incorporar los contenidos a aprender.

Según Stern (1983, p. 10) el término “primera lengua” (L1) se utiliza para indicar que un individuo ha adquirido la lengua en la infancia y generalmente dentro de la familia; una segunda lengua, por tanto, sería la que cronológicamente, se adquiere con posterioridad a la L1. La adquisición de una segunda lengua engloba los casos en los que una persona, con un cierto grado de control o conocimiento sobre su sistema lingüístico, aprende otro (Serra, 2002). Arnau (2003) indica que se trata de cualquier lengua que se aprende después de la primera. Mientras que la LE hace referencia a la lengua de una comunidad fuera de los límites nacionales o territoriales donde el individuo está aprendiendo la lengua, por ejemplo, el aprendizaje del inglés en la escuela. La diferencia principal es que la L2 es empleada en el contexto donde vive el aprendiz necesitando más apoyo ambiental¹ que una LE, por lo tanto, la L2 necesita de medidas de compensación y de un aprendizaje más formal.

La enseñanza del español en nuestro país a no-hispanoblatentes, se ha denominado tradicionalmente ELE, “Español como Lengua Extranjera”, sin consideración del contexto de enseñanza (Trujillo, 2004). Por otra parte, se reconoce la ocupación semántica del espacio de EL2 por ELE surgiendo una nueva distinción de español: la de “español para inmigrantes”, para diferenciarlo del otro, del de los programas bilingües y de los estudiantes que acuden a los cursos de la Universidad, por tanto, para aclarar nuestra posición, el término EL2 hace referencia al aprendizaje del español en nuestro sistema educativo por alumnado no hispanohablante. Reconociendo, además, la diversidad existente dentro del colectivo “inmigrante”, nos centramos en aquel alumnado que por edad debe escolarizarse en nuestro sistema educativo, en las etapas obligatorias.

3. ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS A ALUMNADO INMIGRANTE: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.

Muchos reconocen el aprendizaje de una L2 por niños/as y jóvenes inmigrantes como un caso particular de aprendizaje de las lenguas, tanto por las condiciones en las que se realiza como por la consideración social de los aprendices, o por el uso que se tiene que hacer de la nueva lengua (Villalba, 2004). Así se reconocen las dificultades que comportan la escolarización en una L2 y además, los retos que plantea el dominio del español como lengua de

instrucción. La enseñanza-aprendizaje del español en estas edades debe entenderse como un medio para acceder a la formación básica, a la integración y la participación social. Nos movemos, por tanto, en un terreno interdisciplinar, en el que son diversas las especialidades que confluyen y pueden aportar luz: la Lingüística aplicada, en especial los trabajos sobre aprendizaje de idiomas a través de contenidos, de ya larga tradición y a los que nos referiremos más adelante (Haley y Austin, 2004); pero también la Psicolingüística con sus estudios del bilingüismo en las aulas y la evaluación de los programas de inmersión (Cummins, 1984; Baker, 1992); el Análisis del discurso, que permite abordar los tipos de textos académicos; la Pragmática, para analizar las diferencias culturales según los entornos de aprendizaje, la Didáctica de las lenguas, con distintas aportaciones metodológicas y, como no, desde la Pedagogía. Queda claro que nos encontramos ante una cuestión en la que intervienen múltiples factores y que requiere, por tanto, un acercamiento desde diferentes planteamientos teóricos.

Nosotros abordaremos las que, a nuestro juicio, son las metodologías más importantes a la hora de elaborar u orientar el proceso de enseñanza del español como L2: el enfoque comunicativo y el aprendizaje por contenidos.

3.1 Enfoque comunicativo y aprendizaje por contenidos.

El lenguaje es la principal herramienta para la comunicación y el niño lo adquirirá en la medida en que lo utilice para hacer cosas, que le sea útil (Villalba, Hernández y Aguirre, 2001; Vila, 2000). Además, esto se aprende en el grupo social de referencia tal y como señalan diferentes autores (Bruner, 1989; Vila, 1993; Vilá y Vila, 1994; Vygotski, 1995). Las personas adquieren la lengua desde las interacciones, así ésta se concibe desde el diálogo entre un interlocutor que tiene algo que decir y un receptor que está interesado en saber algo de ese interlocutor. Esta concepción del lenguaje como interacción, conlleva una didáctica y una metodología determinadas, en concreto el *enfoque comunicativo*². Este modelo didáctico pretende capacitar al aprendiz para una comunicación real (con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula). Este modelo nos ofrece una serie de pistas que pueden ser muy útiles a la hora de enfocar la enseñanza del español a niños inmigrantes.

Melero (2000) y Cortés (2000) recogen el nacimiento del Enfoque Comunicativo. A finales de los años 60 del siglo XX, algunos lingüistas británicos -C. Candlin y H. Widdowson, entre otros- creyeron que el objetivo en el aprendizaje de la lengua extranjera (LE) debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. Esta nueva concepción de la enseñanza/aprendizaje de la LE recoge las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (por ejemplo, J. Firth y M. A. K. Halliday), la sociolingüística estadounidense

² Traducido del inglés, *Communicative Approach* se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, *Communicative Language Teaching*), como enfoque nocional-funcional (en inglés, *Notional-functional Approach*) o como enfoque funcional (en inglés, *Functional Approach*).

(por ejemplo, D. Hymes, J. Gumperz y W. Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (por ejemplo, J. Austin y J. Searle).

Breen (1990) expone como en los últimos treinta años se ha pasado de los enfoques formales o nocionales a los funcionales y a partir de los años ochenta surge el enfoque comunicativo como nuevo paradigma en el diseño de programas de lengua. Caracteriza este enfoque con los siguientes rasgos:

- Centra su interés en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz.
- Hace hincapié en los procedimientos más que en el producto.
- Integra el conocimiento formal del lenguaje y el instrumental.
- Adopta una perspectiva cognitiva, atribuyendo un papel relevante a los aprendices en la construcción de los aprendizajes.

Dentro de este paradigma comunicativo, Breen (1990) distingue entre dos tipos de programas: los basados en *tareas* y los denominados *procesuales* en sentido estricto. La diferencia básica entre ambos consiste en que el segundo constituye una programación permanentemente abierta a la negociación con el alumnado en cuanto a contenidos, procedimientos y tareas, ofreciendo en todo momento una serie de propuestas o actividades alternativas para adecuarlas a la situación o intereses del alumnado.

A continuación, desarrollaremos con más extensión las características del enfoque comunicativo. Ya hemos visto cómo la comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. No basta por tanto, con que nuestros alumnos y alumnas asimilen un cúmulo de datos, vocabulario, reglas, funciones; es imprescindible además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para “negociar el significado”. Resulta necesario que participen en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma (consultar horarios de autobuses, mapas...). En esta metodología resulta básica la interacción oral entre los alumnos y alumnas, que ha de ser muy frecuente: en parejas, en tríos, en grupos mayores o entre toda la clase.

Para garantizar una comunicación real, las tareas se rigen por estos tres principios:

- Vacío de información. Entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe y si no lo averigua no podrá realizar su propia tarea.
- Libertad de expresión. El hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc.
- Retroalimentación. Las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.

Esta comunicación real se estimula a través de los juegos teatrales o de rol (en inglés, *role play*). Los participantes reciben retroalimentación (verbal o física) inmediata de los compañeros y así pueden calibrar el éxito en el juego y

en el uso de la lengua. Se estima que los juegos, además de desarrollar la competencia comunicativa, pueden incidir beneficiosamente en la motivación.

Los proyectos son tareas típicas del enfoque comunicativo que pueden durar desde un rato hasta un curso académico. En la realización de un proyecto típico se comienza por decidir el tema y los participantes; se elabora un esquema y un calendario de trabajo y se reparten los papeles; se busca información y ésta se procesa; se redacta un informe final y/o se expone ante la clase.

Se trabaja la lengua en el *nivel del texto o del discurso*, más allá de las frases. La unidad básica es el párrafo en el lenguaje escrito y el enunciado en el oral. Ello implica que se deben cuidar componentes tan importantes en la comunicación como son la cohesión y la coherencia.

La *LE es un vehículo para la comunicación* en clase, no sólo el objeto de estudio. Por eso, se usa tanto en la realización de las tareas como para las explicaciones, aclaraciones, etc., reservando la L1 para casos especiales.

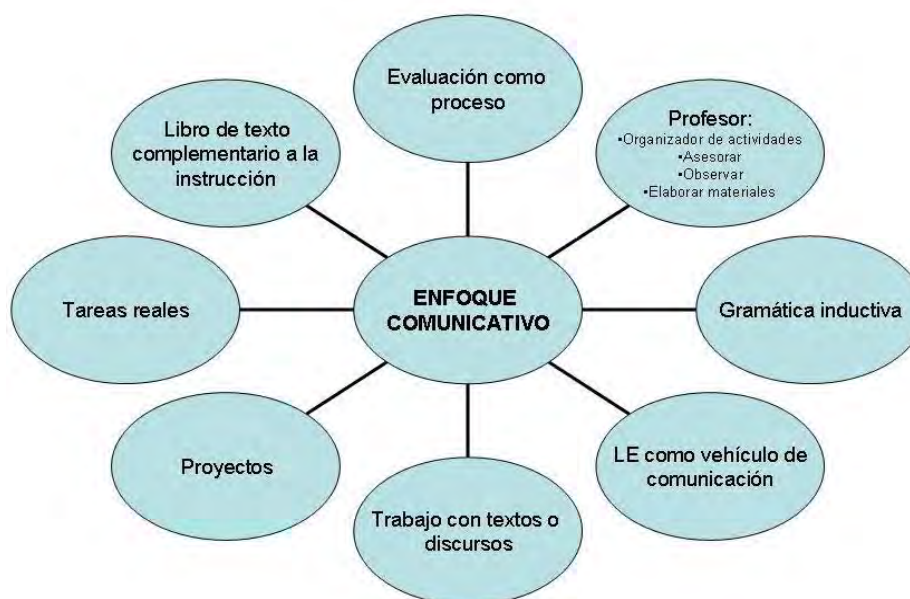
La presentación de la gramática suele ser *inductiva*, aunque también se dan algunas breves explicaciones gramaticales cuando se estima oportuno.

El *libro de texto* se considera un apoyo material valioso, pero no el eje de la instrucción. También se emplean otros tipos de materiales didácticos -por ejemplo, cartulinas para tareas de resolución de problemas en grupo- y auténticos -revistas, folletos turísticos, billetes de transporte público, etc.-, así como objetos de uso corriente: una cámara fotográfica, un reloj-despertador, etc. (si la ocasión lo requiere, con los manuales de instrucciones correspondientes).

Las *funciones del profesor* son bastante amplias: analizar las necesidades del alumnado, crear situaciones de comunicación, organizar actividades, asesorar, participar como un compañero más, observar el desarrollo de las tareas en el aula, elaborar materiales, etc. En definitiva, la función del profesor es facilitar el aprendizaje, fomentando, a la vez, la cooperación entre los alumnos y alumnas, quienes son los verdaderos protagonistas; éste es, pues, un enfoque centrado en el alumno.

En *la evaluación del alumnado* se atiende tanto a la corrección como a la fluidez. La evaluación no se limita al producto, sino que abarca todo el proceso; se trata de determinar en qué momento o en qué sentido conviene modificar algún aspecto del proceso instructivo.

Cuadro 1. Características del Enfoque comunicativo



Fuente: elaboración propia (2014)

Podemos concluir que el Enfoque Comunicativo tiene una gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90 del siglo XX, si bien a lo largo de los últimos años ha ido cediendo terreno ante el enfoque por tareas, que bien puede considerarse su heredero. Con frecuencia se le toma como modelo frente a los métodos y enfoques tradicionales, centrados en la gramática. En realidad, constituye una superación de los modelos anteriores, ya que no niega la importancia de la competencia lingüística, sino que va más allá, en busca de una auténtica competencia comunicativa. Una programación de este enfoque, resuelve el problema de la motivación del alumnado y el tratamiento de la diversidad en el aula. Apostamos, pues, por una enseñanza de la lengua en los programas de inmersión lingüística desde el enfoque comunicativo y funcional. Como señalan Navarro y Huguet (2002), si este enfoque es válido para la totalidad del alumnado, más aún en el caso de aquellos que presentan necesidades especiales. Desde este paradigma debemos fundamentar la adquisición de la lengua vehicular con nuestro alumnado extranjero.

En cuanto a los aprendizajes por contenidos (Susana Pastor, 2006a,b) nos estamos refiriendo al proceso por el cual podemos adquirir una lengua extranjera no estudiando la lengua en sí (como se haría en una clase propiamente de lengua), sino usándola para estudiar cualquier otra materia (matemáticas, historia, derecho). Pone además los ejemplos de un niño castellano parlante, que aprende gallego a través de las clases de ciencias impartidas en tal lengua o cuando un universitario perfecciona su alemán cursando parte de su licenciatura en una universidad de habla alemana. Con respecto a esta forma de aprendizaje, la enseñanza de una segunda lengua con fines académicos adquiere una tarea propedéutica, en el sentido de que ayuda al alumno a entender y asimilar un determinado contenido de su currículum, impartido en una lengua que no es la suya materna, así como para

interactuar a través de ella en el aula, independientemente de si se trata de una situación buscada sobrevenida.

3.2 Factores motivacionales y estrategias de aprendizaje en segundas lenguas.

3.2.1 Las estrategias de adquisición de Segundas Lenguas

La interlengua es un concepto clave en la adquisición de una segunda lengua, la cual puede ser considerada una especie de etapa intermedia entre la L1 y la L2. Para explicar qué mecanismos y destrezas utilizan los aprendices, aparecen las denominadas estrategias de aprendizaje y comunicación, las cuales Selinker (1972) las conceptualiza como procesos centrales en esta adquisición y muy ligadas al concepto de interlengua.

3.2.2 Las estrategias de aprendizaje

Dependiendo de los autores, las estrategias de aprendizaje han recibido diferentes nombres. Rubin (1975) y O'Malley et Alii (1985), utilizan la expresión comportamientos de aprendizaje; Wesche, 1977; Politzer y McGroarty, 1985; las denominan procesos cognitivos, aunque el término más utilizado es el de estrategias de aprendizaje. Serrat (2002) las define como actividades conscientes e intencionales que guían las acciones que se han de seguir para conseguir determinados objetivos de aprendizaje. Suponen una secuencia de actividades dirigidas a aprender. Mientras que O'Malley y Chamot (1990) las subdividen en:

- a) *Estrategias metacognitivas*: se refieren a la planificación control y evaluación de la propia cognición. Su función es la autorregulación del propio proceso de aprendizaje. Las más utilizadas son la anticipación, la planificación o la atención dirigida a la tarea de aprendizaje, además de la autoevaluación y autocontrol del aprendiz.
- b) *Estrategias cognitivas*: hacen referencia a la integración del contenido nuevo con el previo. En relación al aprendizaje de la L2, se contemplan las estrategias de repetición, traducción, agrupamiento, tomar apuntes, deducción, recombinación, inferencia, transferencia y aclaraciones.
- c) *Estrategias de mediación social*: se relacionan con la disposición afectiva y motivacional en el aprendizaje.

3.2.3 Las estrategias de comunicación

Las estrategias de comunicación se emplean para resolver una dificultad momentánea de comunicación. Podemos destacar las siguientes:

- a) Estrategias de evitación: el problema de comunicación es evitado no diciendo aquello que tenía pensado decir inicialmente.
- b) Paráfrasis: se compensa una palabra desconocida de la L2 con un significado cercano, o bien utilizando palabras nuevas que "inventa".
- c) Transferencia: es un proceso consciente de utilización de elementos de la L1, como pueden ser traducción directa, cambio de lengua o mímica.

La ejemplificación, la generalización y la reestructuración, son otras estrategias de comunicación (Serrat, 2002).

3.3 Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. Las estrategias de aprendizaje.

En el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* se dedica un capítulo a las estrategias de aprendizaje en la adquisición de una LE/L2. Se conceptualizan como medios que pone en práctica el hablante u oyente de una lengua extranjera, para poder llevar a cabo las tareas implicadas en un proceso de comunicación y conseguir que este tenga éxito en cualquiera de las situaciones en que pueda tener lugar (contexto escolar, hablante como intermediario entre dos lenguas...).

En el citado documento se clasifican las *estrategias de aprendizaje* en:

- a) Estrategias de producción.
- b) Estrategias de comprensión.
- c) Estrategias de interacción hablada.

Este documento expone de la misma forma, que para poner en marcha estas estrategias intervienen aplicaciones de principios metacognitivos, como la planificación, ejecución, evaluación y corrección. Se conciben, por tanto, como un indicador para establecer el nivel en que se encuentran los aprendices. Para ello, en cada estrategia se han elaborado diferentes actividades relacionadas con las estrategias y se han hecho corresponder con los niveles de lengua establecidos por el Marco Europeo (A1, A1, B1, B2, C1 y C2). De esta forma, si observamos las habilidades que nuestros alumnos y alumnas ponen en marcha durante su proceso de aprendizaje de la lengua, podemos, a priori, establecer en qué nivel se encuentran, o bien evaluar si esas técnicas se adecuan al nivel en el que estos se hallan realmente.

3.4 La motivación y actitudes en el aprendizaje lingüístico.

La influencia de las actitudes lingüísticas en el aprendizaje de una L2 ha sido estudiada por diferentes autores (Navarro y Huguet, 2005; Vila, 2000; Baker, 1992, Sánchez y Sánchez, 1992; Lambert, 1969). El lenguaje tiene un eminente componente social, ya que se adquiere y se incorpora desde la interacción social y es el que regula y controla los intercambios sociales. Este deseo de regular y controlar intercambios sociales se convierte en una fuente de motivación en la adquisición de una L2. Según Vila (2000) el aprendiz “incorporará a su conocimiento la lengua si la necesita para hacer cosas con ella y para relacionarse con los demás” (p. 26).

Lambert (1969) señala que el tipo de motivación del sujeto determina su grado de competencia lingüística, distinguiendo la motivación de tipo instrumental y la motivación de integración. Esta última hace referencia aquel alumnado que quiere aprender cosas de las personas y de la cultura de la comunidad lingüística. Por lo tanto, la motivación de integración ofrece mejores resultados que la motivación instrumental, ya que el aprendizaje de la nueva lengua implica también finalidades prácticas.

Ha sido numerosas las investigaciones realizadas con relación a las actitudes, las cuales han puesto de relevancia su influencia en el proceso de

aprendizaje de la L2 (Skutnabb- Kangas, 1981; Siguán y Mackey, 1986; Arnau, 1992; Sánchez y Sánchez, 1992), como sugiere Sánchez y Rodríguez (1997, p. 134): "(...) se basa en el hecho de que las actitudes son características personales relativamente estables que influyen y determinan el progreso en el aprendizaje de la lengua y no al revés".

4. NUESTRA INVESTIGACIÓN: OBJETIVOS DE ESTUDIO

En esta investigación nos planteamos estudiar los siguientes objetivos:

- a) Analizar cómo se enseña y cómo se aprende la lengua de la escuela y de la sociedad por el alumnado inmigrante, es decir, las estrategias de aprendizaje que se utilizan.
- b) Revisar los aspectos metodológicos que favorecen el aprendizaje del español, como segunda lengua para el alumnado de incorporación tardía en nuestro sistema educativo.

5. DISEÑO METODOLÓGICO: LA ENTREVISTA.

En este trabajo hemos optado por entrevista como instrumento metodológico. Dicha elección ha estado motivada por el objetivo que perseguíamos: obtener información de primera mano, a través de los actores que participan en el día a día de la escuela. Como señala Aguirre (1995, p. 17), la entrevista permite extraer testimonios de los acontecimientos, representaciones y percepciones que los sujetos tienen de los distintos hechos sociales.

a. Elaboración de protocolos para las entrevistas

Para la construcción de las entrevistas y, en concreto, de las diferentes preguntas, tuvimos en cuenta la propuesta de Spradley (1979) y construimos nuestros protocolos con preguntas descriptivas, estructurales y de contraste. La entrevista consta de muchas más preguntas, aquí presentamos solamente las que son de interés en esta comunicación de la investigación.

b. Selección de la muestra que ha participado en la entrevista

Las entrevistas se realizan desde el mes de junio del año 2007 hasta abril del año 2010. Una vez que concluidas las entrevistas, comenzamos con el análisis de datos, que supone un conjunto de transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones acerca de la información obtenida, con el fin de extraer un significado relevante en relación a un problema de investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996). Realizamos un análisis temático de los datos, a partir de distintas categorías que previamente habíamos establecido, sobre los temas que más nos interesan. A partir de ellas, hemos realizado un análisis del discurso, extrayendo la opinión de los distintos agentes intervinientes. A continuación, presentamos un cuadro con las categorías/temas más relevantes obtenidos de las entrevistas.

Cuadro 2. Categorías /núcleos temáticos de las entrevistas a los distintos agentes educativos

<ul style="list-style-type: none"> • Práctica educativa en el Aula ALISO: <ul style="list-style-type: none"> - Nivel de aprendizaje de la lengua entre niños inmigrantes. - Valoración como contexto para el aprendizaje del español. - Grado de integración entre niños inmigrantes. - Integración con el alumnado del centro. • Duración del recurso: <ul style="list-style-type: none"> - Suficiencia de la intervención en 3 meses. - Horarios semanales. • Grado de aprendizaje de la lengua e integración social al finalizar el programa. <ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos de valoración de la competencia comunicativa (inicial y final).

Fuente: elaboración propia (2013)

Los distintos entrevistados aparecen con unas siglas, que aparecen desglosadas en el siguiente cuadro:

Cuadro 3 . Siglas de los distintos entrevistados

<i>PAS11</i>	Profesor Aula de inmersión lingüística Secundaria Itinerante 1	<i>TPR1</i>	Tutor de Primaria 1
<i>PAS12</i>	Profesor Aula de inmersión lingüística Secundaria Itinerante 2	<i>TPR2</i>	Tutor de Primaria 2
<i>PAS13</i>	Profesor Aula de inmersión lingüística Secundaria Itinerante 3	<i>OP</i>	Orientador de Primaria
<i>PAS1</i>	Profesor Aula de inmersión lingüística Secundaria 1	<i>OS</i>	Orientador de Secundaria
<i>PAS2</i>	Profesor Aula de inmersión lingüística Secundaria 2	<i>S</i>	Representante Sindical
<i>PAP1</i>	Profesor Aula de inmersión lingüística Primaria 1	<i>I</i>	Inspectora
<i>PAP2</i>	Profesor Aula de inmersión lingüística Primaria 2	<i>EA</i>	Ex asesora de la Dirección Provincial de Educación
<i>PP1</i>	Profesor de Primaria 1	<i>JP</i>	Jefe de Programas de la Dirección Provincial
<i>PP2</i>	Profesor de Primaria 2	<i>DP</i>	Director Primaria
<i>PS</i>	Profesor de Secundaria.	<i>JES</i>	Jefe de Estudios de Secundaria
<i>PP</i>	Profesor de Primaria en Prácticas	<i>CF</i>	Asesora del Centro de Formación del Profesorado
<i>PC</i>	Profesor de Compensatoria	<i>TPR1</i>	Tutor de Primaria 1

Fuente: elaboración propia (2013)

6. RESULTADOS: ANÁLISIS CATEGORIAL DE LAS OPINIONES DE LOS ENTREVISTADOS

A continuación presentamos el análisis temático de los discursos de los distintos profesionales y agentes entrevistados. Las categorías que hemos analizado son las siguientes:

- Valoración de las aulas de acogida para aprender la lengua vehicular.

- Aprendizaje básico de la lengua.
- Evaluación de los niveles comunicativos conseguidos.
- Lengua de Instrucción y acceso a las áreas.

6.1. Valoración del recurso para el aprendizaje de la lengua vehicular

6.1.1. Aprendizaje básico de la lengua

A raíz de nuestro análisis, podemos concluir que las diferentes personas hacen una valoración positiva de las aulas para el aprendizaje más de la lengua. Se admite de forma consensuada su utilidad para el aprendizaje inicial, para realizar un primer contacto con la lengua. Se manifiesta su utilidad, sobre todo, en los primeros momentos de estancia del alumnado en nuestro país y para acompañar su acogida en la escuela.

PAS1: Bien, adquieren un nivel de comunicación básico.

PAS3: Creo que sí, que son útiles y necesarias. Principalmente para el aprendizaje básico... Muchos de los alumnos que yo tenía en clase están preparados para hablar, el problema es el acceso a las aulas. Necesitarían luego otro tipo de apoyo... Las aulas desde luego son necesarias.

PAP1: A lo mejor no es el mejor, se podría mejorar, pero a lo mejor es la forma más rápida de ponerles en contacto con el español.

Del mismo modo lo reconocen los alumnos que han acudido a ellas:

A2: Yo creo que al principio se aprende más ahí, en el aula no sabes nada. Estás más arropado. Nos enterábamos más.

En cuanto a su idoneidad como contexto para el aprendizaje de la lengua: ¿es el aula ALISO el mejor contexto para el aprendizaje del español? ¿Debe ser el lugar principal para el aprendizaje de la lengua? Encontramos diferentes opiniones:

PC: Yo creo que el mejor contexto, como para cualquier idioma es estar en el sitio donde está el idioma. ¿Cómo se aprende mejor el idioma? Pues integrado.

El alumnado no lo valora como un mal espacio para aprender el idioma, pero insiste en la importancia de asistir “en seguida” a las actividades que se desarrollan en el aula ordinaria.

A1: J. A mí sí que me ha servido mucho para aprender el español. Al principio no sabía nada y en el aula ALISO éramos pocos y la profesora nos podía hacer más caso, se preocupaba mucho por nosotros, nos podía atender muy bien. (...) Al principio sí, porque no conoces a nadie, no sabes nada y allí aprendes cosas. Está bien ir por ejemplo dos días a la semana y el resto en clase.

No podemos olvidar que las escuelas de sus países de origen, en algunos casos, distan muchos de las nuestras y muchos de este alumnado no ha estado nunca escolarizado, aunque también las aulas de inmersión distan enormemente del modelo educativo de escuela y de aula que luego se van a encontrar. Estas aulas de inmersión son, por tanto, un primer contacto con su nueva realidad escolar, a la vez que un espacio de acogida, complementario a los grupos de referencia, que deben ser los verdaderos lugares de acogida y aprendizaje. El peligro, como apunta Pérez Milans (2007) en su análisis sobre las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid, es que se conviertan en “islas” dentro del centro, sin conexión con lo que en él acontece:

El Aula de Enlace se fue conformando como una isla del centro, un espacio de bienestar en el que, como en la historia del nunca jamás, los alumnos se sentían cómodos y seguros.

Encontramos algunas críticas a la forma en que se realiza esta enseñanza español segunda lengua, es decir, cómo se enseña y cómo aprenden la lengua. Se echa de menos una metodología clara en la base de cómo enseñar el español. Esto se observa, principalmente, en las actividades que se plantean en el aula, pues aunque pueden dar en ocasiones buenos resultados, están alejadas de los actuales métodos comunicativos de enseñanza de la lengua (Villalba y Hernández, 2004).

La enseñanza de la lengua en las aulas se plantea, como si de un sistema de elementos estructurales combinables (fonemas, letras, palabras y oraciones) se tratase y no como algo mucho más rico, una “realidad social en la que interaccionan diferentes dimensiones: afectividad, emoción, conocimientos previos acerca del mundo...” (Pérez Milans, 2007, p. 130). En ocasiones, se plantean actividades pensadas para el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil, ejercicios de vocabulario, también actividades rutinarias de lecto-escritura, gramática y ortografía... Estas actividades aunque puedan servir para alcanzar el objetivo, no son las más idóneas para trabajar con los alumnos de los últimos ciclos de Primaria y de Secundaria. Como apuntan Villalba y Hernández (2004, p. 1233): “La lengua, en muchos casos, se reduce a una mera función denotativa o se presenta de forma simplificada sin atender a sus componentes pragmáticos, culturales y conversacionales.”

6.1.2. Evaluación de los niveles comunicativos

Otro de los problemas que acarrea la falta de un diseño curricular específico tiene que ver con los niveles de lengua adquiridos por los alumnos. A lo largo de los testimonios analizados, constatamos cómo el tema de la evaluación de los niveles comunicativos no está exento de polémica. Las entrevistas corroboran la gran dispersión de procedimientos seguidos en la evaluación: la mayoría de las veces se parte de la observación del alumnado sin contar con ningún otro material.

¿Cuál debería ser el nivel final del alumnado inmigrante al finalizar su estancia en el aula? Nos parece oportuno y urgente la realización de una prueba estandarizada común para evaluar el nivel comunicativo del alumnado, como el realizado por algunas CCAA, en concreto la andaluza. Proponemos olvidar los conceptos nulo, iniciado, o cero, uno y dos en la evaluación, ya que son conceptos que llevan a la confusión y utilizar los del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. No olvidemos que los citados niveles son los que se utilizan en el seno de la Unión Europea, para el aprendizaje de cualquier lengua extranjera. ¿Qué nivel de lengua se debería adquirir? Pensamos que en Educación Primaria podría bastar con un A1, pero en el caso de Educación Secundaria es básico que los alumnos tengan un nivel A2, dada la complejidad de las áreas y el vocabulario específico de cada una de ellas, incluso para los cursos superiores y para determinadas áreas, como Historia o Ciencias Naturales se requeriría un B1. Algunas personas entrevistadas abogan por un documento común de evaluación, que sirva de nexo entre los centros y también para la comunidad autónoma.

CF: Yo creo que para la comunidad sería básico determinar un documento de competencia comunicativa, para cualquier programa que vaya a trabajar con niños. Una prueba estandarizada. ¿Cuál debería de ser el nivel de competencia comunicativa final? En principio, para tener éxito, de B1 mínimo.

6.1.3. La Lengua de Instrucción y el acceso a las áreas

El nivel lingüístico que obtiene el alumnado cuando abandona el nivel educativo es básico, podemos situarlo en torno un A1/A2, eso sí, dependiendo de los casos y el tiempo de estancia en el país y en el aula. El alumnado que haya estado un curso escolar completo en el aula, fácilmente ha alcanzado un A2. Se plantea, pues, cómo acceder al aprendizaje de las áreas, porque estos contenidos tienen poco que ver con lo que se les exige cuando se incorporan a sus clases y, más aún, en el caso de los alumnos de la ESO. Este nivel comunicativo no supone problemas a la hora de seguir una clase de Primaria, aunque sí en los últimos niveles y sobre todo en áreas como Conocimiento del Medio, en los que hacen uso de vocabulario más específico. Así nos lo cuentan los alumnos extranjeros que llevan tiempo aquí, que cursan Secundaria y Bachillerato y que manifiestan todavía dificultades en el acceso al vocabulario específico y a la comprensión de las diferentes asignaturas. Siguen sin entender la “*lengua para estudiar y para escribir los exámenes*”.

A lo largo de nuestro trabajo hemos analizado cómo el lenguaje se convierte en el recurso básico de la instrucción y presenta así una doble dimensión: como mediador didáctico que hace posible el desarrollo intelectual-cognitivo de los alumnos y alumnas y como organizador de las tareas de enseñanza-aprendizaje (Villalba y Hernández, 2006). El alumnado tiene adquiridas las habilidades básicas conversacionales, pero mantiene las dificultades que tienen que ver con lo académico, como reconocen algunos de los profesionales entrevistados:

PAS1: Hay una cosa evidente: el nivel básico de uso de la lengua para la calle, es una cosa, y el nivel de la lengua con el que van a tener que enfrentarse en el aula, es otra.

PAS2: El otro día a una la hicieron un examen de Biología y puso los testículos en la mujer, pero, yo no me había puesto a hablar con ella de eso...

Es obvio que el nivel de lengua adquirido en las aulas de inmersión no les capacita para seguir el currículo de las distintas áreas. Por tanto, nos preguntamos sobre el tipo de apoyo o medida educativa que sería necesario cuando salen del aula ALISO. En muchos casos tienen apoyos de Compensatoria de una o dos horas, que, a todas luces, se muestran insuficientes.

7. CONCLUSIONES

Una vez concluido nuestro análisis expondremos las principales conclusiones alcanzadas en nuestra investigación.

En primer lugar consideramos que la enseñanza-aprendizaje del español debe entenderse como un medio para acceder a la formación básica, a la integración y la participación social de niños y niñas. Existen diversas

metodologías a la hora de elaborar u orientar el proceso de enseñanza del español como L2: la Lingüística aplicada, la Psicolingüística, el Análisis del discurso, la Pragmática, la Didáctica de las lenguas y la Pedagogía. En este estudio nos centraremos, en las metodologías que consideramos más importantes a la hora de elaborar u orientar el proceso de enseñanza del español como L2: el enfoque comunicativo y el aprendizaje por contenidos.

El Enfoque Comunicativo se ha tomado como modelo frente a los métodos y enfoques tradicionales centrados en la gramática, constituyendo una superación de los modelos anteriores, ya que no niega la importancia de la competencia lingüística, sino que va más allá, centrándose en la búsqueda de una auténtica competencia comunicativa. Consideramos que desde este paradigma, debemos fundamentar la adquisición de la lengua vehicular con nuestro alumnado extranjero. Una programación de este enfoque, resolverá sin duda alguna, el problema de la motivación del alumnado y el tratamiento de la diversidad en el aula. Por consiguiente, apostamos por una enseñanza de la lengua en los programas de inmersión lingüística desde el enfoque comunicativo y funcional.

Los aprendizajes por contenidos por su parte, hacen referencia a cualquier contexto educativo en el que se usa una lengua extranjera como medio de enseñanza/aprendizaje de contenidos no relacionados con la lengua en sí. Por lo tanto consideramos, que son muchos los beneficios que ofrece este marco educativo, tanto a nivel lingüístico como a nivel de contenidos, ya que se integran de forma más natural los conceptos y la lengua extranjera, desarrollando las habilidades comunicativas en el alumno en la lengua en cuestión.

Con relación a los resultados de nuestro estudio, en primer lugar, vemos cómo los y las docentes sí valoran las aulas de inmersión lingüística en el momento de la primera acogida del alumnado inmigrante y para adquirir un nivel básico de la lengua. No obstante, a raíz de lo que se desprende de los distintos discursos, se echa en falta una planificación más seria y reflexiva de lo que se pretende con el recurso, ya que aparecen algunas críticas sobre la manera en la que se enseña y se aprende la lengua. Sería deseable una planificación similar a la que se utiliza en el resto de las lenguas extranjeras. Los distintos profesionales consultados demandan una metodología clara en la base de esta enseñanza, a diferencia de lo que ocurre cuando se enseña inglés o francés: se cuenta con profesorado especialista y con un diseño curricular específico.

Aparecen en los discursos de los profesores referencias a la imprecisión de los objetivos, al qué y cómo enseñar, así como la evaluación de los contenidos comunicativos. Sería deseable asegurar que el alumno o alumna asista desde su llegada a la escuela a aquellas áreas donde pueda estar integrado (Educación Física o Educación Artística), ya que facilitará su rápida incorporación al entorno escolar y la socialización con el resto de sus compañeros.

Un problema señalado en los discursos de todos los participantes es la dificultad de incorporarse a las distintas materias una vez abandonan los programas de inmersión. Dicha dificultad aumenta en el caso de la Educación

Secundaria Obligatoria. Sería deseable, por tanto, que las medidas de apoyo posteriores se diseñaran teniendo en cuenta estas premisas.

No podemos concluir este artículo sin antes ensalzar el incuestionable el valor de estos programas como espacio de acogida y como espacio afectivo que ofrece al alumnado seguridad y menos competitividad a su llegada a nuestra región y a nuestro país.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, S. (1995). Entrevista y cuestionarios, en A. Batzan, *Etnografía. Metodología en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Arnau, J. (2003). El aprendizaje de la L1 y la L2: relaciones e implicaciones para la política y la práctica educativa. *Jornadas altoaragonesas sobre la lengua en la Escuela*. Fraga: Marzo, 2003.
- Baker, C. y De Kanter, A. (1983). *Bilingual education*. Lexington: Lexington Books.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Breen, M.P. (1996). Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8 (pp 7-32)
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Collier, V.P. (1987). Age and rated f acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21 (pp. 617-641).
- Cortés, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment. *Applied Linguistic*, 1 (pp. 132-149).
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: issues in Assesment and Pedagogy*. Clevendon: Multilingual matters.
- Gandara, P. (1999). *Review of research on instruction of limited english proficiency students: a report to the California Legislatur*. Santa Barbara: University of California. Linguistic Minority.
- García Fernández, J.A. (2009). Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero. *Segundas Lenguas e Inmigración*, 2 (pp. 109-127).
- Hakuta, K., Butler, Y. y Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Haley, M. y Austin, T. (2004). Las dificultades culturales y las diferencias educativas en los programas académicos de E.E.U.U. en España. En Martínez, E. (coord.). *La oferta formativa del profesorado de E/L*. (pp 45-60). Madrid: Edinumen.

- Maruny, L.L. y Molina, M. (2002). Identidad sociocultural y aprendizaje lingüístico. El caso de la inmigración. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26 (pp 55-64).
- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Navarro, J.L. y Huguet Canalis, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado escolarizado en 1º ESO. Un estudio empírico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pastor, S. (2006a). El aprendizaje de una segunda lengua como lengua de instrucción. *En Actas del VII Congreso de Lingüística General*. Universidad de Barcelona. (18-21).
- Pastor, S. (2006b). La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos escolares. *Marcoele, nº2. Revista de Didáctica*. Disponible en: [www.marcoele.com/num/2/0210f59f41043f02 /contextoSusanaPastor.pdf](http://www.marcoele.com/num/2/0210f59f41043f02/contextoSusanaPastor.pdf). Consultado: 14/12/2013
- Pastor, S. (2007a). La especificidad de la enseñanza del español a inmigrantes. *En Actas de VI Congreso de Lingüística General*. Universidad de Santiago, Santiago de Compostela. Madrid: Arco (pp. 519-530).
- Pastor, S. (2007b). Enseñar una y en una segunda lengua: hacia una nueva formación del profesorado de español para inmigrantes. *Linred, V*.
- Pérez, M. (2007). Las aulas de enlace: un islote de bienvenida, en M. Rojo. y L. Mijares (eds). *Voces del aula. Una etnografía de la escuela multicultural*. Madrid: CREADE.
- Ramírez, J.D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16 (pp 1-62).
- Rodríguez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Serrat, E. (2002). L'adquisició de segones llengües, en E. Moreno, J.M. Serrat y J. Farrés. *Llengua i immigración*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. (pp 55-77).
- Thomas, W.P. y Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Barcelona: National Clearinghouse for bilingual education.
- Vila, I. (1989). La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo. *En Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2 (pp 91-93).
- Vila, I. (1993). Psicología y enseñanza de la lengua. *En Infancia y Aprendizaje*, 62 (pp 219-229).
- Vila, I. (2000a). Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse. *En Textos de didáctica de la Lengua y Literatura*, 23 (pp 23-30).

- Vila, I. (2000b). Inmigración, educación y lengua propia. En AJA, E. *La inmigración extranjera en España* (pp145-163). Barcelona: La Caixa. (pp 145-163).
- Vila, I. (2001). Algunes qüestions referides a l'aprenentatge lingüístic de la infància estrangera a Catalunya. En *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 23 (pp 22-28).
- Vila, I. (2002). *Reflexiones sobre interculturalidad*. En <http://www.pensamientocritico.org/ignacvil203.htm>. (Fecha de consulta 22 de abril de 2008).
- Vila, I.; Gómez, C. y Olivé, C. (2002) Educació i escola. Entre la qualitat i l'equitat. En: *La infància i les famílies als inicis del s. XXI*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà. Observatori de la Infància i la Família.
- Vila, I. (2003). *L'escolarització de la infància estrangera*. Barcelona. Institut Català de la Mediterrània.
- Vila, I.; Sigues, C. y Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració*. Barcelona: Grao.
- Vila, I. y Siqués, C. (2006). Lengua propia y lengua de la escuela: implicaciones educativas en la escolarización de la infancia extranjera, en I. Márquez (ed.). *Respuestas a la exclusión: políticas de inmigración, interculturalidad y mediación*. Dykinson, en prensa.
- Vila, I., Perera, S, Serra, J.M. y Siqués, C. (2007a). *L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Primària de Catalunya. Curso 2005-2006*. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.
- Villalba, F. y Hernández, M.T. (2004). La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares, en I. Santos. y J. Sánchez (coord.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Villalba, F.; Hernández, M.T. y Aguirre, C. (1999). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Villalba, F. (2005). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes, En L. Miquel. y N. Sans (coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Cuadernos de Tiempo Libre.
- Sánchez, J. (coord.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

8.1 Referencias webgráficas

- Linares, J. y López, M. (s.f.). *Sobre la atención educativa al alumnado extranjero. Las aulas de acogida*. Disponible en: <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad6.pdf> Consultado: 13/12/2013

Zapata, M. (2012). *Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos*. Disponible: http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf Consultado: 4/12/2013

LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS COMO EJE TRANSVERSAL DE LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN

Dianelkys Martínez Rodríguez
Dora Lilia Márquez Delgado
Universidad de Pinar del Río (Cuba)

RESUMEN

La presente revisión tiene el objetivo de identificar los fundamentos teóricos y conceptuales que permiten el estudio formal de la formación y desarrollo de habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación en el pregrado. La búsqueda de las fuentes teóricas se realizó a partir de criterios tales como: estudio de la temática para las ciencias sociales y humanísticas, nivel de generalización de los resultados teórico-metodológicos expuestos y profundidad en el análisis del estado del arte de la problemática. Analizar la literatura ha permitido la identificación del concepto de habilidades investigativas, de sus clasificaciones, de sus categorías formación y desarrollo, así como su función como eje transversal de la formación para la investigación.

PALABRAS CLAVE

Habilidades investigativas – investigación – formación – desarrollo - formación de pregrado.

ABSTRACT

The present revision has the objective of identifying the theoretical and conceptual foundations that allow the formal study of the training and development of research skills as transverse axis of the training for research in undergraduate. The search of the theoretical sources was carried out starting from such approaches as: study of the subject for the humanities and social sciences, level of generalization of these results theoretical-methodological exposed and depth in the analysis of the state of the art of the problem. To analyze the literature has allowed the identification of the concept of research skills, of their classifications, of their categories training and development, as well as their function like transverse axis of the training for research.

KEY WORDS

Research skills – research – training – development - undergraduate training.

1. INTRODUCCIÓN.

La formación y desarrollo de habilidades investigativas en el pregrado constituye una temática abordada en diversas investigaciones educativas del contexto internacional. Una de las tendencias fundamentales de estos estudios ha radicado en la correlación entre los términos *formación de habilidades para la investigación* o *desarrollo de habilidades investigativas* y el de *formación para la investigación*. Dentro de los autores que abordan el término *desarrollo de habilidades investigativas* pueden citarse los trabajos de Pérez y López (1999; 2001), Moreno (2005), y Machado, Montes de Oca y Mena (2008; 2009). En cuanto al de *formación de habilidades investigativas* o *para la investigación*, constituyen referentes importantes los trabajos de Chirino (2002) y Guerrero (2007).

La revisión de los trabajos precedentes ha permitido determinar que aun cuando el tema de las habilidades investigativas ha sido abordado en el campo de las investigaciones educativas, resultan insuficientes los estudios que aportan una modelación teórica del mismo, tomando en consideración que la mayor parte de los resultados teóricos y empíricos se centran de manera específica en la formación hacia una profesión. Las carreras de mayor presencia en el tema lo constituyen medicina y licenciatura en educación. Y en el caso de la última el objeto de estudio que más se reitera es la *formación inicial investigativa* o de pregrado como también se le conoce.

En algunas de las publicaciones revisadas se reconoce el valor de la experiencia acumulada en el campo de la formación investigativa del pregrado; sin embargo, se consideran problemáticas existentes: el reducido “desarrollo conceptual y metodológico relacionado con lo enseñable y aprensible de la investigación” (Guerrero, 2007, p. 190) y el hecho de que no “ha sido estudiada formalmente en términos de desarrollo de habilidades investigativas” (Moreno, 2005, p. 527).

A partir de esta situación problemática, el presente trabajo constituye un primer acercamiento al tema. Su objetivo principal es identificar los fundamentos teórico-conceptuales que permiten el estudio formal de la formación y desarrollo de habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación.

De los autores anteriormente citados se reconocen como antecedentes fundamentales para el desarrollo de las interrogantes que se plantean en la revisión, los trabajos de Moreno (2005) y Machado et al. (2008), por su nivel de sistematización teórica y generalización de las habilidades investigativas que proponen para el pregrado, y que son aplicables en la formación investigativa de cualquier profesional.

Para responder al objetivo planteado se hizo uso de los métodos histórico-lógico y del estudio documental (valoración de las fuentes teóricas) a partir de los siguientes procedimientos: 1. Revisión, detección, obtención y consulta de la literatura; 2. Extracción y recopilación de la información de interés. Se realizaron búsquedas de artículos científicos en bases de datos especializadas. Se

consultaron tesis inéditas de doctorado que abordan la temática. Dentro de los criterios de selección de las investigaciones se tuvieron en consideración: a. estudio de la temática para las ciencias sociales y humanísticas, b. nivel de generalización de los resultados teórico-metodológicos expuestos, c. profundidad en el análisis del estado del arte de la problemática, d. otras bibliografías que abordan el proceso de formación y desarrollo de habilidades en sentido general. En esta búsqueda se desecharon las investigaciones que tributan a las ciencias exactas, aquellas que no constan con una modelación teórica del proceso de formación o desarrollo de las habilidades investigativas, o aquellas cuyos niveles de generalización son muy bajos (Ej.: investigaciones desde asignaturas específicas).

2. ABORDAJE TEÓRICO-CONCEPTUAL DE LA TEMÁTICA.

Para desarrollar este trabajo se han identificado un grupo de interrogantes, que expresan los diferentes modos en que los investigadores han abordado la temática objeto de estudio. Como parte del análisis se muestran las principales definiciones conceptuales del término *habilidades investigativas* y sus clasificaciones, se presentan los criterios que expresan la interrelación entre los términos *formación y desarrollo*, y por último se exponen las ideas esenciales en las cuales se consideran a las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación.

2.1 ¿Qué son las habilidades investigativas?

El término de *habilidades investigativas*, aun cuando ha sido enunciado y trabajado en diversas investigaciones no cuenta con una amplia gama de definiciones. Los principales conceptos pueden agruparse en: 1. *habilidad (es) investigativa (s)* (Pérez & López, 1999; Moreno, 2005; Machado et al., 2008), 2. *habilidad de investigación* (López, 2001), 3. *habilidades científico investigativas* (Chirino, 2002).

En el primer grupo, Pérez y López (1999) definen las *habilidades investigativas* como:

Dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación racional de la actividad, con ayuda de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee para ir a la búsqueda del problema y a la solución del mismo por la vía de la investigación científica (p. 22).

Por su parte Moreno (2005) en su concepto significa el valor de la *Zona de Desarrollo Próximo* como base esencial del proceso de formación profesional:

Con la expresión *habilidades investigativas* se hace referencia a un conjunto de habilidades de diversa naturaleza, que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, que en su mayoría no se desarrollan sólo para posibilitar la realización de las tareas propias de la

investigación, pero que han sido detectadas por los formadores como habilidades cuyo desarrollo, en el investigador en formación o en funciones, es una contribución fundamental para potenciar que éste pueda realizar investigación de buena calidad (p. 527).

Machado et al. (2008) define la *habilidad investigativa* como: “El dominio de la acción que se despliega para solucionar tareas investigativas en el ámbito docente, laboral y propiamente investigativo con los recursos de la metodología de la ciencia” (p. 164). En el trabajo se considera que este concepto es el que mayor relación guarda con el proceso de formación de pregrado puesto que muestra a las habilidades investigativas como un eje transversal dentro de los procesos sustantivos.

Con relación al segundo grupo, López (2001) en otro trabajo aporta el concepto de *habilidad de investigación* definiéndola como:

una manifestación del contenido de la enseñanza, que implica el dominio por el sujeto de las acciones práctica y valorativa que permiten una regulación racional de la actividad con ayuda de los conocimientos que el sujeto posee, para ir a la búsqueda del problema y a su solución por la vía de la investigación científica (p.30).

El concepto de habilidades científico investigativas asumido por Chirino (2002) se define como “dominio de las acciones generalizadoras del método científico que potencian al individuo para la problematización, teorización y comprobación de su realidad profesional, lo que contribuye a su transformación sobre bases científicas” (p. 92).

Dentro de los principales aportes de los autores para definir las habilidades investigativas se significan:

- Representan un dominio de acciones para la regulación de la actividad investigativa.
- Representan un conjunto de habilidades que pudieran considerarse como invariantes de la actividad investigativa.
- Representan un dominio del contenido de la enseñanza investigativa o lo que sería igual, de su sistema de conocimientos, hábitos, valores y actitudes.
- Representan una generalización del método de la ciencia.

2.2 ¿Cuáles son las clasificaciones que existen sobre habilidades investigativas?

Dentro de las clasificaciones más generales de las habilidades investigativas se encuentran:

- a) habilidades básicas de investigación, habilidades propias de la ciencia particular y habilidades propias de la metodología de la investigación pedagógica (López, 2001);
- b) habilidades para problematizar, teorizar y comprobar la realidad objetiva (Chirino, 2002);

- c) habilidades de percepción, instrumentales, de pensamiento, de construcción conceptual, de construcción metodológica, de construcción social del conocimiento y metacognitivas (Moreno, 2005);
- d) habilidades investigativas de mayor integración para la enseñanza del pregrado tales como: solucionar problemas profesionales, modelar, ejecutar, obtener, procesar, comunicar información y controlar (Machado et al., 2008).

¿Qué caracteriza a cada una de estas clasificaciones?

En la primera clasificación se establece una relación entre la formación profesional y las habilidades investigativas. El análisis se realiza en una visión desde lo más general hacia lo más particular, a partir de las relaciones que se establecen entre disciplinas y asignaturas de una carrera.

Las habilidades básicas de investigación hacen alusión a las relaciones multidisciplinares que se establecen en el currículo. Y están representadas por habilidades lógicas del pensamiento (análisis- síntesis, comparar, abstraer y generalizar) (observar, describir, comparar, definir, caracterizar, ejemplificar, explicar, argumentar, demostrar, valorar, clasificar, ordenar, modelar y comprender problemas) y las habilidades docentes generales (realizar búsqueda de información y las comunicativas) (López, 2001, p. 33).

Las habilidades propias de la ciencia particular se refieren a las relaciones interdisciplinares del currículo. Están representadas en “aquellas habilidades que tomando en consideración las bases del método científico y con un carácter interdisciplinar deben desarrollar las diferentes áreas del conocimiento” (López, 2001, p. 33).

Las habilidades propias de la metodología de la investigación pedagógica poseen una mirada mucho más transdisciplinar:

son aquellas habilidades de carácter general que se corresponden con el conocimiento de los paradigmas y enfoques de la investigación, la epistemología de la investigación y el estudio, descripción y justificación de los métodos de investigación, las cuales constituyen las habilidades esenciales a desarrollar en el proceso de formación del profesorado (López, 2001, p. 34).

En cuanto a la segunda clasificación, la autora ha intentado un acercamiento entre la lógica del método científico y la formación del profesional de la educación desde un enfoque dialéctico materialista.

Para Chirino (2002) la *problematización* se asocia a la realidad educativa, entendida como la percepción de contradicciones esenciales en el contexto de actuación profesional pedagógica, mediante la comparación de la realidad educativa con los conocimientos científicos y valores ético- profesionales que tiene el sujeto, lo que conduce a la identificación de problemas profesionales pedagógicos (p. 93).

Teorizar la realidad educativa representa “la búsqueda, aplicación y socialización de los conocimientos científicos esenciales para interpretar y explicar

la realidad educativa, así como asumir posiciones personales científicas y éticas que le permitan proyectarla de forma enriquecida”(Chirino, 2002, p.94).

La *habilidad investigativa comprobar la realidad educativa* se corresponde con la “verificación permanente del proceso y los resultados de la aplicación de propuestas educativas que constituyen alternativas científicas de solución a los problemas de la realidad educativa, lo que permite evaluar sus logros y dificultades desde posiciones científicas y éticas” (Chirino, 2002, p.94).

La tercera clasificación responde a un *perfil de habilidades investigativas*, donde se agrupan de manera interrelacionada las diferentes habilidades que constituyen eje central de la formación investigativa. Esta propuesta es el resultado del criterio de un grupo de expertos y se sustenta en la teoría constructivista desde un profundo reconocimiento al papel activo de los estudiantes en la construcción individual y social del conocimiento.

Los tres primeros grupos reúnen habilidades asociadas a procesos cognitivos desde la siguiente clasificación: *habilidades de percepción, instrumentales y de pensamiento*. En los núcleos siguientes, se incorporan al perfil “habilidades cuya forma de planteamiento revela ampliamente el enfoque constructivo desde el que es entendida la práctica de la investigación en este estudio; se trata de las habilidades de *construcción conceptual, de construcción metodológica y de construcción social del conocimiento*” (Moreno, 2005, p. 530).

En el último núcleo se hace referencia a las *habilidades metacognitivas* que expresan metafóricamente “haber alcanzado la mayoría de edad intelectual, la cual se refleja en la forma en que el investigador puede autorregular los procesos y los productos que genera mientras produce conocimiento” (Moreno, 2005, p. 530).

La cuarta clasificación está sustentada en una concepción piramidal donde se estructura un sistema de habilidades a partir del reconocimiento de *solucionar problemas profesionales* como la habilidad investigativa de mayor grado de integración; mientras que *modelar, ejecutar, obtener, procesar, comunicar y controlar* se definen como invariantes o acciones principales de la habilidad integradora.

La habilidad investigativa *solucionar problemas profesionales* se define como “el dominio de la acción tendiente a la solución de contradicciones del entorno técnico-profesional con el recurso de la metodología de la ciencia”. Esto es posible mediante la ejecución de las siguientes acciones (Machado et al., 2008, pp.165-166):

Modelar: *observar la situación; precisar los fines de la acción; establecer dimensiones e indicadores esenciales para ejecutar la acción; anticipar acciones y resultados.*

Obtener: *localizar; seleccionar; evaluar; organizar; recopilar la información.*

Procesar: *analizar; organizar, identificar ideas claves; re-elaborar la información, comparar resultados.*

Comunicar: *analizar la información; seleccionar la variante de estilo comunicativo según el caso; organizar la información; elaborar la comunicación.*

Controlar: *observar resultados; comparar fines y resultados; establecer conclusiones esenciales; retroalimentar sobre el proceso y los resultados de la acción.*

La concepción piramidal que sustenta esta propuesta posee una estrecha relación con las teorías de la Actividad de Leóntiev y de la Formación Planificada de las Acciones Mentales de Galperin, teniendo en cuenta que se basa esencialmente en: 1. la identificación de un sistema de acciones y operaciones que componen la actividad investigativa y 2. la derivación de la actividad investigativa en un sistema de acciones que van desde las más complejas a las de menor grado de complejidad.

Existen dos direcciones esenciales que han caracterizado las clasificaciones: la primera se orienta hacia el desarrollo de habilidades investigativas en relación con un modo de actuación profesional ya sea específico o generalizado; mientras que la segunda se distingue por la implementación de las teorías constructivista y metacognitiva.

2.3 ¿Formación vs. desarrollo?

En el análisis de la literatura, al abordar el tema de las habilidades investigativas se hace uso indistintamente de los términos *formación* y *desarrollo*, sin embargo, ¿son contrarios ambos términos?, ¿cuáles son sus definiciones?

López, Esteba, Rosés, Chávez, Valera y Ruíz (2002) expresan que tanto el término *formación* como el de *desarrollo* han sido interpretados de diversas formas, y ambos son categorías fundamentales de la Ciencia Pedagógica, que se encuentran interconectados:

La categoría formación se interpreta como base del desarrollo y también como consecuencia de este; algunos la refieren a la esfera afectiva solamente pero en otros casos le dan un mayor alcance incluyendo también en ella la esfera cognitiva. En el momento actual, la categoría formación ha adquirido una mayor fuerza entendida como la orientación del desarrollo hacia el logro de los objetivos de la educación (p. 58).

Como parte de esa diversidad de interpretaciones en el *Diccionario Latinoamericano de Educación* (s.f) pueden encontrarse las siguientes definiciones conceptuales: 1. La formación es toda actividad que contribuye directamente a desarrollar en el hombre conocimientos, habilidades y actitudes; 2. La formación está dirigida a desarrollar a una persona de manera íntegra, tanto en lo intelectual como en el desempeño de sus acciones; 3. La formación es la acción de desarrollar, principalmente en los jóvenes, las virtudes propiamente humanas: inteligencia, conciencia moral, sentido social, etc., (pp. 1676-1678).

Moreno (2005) a partir de Díaz Barriga y Rigo (2008, p.87) asume que “el proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus

potencialidades, las que se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña” (p. 520).

En la literatura especializada, la *formación* y el *desarrollo* representan etapas de la adquisición de la habilidad (Tejeda Díaz, 2000, p.14), para lo cual:

- La *formación* es la etapa en que el estudiante adquiere de forma consciente los modos de actuar, cuando bajo la dirección del maestro o profesor recibe la orientación adecuada sobre la forma de proceder.
- El *desarrollo* es la etapa donde una vez adquiridos los modos de acción se inicia el proceso de ejercitación.

Tejeda en su análisis tiene puntos coincidentes con otros autores (López et al. 2002), quienes consideran que:

La formación y el desarrollo tienen sus propias regularidades. El desarrollo responde a las regularidades internas del proceso de que se trate, sin que ello implique la no consideración de la influencia socioeducativa. La formación se considera más ligada a las propias regularidades del proceso educativo que se encuentra en su base. Ambas categorías, formación y desarrollo, implican la consideración del hombre como un ser bio-psico-social (p. 58).

En relación con lo anterior se coincide con lo expresado por López et al. (2002) porque se valora que el desarrollo implica considerar la influencia socioeducativa, o de lo contrario se estaría negando que es un proceso estrechamente interrelacionado al de formación donde tanto en la etapa de dirección como en la de ejercitación inciden aspectos educativos y de socialización internos del contexto educativo y externos a este.

Sobre esta base Machado et al. (2008) plantea que dentro de las concepciones generales sobre formación y desarrollo de habilidades no deben olvidarse lo siguiente: 1. la formación y el desarrollo de las habilidades se produce a partir de la socialización de la persona, que posee todas las potencialidades para desarrollarse como tal, pero sólo puede lograrlo a través de su integración al medio social humano; 2. las habilidades se forman, desarrollan y manifiestan en la actividad y la comunicación como resultado de la interacción continua entre las condiciones internas del individuo y las condiciones de vida externas, siendo la interacción social de vital importancia para su desarrollo (p. 162).

En consonancia con el análisis que se realiza, el término *formación para la investigación* ha sido el más utilizado por los autores al hablar de las habilidades investigativas. Sobre su definición Moreno (2005) plantea:

es entendida como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la

realización de la práctica denominada *investigación*. Supone una intencionalidad, pero no un periodo temporal definido, pues no se trata de una formación a la que hay que acceder antes de hacer investigación (por el tiempo en que dure determinado programa o estancia), también se accede a dicha formación durante la realización de la investigación y desde luego, en forma continua a lo largo de toda la trayectoria del sujeto como aprendiz dentro y fuera del sistema escolar y desde luego, como investigador (p. 521).

A partir de Moreno se determina que la *formación para la investigación* implica el desarrollo de habilidades investigativas, pero va más allá de identificar las fases y etapas en que se logra el dominio de una habilidad. El término formación expresa una visión integral de la enseñanza de la investigación, mientras que el desarrollo particulariza en uno de sus componentes esenciales. La autora le concede un valor esencial al principio de la educación para toda la vida y reconoce la incidencia socioeducativa en este proceso.

En el trabajo se asume la definición aportada por Guerrero (2007) quien lo adopta para hacer referencia al conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo (p. 190).

Como respuesta a las interrogantes inicialmente planteadas se concluye que los términos *formación* y *desarrollo* no son contrarios aunque sí poseen significados diferentes. La formación expresa la dirección del desarrollo, mientras que este último es un proceso de automovimiento desde lo inferior (lo simple) a lo superior (lo complejo), donde el paso de lo inferior a lo superior se produce porque en el primero se hallan contenidas las tendencias que conducen al segundo, o lo que sería igual: lo superior es lo inferior desarrollado (Rosental & Iudin, 1981, p. 113).

Se resume la esencia de este apartado adoptando el criterio de López et al. (2002):

La formación de las particularidades del sujeto como personalidad, no se da aislada del desarrollo de sus procesos y funciones psíquicas. Formación y desarrollo constituyen una unidad dialéctica. Así, toda formación implica un desarrollo y todo desarrollo conduce, en última instancia a una formación psíquica de orden superior (p. 58).

2.4 ¿Por qué considerar a las habilidades investigativas eje transversal de la formación para la investigación?

Una de las realidades a las que se enfrenta la *formación para la investigación* es la nefasta división entre sus partes procesual y la formal. Sobre esta idea Ruiz (s.f. 1) nos dice:

[...]la investigación se da en dos partes: la procesual y la formal y lo que sucede, en mi opinión, es que la mayoría de los investigadores están centrados en dominar la parte formal, que es más mecánica y hace alusión a la forma cómo debemos presentar los resultados del proceso seguido en la investigación [...]por eso cuando el énfasis se pone en la parte formal la gente es capaz de resolver los problemas de su investigación en particular, pero no sería capaz de orientar y de investigar otros objetos de estudio, a no ser por mimesis o imitación de lo que hicieron anteriormente, sin tener en cuenta que la realidad es multivariada y compleja y que no toda investigación puede ajustarse a seguir los mismos cánones.

Dar mayor valor a lo formal y obviar lo procesual también ha incidido en que exista una enseñanza investigativa orientada al conocimiento enciclopédico, a lo que dicen los textos científicos o libros de metodología de la investigación, lo cual limita la visión real de los procesos y de la lógica investigativa.

Moreno (2005) se acerca a esta problemática desde el análisis de las *lógicas* prevalecientes en los procesos de formación para la investigación. Dentro de estas *lógicas* se presentan dos tendencias: la primera expresada en los *contenidos y pasos a seguir* que no sólo estuvo orientada en la impartición de cursos sino que también se incorporó en la formación en la práctica; la segunda formó parte de propuestas desarrolladas en 1991 por Martínez Rizo, Fortes y Lomnitz; así como de Sánchez Puentes en 1995, denominada *lógica de desarrollo de habilidades*.

Esta *lógica de desarrollo de habilidades* se contrapone a la formación investigativa meramente teórica y se sustenta en los principios educativos de *aprender a hacer y a aprender*, a tono con las crecientes demandas en el orden global de formar profesionales competentes y capaces de dar respuestas a las diversas y complejas necesidades sociales.

En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Morin (1999) reconoce un sistema de principios que los sistemas educativos deben asumir ante el logro de un conocimiento pertinente en correspondencia con los problemas cada vez más poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios a los que se enfrenta la humanidad y la ciencia de manera específica. De este modo, la formación investigativa no debe obviar habilidades para el estudio de lo complejo, del contexto junto a sus interrelaciones, de lo global (en su relación entre el todo con las partes) y de lo multidimensional.

La *formación para la investigación* pensada desde las *habilidades investigativas* supone una utilización creativa de los conocimientos y hábitos adquiridos para brindar una solución exitosa a determinadas tareas teóricas o prácticas con un fin conscientemente determinado (Lanuez & Pérez, 2005, p. 6).

Las *habilidades investigativas* permiten a decir de Machado y Montes de Oca (2009), la introducción de la ciencia no como una exposición de contenidos, ni desde la enseñanza basada en métodos memorísticos o de asimilación mecánica de un conocimiento válido resultado de la investigación científica; sino como un

proceso intelectual dinámico, mostrando los factores involucrados en la experiencia ya existente y proporcionando las herramientas con las que esa experiencia puede adquirirse de manera mucho más efectiva y menos compleja.

En este proceso de formación para la investigación, las *habilidades investigativas* constituyen lo que Fiallo (2001) reconoce como *eje transversal*:

son objetivos priorizados que enfatizan en función de las necesidades sociales de cada momento histórico concreto, determinadas aristas de cada formación y que la propia evolución de la sociedad exigirá el análisis y remodelación de los ejes establecidos en correspondencia con las necesidades sociales futuras (p.54).

Sobre esta base, Machado y Montes de Oca (2009, ¶ 34) sintetizan el por qué las habilidades investigativas constituyen eje transversal de la formación investigativa:

El desarrollo de habilidades investigativas es una de las vías que permite integrar el conocimiento a la vez que sirve como sustento de autoaprendizaje constante; no solo porque ellas facilitan la solución de las más diversas contradicciones que surgen en el ámbito laboral y científico, sino además porque permiten la autocapacitación permanente y la actualización sistemática de los conocimientos, lo cual es un indicador de competitividad en la época moderna.

3. CONCLUSIONES.

Presentados los principales resultados de la revisión de la literatura y de la sistematización teórica del trabajo, se considera necesario señalar el valor de la teoría constructivista y del enfoque de competencias para el estudio formal de la formación y desarrollo de habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación.

La teoría constructivista (expresada esencialmente en la propuesta de Moreno, 2005) permite identificar lo significativo de los tres tipos de conocimientos propuestos por Piaget (físico, lógico-matemático y social), para la determinación de las habilidades investigativas invariantes de la formación para la investigación en el pregrado, pues la propuesta de su *perfil*, muestra la necesidad de unificar la información empírica, con la abstracción y lo social desde sus dos dimensiones (grupal e individual).

Desde la visión constructivista se distinguen los roles fundamentales de estudiantes y profesores como parte del proceso. Los estudiantes son activos constructores de su conocimiento a partir de diversas mediaciones, mientras que los docentes (formadores) intervienen como “mediadores humanos” que promueven y facilitan la aprehensión del nuevo contenido. Como parte de estos roles, la formación para la investigación en términos de desarrollo de habilidades investigativas supone que los docentes valoren los conocimientos, las habilidades, valores y actitudes desarrollados previamente por sus alumnos, e identifiquen sus potencialidades para la construcción del nuevo saber.

Autores como Guerrero (2007) y Machado et al. (2008) establecen relaciones entre los términos habilidad y competencia. Específicamente en la propuesta *Formación de Habilidades para la Investigación desde el Pregrado* de Guerrero, la autora presenta un listado de competencias laborales específicas asociadas al ejercicio productivo y competitivo de actividades de investigación: pensamiento crítico y autónomo, rigor científico, compromiso ético, responsabilidad social, gestión de proyectos y de la innovación, comunicación y argumentación científica, entre otras. Sobre esta base, se considera que en la propuesta del enfoque de competencias existen fundamentos esenciales para el estudio de la formación y desarrollo de las habilidades investigativas en términos de formación para la investigación a partir de: 1. la búsqueda de estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan la integración (en términos de competencias) de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes para la actividad investigativa y 2) la construcción de programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto.

En el trabajo se considera insuficiente el estudio de la formación para la investigación desde la lógica de formar habilidades investigativas. La mayor parte de los autores fundamentan sus propuestas en la etapa de desarrollo (ejercitación) de la habilidad investigativa, lo que supone que en el campo de las investigaciones pedagógicas y didácticas debe profundizarse en la etapa de orientación consciente de esos modos de actuar.

Para la continuidad de los estudios sobre la formación y desarrollo de habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación, los trabajos precedentes han permitido identificar que:

- Las habilidades investigativas representan el dominio del contenido de la formación para la investigación (sistema de conocimientos, habilidades y valores), permitiendo así, la asimilación consciente del método científico y el desarrollo gradual de modos de actuación, en la solución de problemas teórico-prácticos de los ámbitos académico, laboral y el propiamente investigativo.
- La clasificación de las habilidades investigativas permite determinar las invariantes de la *formación para la investigación* atendiendo a la lógica del método científico, a modos de actuación generalizadores de la actividad científico-investigativa y a las estrategias metacognitivas a desarrollar.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bravo Jáuregui, L. (Coordinador). (s.f). *Diccionario Latinoamericano de Educación*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación/Fondo Editorial Gran Mariscal de Ayacucho.

Chirino Ramos, M. V. (2002). *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación*. (Tesis inédita de doctorado). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.

- Fiallo Rodríguez, J. (2001). *La interdisciplinariedad en el currículo: ¿Utopía o Realidad Educativa?*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Guerrero Useda, M. E. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 190-192. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a18.pdf>
- Lanuez Bayolo, M., & Pérez Fernández, V. (2005). *Habilidades para el trabajo investigativo: experiencias en el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC)*. La Habana: IPLAC.
- López Balboa, L. (2001). *El desarrollo de las habilidades de investigación en la formación inicial del profesorado de química*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez, Cienfuegos, Cuba.
- López Hurtado, J., Esteba Boronat, M., Rosés, M. A., Valera, O., & Ruíz Aguilera, A. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En Colectivo de autores, *Compendio de Pedagogía* (págs. 45-60). La Habana: Ministerio de Educación.
- Machado Ramírez, E & Montes de Oca, N. (2009). Las habilidades investigativas y la nueva Universidad: Terminus a quo a la polémica y la discusión. *Humanidades Médicas*, 9 (1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202009000100002&script=sci_arttext
- Machado Ramírez, E. F., Montes de Oca Recio, N., & Mena Campos, A. (2008). *El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior*. *Pedagogía Universitaria*. XIII (1), 156-180. Recuperado de <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2008/numero/189408108.pdf>.
- Moreno, M.G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 520-540. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1130331>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Recuperado de http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Libros/Los_Siete_Saberes_Educ_Futuro_EdgarMorin/Los_Siete_Saberes_Educ_Futuro_EdgarMorin.pdf
- Pérez, C. & López, L. (1999). Las habilidades e invariantes investigativas en la formación del profesorado. Una propuesta metodológica para su estudio. *Pedagogía Universitaria*, 4(2), 13-44. Recuperado de <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/1999/2/189499202.pdf>.
- Rosental, M., & Iudin, P. (1981). *Diccionario filosófico*. La Habana: Editora Política.

Ruiz Iglesias, M. (s.f). *La competencia investigadora. (Entrevista sobre tutoría a Investigaciones Educativas)* Recuperado de http://portal.inder.cu/index.php/gestor-de-documentos/doc_download/571-libromagalys1-100.

Tejeda Díaz, R. (2000). *Consideraciones teóricas y metodológicas para una concepción integral del proceso de adquisición de las habilidades. Una propuesta al alcance de usted para debatir y reflexionar*. Holguín: Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA LA REALIZACIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Mayté González Cruz

Universidad "Vladimir Ilich Lenin". Las Tunas (Cuba)
Centro Universitario de Manatí "Geonel Rodríguez Cordovi" (Cuba)

RESUMEN

El presente artículo resulta importante y necesario para contribuir al logro de la realización del trabajo independiente en la Educación Superior. Con la aplicación de métodos empíricos de investigación, entre ellos, la observación participativa, la entrevista abierta y la encuesta, se pudo constatar que existen insuficiencias en la práctica educativa que se revelan en el desempeño de los profesores de la asignatura Arte. Tiene como objetivo la elaboración de orientaciones didácticas para la realización del trabajo independiente en la asignatura Arte Cubano en el proceso de Universalización de la Educación Superior y su concreción en la elaboración de guías de estudio. La **novedad** está dada en el carácter interdisciplinario, sistémico, planificado, flexible y creativo de las orientaciones didácticas para la realización del trabajo independiente, en estrecha interrelación profesor- estudiante, con su aplicación en la profesión. La efectividad de las orientaciones didácticas permitió perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los siguientes aspectos: la adecuación de conocimientos de la disciplina en su relación con otras disciplinas, los nexos la asignatura Arte Cubano con otras asignaturas, así como la preparación de los profesores para enseñar. La aplicación sistemática de las orientaciones didácticas en las guías de estudio, propiciaron resultados satisfactorios en la calidad de proceso de enseñanza-aprendizaje y transformaciones en el desempeño de los profesores.

PALABRAS CLAVE

Trabajo independiente - Orientaciones Didácticas - Universalización.

SUMMARY

This article is important and necessary to contribute to the realization of independent work in higher education. By applying empirical research methods, including participant observation, open interviews and the survey, it was found that there are inadequacies in educational practice revealed in the performance of the

teachers of the subject Art. Its objective is the development of teaching guidelines for the conduct of independent work in the subject Cuban Art in the process of universalization of higher education and its realization in the development of study guides. The new release is given in the interdisciplinary, systematic, planned, flexible and creative character of teaching guidelines for conducting independent work, teacher-student close relationship with its application in the profession. The effectiveness of teaching guidelines allowed improving the teaching-learning process in the following areas: the adequacy of knowledge of the discipline in its relationship with other disciplines, the links between the subject Cuban Art and other subjects and teachers' preparation to teach. The systematic application of the teaching guidelines in the study guides, led to satisfactory results in the quality of teaching-learning process, and changes in teachers' performance.

WORDS KEY

I work independent - Didactic Orientations - Universalization.

1. INTRODUCCIÓN

La educación en Cuba se ha caracterizado por elevar el nivel cultural de los cubanos, para que puedan defender sus derechos y sus conquistas, es por ello que al calor de la Batalla de Ideas por la educación y la cultura, se introducen los Programas de la Revolución para perfeccionar todos los niveles educacionales, y entre ellos ocupa un lugar central en este trabajo, la Universalización de la Educación Superior.

La Universalización de la Educación Superior ha conducido a extender el proceso formativo y el rol de profesor universitario a círculos cada vez más amplios de actores del sistema y a todos los lugares del país donde se haga educación. Se trata de que decenas de miles de profesores de los niveles generales de educación han de asumir el rol de profesores de las disciplinas universitarias y de la actividad integral de los profesionales en formación inicial.

La misión del Ministerio de Educación Superior (MES) en Cuba es un sistema integrado por instituciones de Educación Superior y empresas, que rige metodológicamente la Educación Superior cubana. Este sistema, bajo la dirección del Partido Comunista de Cuba y el Gobierno, forma y consolida valores patrios y de profundo sentido humanista, a la par que preserva, genera y promueve conocimientos, habilidades y competencias, que se reflejan en la formación integral del profesional, la educación postgraduada, las actividades de ciencia, tecnología e innovación y la extensión, con pertinencia, actualidad, eficiencia y racionalidad, acorde a las exigencias de la sociedad. Para ello cuenta con un claustro de alta calificación, de experiencia pedagógica, formativa e investigativa,

que goza de reconocido prestigio y que asume su compromiso con la Revolución y junto a sus trabajadores y estudiantes, encuentran en el sistema de instituciones de educación superior, una diversidad de espacios de participación activa y consciente en la sociedad.

La realización del trabajo independiente es responsabilidad del profesor que ha de garantizar la correcta orientación de las actividades que lo constituyen, por lo que es insoslayable la necesidad de que nuestros estudiantes aprendan a realizar el trabajo independiente, aprendan a estudiar, aprendan a pensar y estas capacidades no se adquieren de un día para otro, por eso es necesario el trabajo sistemático y consciente.

El trabajo independiente que se orienta al estudiante vinculado a la Universalización de la Educación Superior actúa en el proceso de enseñanza-aprendizaje como un método de organización y dirección de la actividad independiente de los estudiantes que deben incluir, el objeto y el método del conocimiento científico, también se debe examinar como medio de enseñanza y como forma del conocimiento docente y científico. Así en el trabajo independiente; tarea de estudio que debe cumplir el estudiante, constituye la forma de manifestación de la actividad de la memoria, del pensamiento y la imaginación creadora al implementar el estudiante la tarea docente.

Los resultados de esta investigación aportan a la carrera de Comunicación Social, que forma parte de los planes curriculares del nivel superior de muchos países del mundo, aunque con disímiles perfiles de salida: en algunos casos se orienta la formación profesional hacia el periodismo; en otros hacia las relaciones públicas y la publicidad, y en los menos frecuentes se concibe al comunicador social, con un amplio rango que integra tanto los diversos niveles de la comunicación, como los distintos ámbitos en los que ella se manifiesta, tales como los institucionales, los comunitarios o los mediáticos.

El profesor universitario debe cumplir las funciones establecidas en la Resolución Ministerial No. 128/2006, que regula las funciones del docente universitario además de su categoría docente, y la Resolución Ministerial No. 210/2007, que norma el trabajo docente y metodológico en la Educación Superior, como parte de su quehacer académico. Al igual que el ejercicio docente, la investigación científica forma parte consustancial del trabajo cotidiano de los mismos, incorporados a proyectos de investigación, que responden a una política científica coherente, basada en prioridades y conducida por Consejos Científicos que evalúan periódicamente sus resultados como parte de un Sistema de Ciencia e Innovación Tecnológica a escala de todo el país.

La asignatura Arte Cubano pertenece a la disciplina Arte y Literatura y se imparte en el sexto año de la carrera Comunicación Social. Es de gran importancia porque desde ella se rememoran aspectos importantes del arte cubano, el desarrollo del arte cubano y de la literatura de nuestro continente y los elementos histórico - genéticos de este proceso, lo que permitirá profundizar en lo esencial de nuestra identidad, de modo más preciso, Cubano, por lo que los contenidos tratados permiten darle salida a la formación de valores desde la instrucción. Entre

las exigencias que se le realizan a la formación del profesional de esta carrera está la profunda preparación en los contenidos teóricos y el conocimiento profundo de nuestras raíces históricas, reflejadas en el universo cultural por nuestros principales autores y que son reflejo de las costumbres y hábitos de nuestra idiosincrasia nacional, así como de los valores históricos sustentados desde diferentes posiciones políticas para que pueda desarrollar el trabajo de comunicación social, demostrando a la población que atiende conocimiento profundo del tema y el deseo de conocer cada día más de nuestra cultura nacional.

Con la aplicación de métodos empíricos de investigación, entre ellos: la observación al proceso de enseñanza - aprendizaje, resultados de exámenes aplicados a los estudiantes de la carrera, encuestas a profesores que imparten la asignatura, revisión de informes de visitas integrales y entrevistas a los directivos para conocer sus criterios acerca de las principales problemáticas que han afectado el trabajo independiente, la autora pudo revelar las manifestaciones de **insuficiencias** que evidencian en su desempeño profesional los profesores de la asignatura, entre las cuales se precisaron:

- ★ Es insuficiente el diagnóstico para comprobar el nivel de conocimientos de los estudiantes para realizar los tres momentos del trabajo independiente.
- ★ Se evidencian limitaciones en la preparación didáctico - metodológica de los profesores para tener en cuenta los aspectos que comprende la estructura interna del trabajo independiente.
- ★ No siempre se aprovechan las potencialidades del contenido para realizar la vinculación con la profesión.
- ★ Débil potenciación del pensamiento dialéctico, independiente y creador a través de las formas de realización del trabajo independiente de los estudiantes.
- ★ Las orientaciones didácticas para la realización del trabajo independiente son generales y no responden a las exigencias del programa.
- ★ Son insuficiente los resultados en la clase a partir de la realización del trabajo independiente por los estudiantes.

Estos resultados condujeron a la autora a plantear el siguiente **problema profesional**: insuficiente tratamiento didáctico de las potencialidades que ofrece el contenido de la asignatura Arte Cubano, para la realización del trabajo independiente en la carrera de Licenciatura en Comunicación Social en el proceso de Universalización de la Educación Superior.

La solución del problema profesional precisa el siguiente **objetivo**: la elaboración de orientaciones didácticas para la realización del trabajo independiente en la asignatura Arte Cubano en el proceso de Universalización de la Educación Superior

El alcance del objetivo propuesto, precisó el desarrollo de las siguientes **TAREAS**:

2. Sistematizar los fundamentos teóricos de la realización del trabajo independiente en el proceso de enseñanza - aprendizaje en la Universalización de la Educación Superior.
3. Caracterizar el programa de la asignatura Arte Cubano, de la disciplina Arte y Literatura de la carrera Comunicación Social, en el proceso de Universalización de la Educación Superior.
4. Fundamentar las orientaciones didácticas para la realización del trabajo independiente en la asignatura Arte Cubano.
5. Elaborar las orientaciones didácticas para la realización del trabajo independiente en la asignatura Arte Cubano en el proceso de Universalización de la Educación Superior.
6. Valorar los resultados obtenidos con la aplicación de las orientaciones didácticas para la realización del trabajo independiente en la asignatura Arte Cubano en el proceso de Universalización de la Educación Superior.

2. DESARROLLO.

El trabajo profesional es tan amplio y rico, diverso y cambiante que el profesor siempre pone su empeño para desarrollar y perfeccionar el conocimiento de sus estudiantes, la práctica forma concreta donde interactúan los seres humanos. Por lo que resulta necesario realizar una breve fundamentación teórica de uno de los aspectos medulares que tienen lugar en el proceso de enseñanza - aprendizaje: la concepción del trabajo independiente.

Martí Pérez, J. (1853-1895) concedió una gran importancia al desarrollo del pensamiento independiente y creador y estuvo en contra de la enseñanza verbalista. Refiriéndose al tema planteó...“y pensamos que no hay mejor sistema de educación que aquel que prepara al niño a aprender por sí”...

El profesor soviético Pidkasisti (1976), expone que ...“el trabajo independiente es el medio de la inclusión de los alumnos en la actividad cognoscitiva de carácter independiente, el medio de su organización lógica y psicológica”...

Los análisis antes realizados nos permiten apreciar los lazos de coincidencia en que el trabajo independiente tiene que ser creativo, al respecto Pidkasisti (1976), considera que existe una relación directa entre los niveles reproductivos y creativos de la estructura de la actividad cognoscitiva de los alumnos y en torno a esto, refiere que:

... “la unidad dialéctica de la creatividad y la reproducción en la actividad de los alumnos se manifiesta en que los trabajos creadores siempre en uno y otro grado, se presentan elementos de la reproducción por modelos (en menor grado) y la reconstrucción de los procedimientos de acción asimilados por los alumnos anteriormente (en mayor grado), mientras que los trabajos reproductivos (en los cuales los elementos de la creatividad pueden estar ausentes) el alumno es

estimulado por el maestro, con los procedimientos especiales, a la manifestación de acciones propias de la actividad creadora”...

Rojas (1978), valora que los diferentes criterios alrededor de la esencia del trabajo independiente se deben al hecho de que algunos autores lo consideran como método, otros como procedimientos, o como una forma de organización y en realidad no puede verse en límites tan estrechos.

La autora cubana Lidia Turner Martí en su artículo “Enseñar a los alumnos a trabajar independientemente una necesidad insoslayable”, define el trabajo independiente como...“el conjunto de actividades que realizan los alumnos sin la intervención directa del maestro para resolver las tareas propuestas por este en la dirección del proceso docente educativo” (Turner, 1979).

Mañalich (1982), plantea que: surge la necesidad de aplicar en la práctica este medio de inclusión de los alumnos en la actividad cognoscitiva independiente, no como un conjunto de tareas aisladas, sino como un sistema de medidas didácticas que garantice el desarrollo ascendente e ininterrumpido de la independencia cognoscitiva de los estudiantes, como fin deseado de la aplicación del trabajo independiente.

Fernández (1985), expresó "... es necesario que cada docente, convierta en práctica cotidiana, el educar en el ejercicio del pensar, en la pedagogía del esfuerzo, en preparar personalidades independientes y creadoras...". Y al respecto, el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz planteó...“en la escuela va a adquirir las bases, en la escuela tiene que aprender a estudiar, tiene que aprender a investigar, en la escuela tienen que introducirles el virus del deseo y de la necesidad de saber”...

Yesipov (1988), hizo aportes importantes al respecto y define el trabajo independiente como: ..."aquel que se realiza sin la participación directa del maestro, pero por orientación del mismo, en un tiempo establecido y durante el cual los alumnos se esfuerzan conscientemente para lograr los objetivos planteados, manifestando de una forma u otra los resultados de su actividad física o mental (o ambas)"...

Este autor destaca, como se expresa en la definición, como rasgos esenciales la existencia de una tarea planteada por el profesor, un tiempo para su realización y la necesidad de un esfuerzo mental. Por otra parte, se limita la función del profesor y no analiza los nexos que unen a los componentes de la actividad independiente.

Marcos (1999), define trabajo independiente como proceso. El trabajo independiente como un proceso comienza desde una adecuada planificación por parte del maestro teniendo en cuenta el objetivo, contenido, la habilidad que va a desarrollar, el tiempo que requieren los alumnos y cuando se va a controlar. Después se pasa a la motivación de los alumnos para poder lograr un efectivo trabajo independiente, teniendo siempre presente una adecuada orientación para que los alumnos logren una exitosa ejecución y poder realizar un control que desarrolle la autocrítica, crítica y autoevaluación.

Guerra (2001), aborda que el trabajo independiente es un método de enseñanza-aprendizaje que posibilita la organización de la actividad cognoscitiva independiente en la cual el alumno para buscar la solución de un problema se ve obligado a interactuar con las fuentes del conocimiento, mediante operaciones lógicas del pensamiento (análisis, síntesis, deducción, inducción, comparación, generalización y abstracción) que le permiten adquirir conocimientos o formar habilidades, orientado, controlado y dirigido de forma relativa por el profesor en dependencia de la independencia cognoscitiva que haya alcanzado.

Del Llano (2002), plantea considerarlo como: ...”Medio de organización de la actividad cognoscitiva independiente de los alumnos que se expresa a través de un conjunto de tareas docentes dirigidas por el profesor y en el cual la acción intelectual, el pensamiento y la actividad física del alumno, se movilizan para lograr el objetivo propuesto”...

Este planteamiento no se refiere a las características de las tareas, ni a cómo deben ejecutarse y revisarse el trabajo.

Los diferentes autores clasifican el trabajo independiente, a partir de diferentes criterios, atendiendo al carácter de esencia que tienen en cuenta:

2.1 Según las funciones didácticas:

Esta clasificación fue hecha por Yesipov (1980), tratando de unir los aspectos internos y externos, sin embargo, no dice nada del proceso que tiene lugar durante la realización del trabajo independiente y se queda en el conocimiento de los productos del proceso cognoscitivo. Su clasificación, unida a la de otros, se puede resumir en:

Trabajo independiente para:

- ★ El aseguramiento de las condiciones previas,
- ★ El estudio del nuevo material y formación de habilidades y hábitos,
- ★ La profundización y aplicación de conocimientos habilidades y hábitos,
- ★ La comprobación y evaluación de conocimientos habilidades y hábitos.

Esta clasificación no se refiere todavía al proceso que tiene lugar durante la realización del trabajo independiente.

2.2 La estructura de la actividad cognoscitiva:

Esta es una clasificación hecha por Pidkasisti (1986), en la cual atiende el aspecto procesal del trabajo independiente. Esta clasificación ha sido tratada y ajustada por muchos autores y podemos resumirla en:

- ★ Trabajo independiente de reproducción según el modelo.
- ★ Trabajo independiente de reconstrucción y variación.
- ★ Trabajo independiente heurístico.
- ★ Trabajo independiente de creación.

2.3 Las fuentes del conocimiento:

Strelzkosin (1987), realiza esta clasificación atendiendo a las fuentes del conocimiento, pero no toma en cuenta el aspecto interno, se limita solamente a las consideraciones externas, de carácter organizativo, así considera:

Trabajos con el libro de texto, trabajos con otras bibliografías, observación, actividades prácticas, solución de ejercicios, esquemas, trabajos con ilustraciones, mapas, esquemas, dibujos, modelación, composiciones y descripciones.

Las clasificaciones antes mencionadas están sujetas a diferentes criterios, pero en realidad, se encuentran presentes en cualquier trabajo independiente; por ejemplo, un trabajo independiente para el estudio de una nueva materia, puede ser variado y con el libro de texto. O sea, estas clasificaciones atienden a diferentes aspectos del trabajo independiente, el primero orienta hacia los objetivos, el segundo al desarrollo de la actividad cognoscitiva y el tercero ofrece los elementos organizativos.

En la literatura pedagógica y didáctica se evidencia que, a pesar de no existir una unidad de criterios sobre el trabajo independiente, cada autor lo asume desde sus puntos de vistas e intereses, es relevante que coinciden en fundamentar que juega un papel importante en el desarrollo de la independencia cognoscitiva y la personalidad de los alumnos.

Lo antes señalado le permite concluir a la autora que el trabajo independiente es método de enseñanza aprendizaje, por ser uno de los componentes de la didáctica y estar en estrecha relación con el resto de los componentes. Es un método de incluir a los estudiantes en la actividad independiente, un método de cómo saber enseña y cómo saber aprender para que los estudiantes adquieran y perfeccionen los conocimientos y formen interés hacia la asignatura.

En la estructura curricular disciplinar es donde se establecen contenidos de varias asignaturas que tratan un mismo objeto científico, conformando una disciplina. Esta estructura representa un nivel de integración, sistematización y de generalización de contenidos de enseñanza y aprendizaje seleccionados de una o varias ciencias; implica establecer relaciones de contenidos de varias materias que tratan un mismo objeto de estudio, poseen una misma lógica y una metodología congruente. En esta organización los objetivos, conocimientos, habilidades, métodos, enfoque axiológico y evaluación, se articulan en el conjunto de asignaturas con un sentido de derivación e integración de carácter del profesional, por tanto, junto al fundamento científico de su estructuración, toda disciplina tiene una finalidad pedagógica dirigida a contribuir a la identidad y modo de actuación profesionales (Álvarez de Zayas, 1997).

Hurritiner, (2006), plantea que la disciplina se concibe con el propósito de estructurar un proceso de integración de conocimientos y habilidades que responden a los modelos de actuación.

El plan de estudio incluye como una de las disciplina la denominada Arte y Literatura, con un total de 96 horas. Está conformado por 6 asignaturas que están

distribuidas en los diferentes semestres. La siguiente tabla muestra la distribución de las asignaturas por semestre.

ASIGNATURAS	SEME.	HORAS	EVALUACIÓN
Literatura General	4	16	Examen Final.
Literatura Latinoamericana	5	16	Examen Final.
Literatura Cubana.	6	16	Examen Final.
Cultura Cubana	7	16	Examen Final.
Historia del Arte	10	16	Examen Final.
Arte Cubano	11	16	Trabajo final
Total.		96	

Para la crítica al programa de la asignatura en el presente ejercicio profesional se realizaron observaciones participativas al proceso de enseñanza – aprendizaje, así como las evaluaciones, donde el elemento más afectado ha sido el tipo de ejercicios propuestos para cumplir con los objetivos trazados en las clases y así darles salida a todos los contenidos planificados en el programa en la realización del trabajo independiente (Anexo - 1)

Se tuvieron en cuenta los criterios de especialistas para la crítica al programa Arte Cubano, y la revisión de la guía de estudio del programa.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos con los métodos de nivel empírico mediante la aplicación del análisis del programa de la asignatura Arte Cubano se determinan las siguientes **dificultades**:

- * El fondo de tiempo no se encuentra organizado por formas organizativas, según lo establecido en la Resolución 210/ 07 artículo 74 Inc a).
- * No aparece las habilidades que forman parte del contenido de cada tema.
- * No aparece precisada en cada tema la forma de evaluación.
- * Al no aparecer las indicaciones metodológicas y de organización de la asignatura, no se aprovechan las potencialidades del contenido para realizar la vinculación con la profesión.
- * No aparecen los textos básicos, ni otros materiales bibliográficos en formato digital, solo aparece una bibliografía mínima indispensable.
- * Poco acceso por parte de los estudiantes a las TIC para profundizar en los temas objeto de estudio de la asignatura.
- * Carencia de una guía de estudio que oriente didácticamente el accionar de los estudiantes en el trabajo independiente para enfrentar con éxito el proceso evaluativo.
- * Desde la asignatura no se propicia sistemáticamente la realización de actividades extensionistas.
- * No se tiene en cuenta el contexto social de los estudiantes para el desarrollo del contenido.

- ★ Incorrecta selección de las habilidades en el tema 4.

Logros

- ★ Se vinculó las temáticas de la asignatura Arte Cubano con la estrategia maestra y las que tributan a la carrera de Comunicación Social.
- ★ Se fortaleció la formación de valores a partir de los contenidos recibidos.
- ★ Se propició el acercamiento al arte cubano del territorio y a las instituciones culturales desde el contenido de la asignatura.
- ★ Los contenidos del programa permiten la integración con otras disciplinas.
- ★ Aporta las herramientas necesarias para el conocimiento del arte cubano, a partir de las diferentes manifestaciones artísticas.
- ★ Los contenidos del programa propician la vinculación con los procesos universitarios: docente, investigativo, laboral.
- ★ Favorece un acercamiento al devenir social y cultural en Cuba desde las primeras manifestaciones artísticas hasta llegar a la problemática cultural actual, que los prepara para el acercamiento específico a su objeto de trabajo.
- ★ Se incrementa en el orden socioeconómico, la mejor y más analítica comprensión de las manifestaciones socioculturales, partiendo de lo más general hasta lo particular de la región o zona de influencia.
- ★ Se accede al estudio de los elementos forjadores de nuestra nacionalidad.
- ★ El contenido del programa permite profundizar en la esencia revolucionaria de las transformaciones sociales ocurridas en Cuba.

La sistematización de la práctica educativa, el estudio teórico realizado, los resultados del diagnóstico y el análisis crítico del programa de la asignatura permitieron revelar que un problema que afecta el desempeño profesional es que las orientaciones didácticas para la realización del trabajo independiente son generales y no responden a las exigencias del programa.

Por lo que se hace necesario elaborar orientaciones didácticas para el trabajo metodológico desde el colectivo interdisciplinario que existe en la Filial Universitario de Manatí, la realización del trabajo independiente desde la asignatura Arte Cubano, la cual se fundamenta a partir de las orientaciones emitidas por el departamento metodológico de la ULT sobre la dirección de la orientación, control del trabajo independiente y la evaluación integral.

Para la solución de los problemas profesionales se hace necesario darle cumplimiento al objetivo trazado el que se concreta en las orientaciones didácticas para la realización del trabajo independiente en la asignatura Arte Cubano en el proceso de Universalización de la Educación Superior a través de guías de estudio.

En la concepción de la propuesta didáctica se asume, desde el punto de vista filosófico, los fundamentos de la Filosofía Marxista Leninista, sus concepciones acerca de las leyes que rigen los procesos de la naturaleza y la

sociedad, así como las categorías dialécticas, la Teoría del Conocimiento y las concepciones teóricas y prácticas acerca de las contradicciones como fuente de desarrollo, en particular, lo referido a las categorías actividad y el trabajo como forma de actividad productiva.

La realización del trabajo independiente exige de actividades individuales y colectivas. Actividades de carácter individual, en las que el estudiante interactúe de forma independiente con la solución de situaciones problémicas, lo cual es indispensable para la asimilación de los contenidos y para que transcurran con independencia sus procesos mentales, así como actividades colectivas, en las que la realización de una tarea en común con los otros sujetos, tanto para el establecimiento de ayudas, como para propiciar la expresión verbal del conocimiento, el enfrentamiento con los sujetos donde tenga que explicar, argumentar, valorar, discutir, entre otras habilidades que permiten no solo reforzar su Zona de Desarrollo Actual, sino también trabajar en su Zona de Desarrollo Próximo a través de la dirección del profesor o de otro estudiante aventajado.

Varios resultados científicos alcanzados en tesis de maestría, doctorados artículos, científicos han abordado la temática relacionan con las orientaciones didácticas y el trabajo independiente entre los que se encuentra: Guisao (2009), Ávila (2009), Ávila (2010), Azzé (2010). Borrego (2011), Jiménez (2011), Mosqueda (2008), Pérez (2008). De manera general, estas investigaciones enriquecieron la teoría y la práctica para la sistematización y fundamentación del tema a tratar. La autora pudo encontrar los siguientes criterios para las orientaciones didácticas.

La orientación didáctica ha ido planteando diferentes interrogantes sobre cómo concebir la orientación, la relación entre los conceptos de orientación y didáctica y el papel del profesor frente a la necesidad (incuestionable) de orientación del estudiante.

El termino orientaciones se define “En toda acción humana por las funciones que cumple hay tres partes: orientación, ejecución y control” (Talízina, 1989).

La autora define la orientación didáctica como un sistema que permite ayudar al profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se concibe a través de un enfoque personalógico donde aparece el desarrollo cognitivo, es decir, el conocimiento, habilidades, capacidades, motivos e intereses, la independencia y flexibilidad para que le permita cumplir con su encargo profesional., haciéndolas más eficientes y logrando así el avance del proceso.

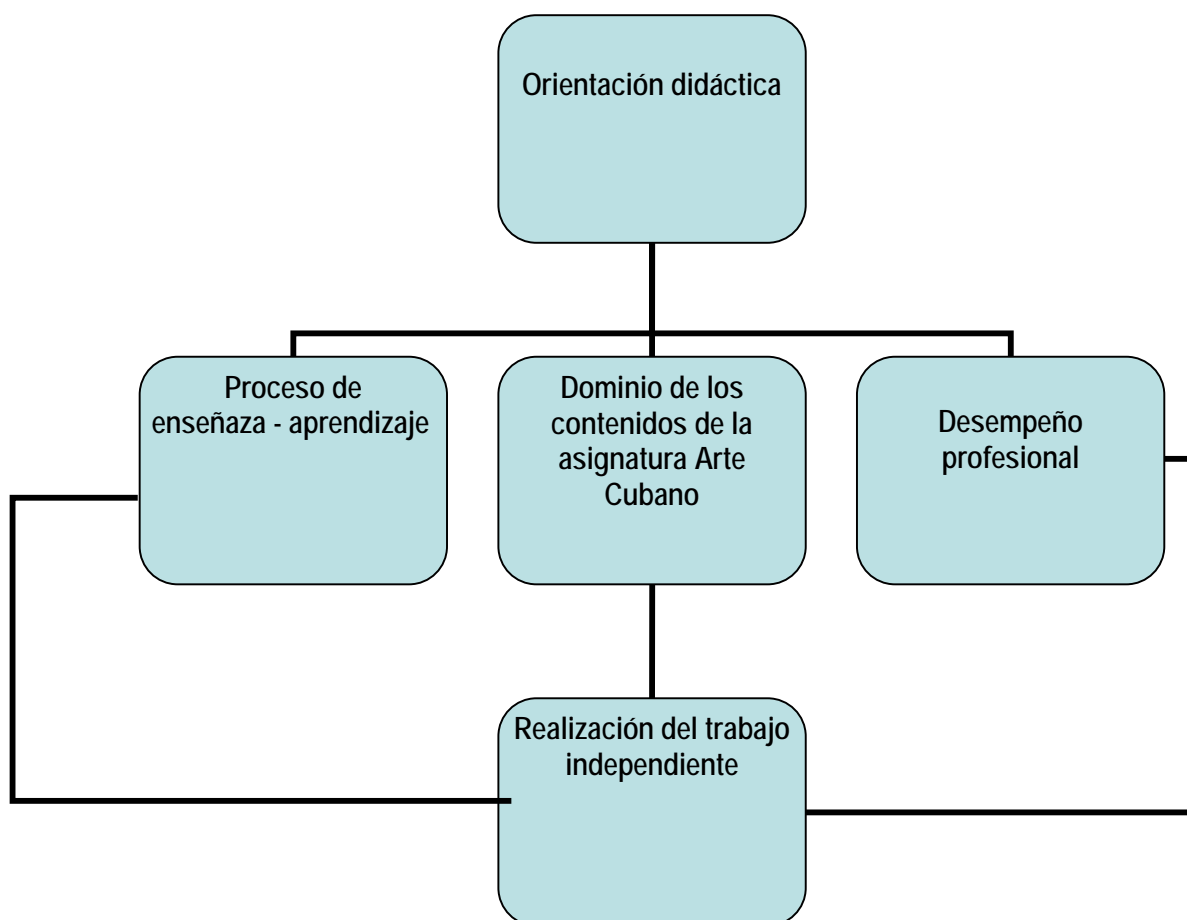


Figura 1: La dinámica de la orientación didáctica para el profesor.

Esta dinámica permite que desde una correcta orientación didáctica y en estrecha relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, el dominio del contenido de la asignatura Arte Cubano, se logre con éxito el desempeño profesional, que se revertirá en los resultados de una correcta orientación para la realización del trabajo independiente.

Las orientaciones didácticas y la realización del trabajo independiente de los estudiantes puede tener como objetivo el asimilar nuevos contenidos o también el de ampliar contenidos estudiados para la solución de nuevos problemas.

Orientación didáctica No. 1: sobre los aspectos didácticos para la realización del trabajo independiente.

La implementación para la realización del trabajo independiente coadyuva al cumplimiento de los objetivos de la enseñanza, la asignatura y la clase. Para que los estudiantes se interesen por la asignatura es necesario crear un clima agradable; vincular sus conocimientos con la vida diaria; con la historia de la localidad, que es su mundo más cercano; y todo ello depende, en gran medida, del interés, la preparación y la labor personal del profesor, quien debe estar

convencido de que la realización del trabajo independiente permite la adquisición y profundización de los conocimientos del arte cubano, una riquísima fuente de educación patriótico, moral e ideológica, para la nueva generación, por lo que la motivación que utilice el profesor debe garantizar la constante elevación de sus conocimientos.

En la esfera cognitiva, la realización del trabajo independiente, permite la potencialización de la Zona de Desarrollo Próximo de los estudiantes; así como contribuye a fomentar en ellos patrones de raciocinio, les sirve de estímulo a su pensamiento, los pone en contacto con un nivel superior de cultura histórica y facilita el desarrollo de relaciones interpersonales.

- ★ Asimilación consciente del material docente.
- ★ El perfeccionamiento de los conocimientos y su desarrollo

Orientación didáctica No. 2: su organización tiene como base la estructura lógica de los contenidos, de la asignatura Arte Cubano.

El contenido... “es aquella parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida por los estudiantes y se encuentra en dependencia de los objetivos propuestos” (Addines, 1998).

En tal sentido los contenidos de la asignatura Arte Cubano permiten que el profesor y los estudiantes se adentren en el arte de nuestra nacionalidad y que a la vez les sirva de herramienta para su profesión, es por ellos que el profesor debe utilizar los recursos que se propician desde la organización del contenido de la asignatura para lograr cumplir con los objetivos trazados en la asignatura.

Orientación didáctica No. 3: integrada por un conjunto de guías de estudio, para la realización del trabajo independiente en los estudiantes.

El profesor tendrá la oportunidad de escoger los medios de enseñanza más efectivos para el proceso de enseñanza- aprendizaje, lo cual debe estar en estrecha relación con el método, los objetivos y contenidos para la correcta preparación de la guía de estudio, estableciendo una lógica, un orden y la secuencia en la dinámica del proceso para arribar al fin.

Orientación didáctica No. 4: existencia de un ordenamiento jerárquico, entre las guías de estudio, determinado por su nivel de precedencia, complejidad y grado de generalización.

El profesor a la hora de organizar, planificar y evaluar, tendrá en cuenta qué contenido será más fácil para el estudiante, para lograr el éxito en la evaluación de las guías de estudio. En eso lo ayuda su dinamismo y agudeza para que su originalidad salga adelante, con flexibilidad en su desempeño.

Orientación didáctica No. 5: integra los contenidos de la asignatura Arte Cubano, con los correspondientes a las disciplinas, Arte y Literatura.

Se revelan en la naturaleza interdisciplinaria del proceso de construcción en el cual se integran los múltiples saberes del profesor, originados por su conocimiento de las diferentes disciplinas y la cultura del profesor. Tendrá

presente los contenidos de la disciplina para la integración en la guía de estudio, así como los nexos o vínculos con otras disciplinas, con un objetivo común de las cuales deben aparecer nuevas cualidades integrativas, para el logro del nivel de preparación didáctica del profesor.

Orientación didáctica No. 6: debe ser adaptada a las condiciones concretas del grupo en que se aplique.

En la elaboración de las guías de estudio para la carrera licenciatura en Comunicación Social, se realizará un diagnóstico del grupo, para identificar las potencialidades y dificultades de los estudiantes y sobre esa base trabajar para lograr aumentar la calidad en los cambios más productivos sobre los saberes, para lograr su crecimiento profesional.

Orientación didáctica No. 7: manteniendo los principios que la rigen, puede ser constantemente perfeccionada.

La efectividad de la realización del trabajo independiente depende del trabajo motivacional que sea capaz de hacer el profesor, para adentrar a los estudiantes al nuevo conocimiento, que cada día tengan más deseo de saber. Si esto no se logra, entonces el profesor puede cambiar y perfeccionar las guías de estudio de la asignatura Arte Cubano.

El profesor debe realizarse la autoevaluación constante de los contenidos didácticos, lo que es una forma de lograr un buen éxito en la profesión.

Orientación didáctica No. 8: evaluación del trabajo independiente.

La evaluación de la autopreparación debe hacerse sistemáticamente porque esto es una forma de lograr que el estudiante se sienta controlado, se prepare para la clase y permite utilizar procedimientos variados para ayudarlo oportunamente y conducirlo al fin deseado.

Con la finalidad de alcanzar el objetivo propuesto en las orientaciones didácticas para la realización del trabajo independiente y en estrecho vínculo con el profesor y los estudiantes se procede a elaborar las guías de estudio y la relación con la autopreparación se manifiesta en la realización de una buena planificación orientación y evaluación de la realización del trabajo independiente.

Guía No. 1

Tema: Las artes en el período colonial: primeros atisbos de la nacionalidad.

Objetivos:

1. Analizar los factores que permiten explicar la evolución de las villas coloniales en ciudades hasta el siglo XIX.
2. Explicar el desarrollo del arte arquitectónico en sus diferentes temáticas a lo largo del período colonial, especificando la importancia de la arquitectura doméstica.

Sumario de los contenidos.

Arte aborigen. Fundación de las primeras Villas. La arquitectura y sus temas principales: militar, religioso y doméstico. Signos de la conversión de las villas en ciudades.

Orientaciones para la realización del trabajo independiente.

Consulte la bibliografía especializada orientada para la temática. Fiche los aspectos esenciales para su aprendizaje.

Visite el museo y biblioteca municipal para adentrarse en la época.

Consulte la historiadora del municipio. Adquiera los conceptos generales del tema, los detalles de un estudio más concentrado

Para el cumplimiento de las habilidades se utilizan estas invariantes:

Analizar

- a. Determinar los límites del objeto a analizar.
- b. Determinar los criterios de descomposición del todo.
- c. Delimitar las partes del todo.
- d. Estudiar cada parte delimitada.

Explicar:

- a. Interpretar el objeto o información.
- b. Argumentar los juicios de partida.
- c. Establecer las interrelaciones de los argumentos.
- d. Ordenar lógicamente las interrelaciones encontradas.
- e. Exponer ordenadamente los juicios y razonamientos.

Acciones a ejecutar durante la realización del trabajo independiente.

Dirigirse a la biblioteca municipal para revisar la enciclopedia donde aparece el arte aborigen y las fundaciones de las primeras villas.

Realizar una visita al museo para vivenciar imágenes de artes en el período colonial.

- ★ Coordinar previamente para la atención por los funcionarios pertinentes y los artículos necesarios para el trabajo.
- ★ Determinar fecha, hora y participantes
- ★ Dejar evidencias gráficas de la visita.
- ★ Efectuar un resumen por escrito sobre el arte aborigen y la fundación de las primeras villas.

Ejercicios.

1. ¿Por qué generalmente las pinturas se encontraban en las paredes de las cuevas y en el interior de ellas?
- 2- **Lea el texto de Weiss, y analice** los factores que permiten explicar la evolución de las villas coloniales en ciudades hasta el siglo XIX:
 - a) Determine cómo fue la evolución de las villas coloniales en ciudades hasta el siglo XIX, con no menos de 5 ejemplos.
 - b) Investigue cómo se mantienen en los museos aspectos de la evolución de las villas. Haga énfasis en los del territorio, ¿Qué impresión le causó?
 - c) ¿Para qué le sirvió la realización de la actividad en tu vida profesional?
 - d) Si tuviera que realizar un ejercicio profesional con este contenido cómo lo haría.
3. Busque en un diccionario de la lengua española el significado de arte arquitectónico y de aquellas palabras cuyo significado desconozcas.
4. Realice en el laboratorio de computación la búsqueda por Internet sobre el desarrollo del arte arquitectónico en sus diferentes temáticas a lo largo del período colonial, especificando la importancia de la arquitectura doméstica.
 - a) Exponga cómo fue el desarrollo del arte arquitectónico en sus diferentes temáticas a lo largo del período colonial, especificando la importancia de la arquitectura doméstica.
 - b) La obra **Celia Valdés** expone las circunstancias histórico - culturales de su momento, argumente con 4 ejemplos la arquitectura doméstica de esa época.
- 5- Entreviste a la historiadora Odalis Pérez para establecer los argumentos de la evolución del arte arquitectónico en sus diferentes temáticas a lo largo del período colonial, especificando la importancia de la arquitectura doméstica en el municipio.
- 6- ¿Cómo utilizaría la información del tema para darle salida a través de la emisora de radio del municipio?
- 7- Elabore un cuadro sinóptico con las características de la época, donde reflejes los aspectos positivos para el desarrollo del patrimonio del municipio.
- 8- ¿Cómo se han mantenido las villas y la arquitectura de esa época en Cuba, en su provincia y en su municipio?
- 9- ¿De qué forma el Estado realiza la conservación de la cultura de nuestros antecesores? Investigue sobre el desarrollo local en el municipio y sobre el mantenimiento de La Habana Vieja y otros patrimonios de la humanidad en Cuba.
- 10- ¿Cuáles fueron los principales temas que se desarrollaron en la arquitectura del período colonial? Caracterice cada uno de ellos.

Formas de evaluación.

Se evaluarán oralmente las diferentes actividades realizadas, aplicando la coevaluación, evaluación y heteroevaluación.

Se aplicará una pregunta escrita a los estudiantes que no sean evaluados oralmente.

Se evaluarán las evidencias de las visitas realizadas al museo y a la Biblioteca Municipal

Bibliografía:

- Weiss, Joaquín. (1979). **Arquitectura colonial cubana**. Tomo I y II. Editorial Letras Cubanas.
- Merino, Luz y Pilar Fernández. (1987). **Selección de lecturas Artes Cuba República**. Universidad de La Habana.
- Páginas de la Google....
- Diccionario Enciclopédico.

Guía No. 2

Teme: El ambiente construido a partir de la década del sesenta. Signos del cambio.

Objetivos:

1. Analizar la conformación y perspectivas de la política cultural de la Revolución Cubana.
2. Explicar la redimensión urbana y arquitectónica a partir de los nuevos proyectos de la Revolución.
3. Analizar las líneas de desarrollo urbano y arquitectónico en nuestros días.

Sumario de los contenidos.

La Revolución. Signos culturales del cambio: esencia social y estética. La política cultural. Redimensión urbana y arquitectónica: los nuevos símbolos, los nuevos espacios. La participación popular.

Orientaciones para la realización del trabajo independiente.

Consulte la bibliografía especializada orientada para la temática. Fiché los aspectos esenciales para su aprendizaje.

Localice dos películas donde describa el ambiente construido en la década del sesenta. Signos de cambio, para que fiché como se desarrollaba el país.

Se planificara en un día de la semana un recorrido al centro del municipio para apreciar los cambios en la arquitectura.

Consulte la historiadora del municipio, para adentrarse en las características de la época.

Sistemas de invariantes para las habilidades.

Analizar

- e. Determinar los límites del objeto a analizar.
- f. Determinar los criterios de descomposición del todo.
- g. Delimitar las partes del todo.
- h. Estudiar cada parte delimitada.

Explicar:

- f. Interpretar el objeto o información.
- g. Argumentar los juicios de partida.
- h. Establecer las interrelaciones de los argumentos.
- i. Ordenar lógicamente las interrelaciones encontradas.
- j. Exponer ordenadamente los juicios y razonamientos.

Acciones a ejecutar durante la realización del trabajo independiente.

Dirigirse al CDIP de la Dirección Municipal de Educación y museo para revisar los documentos que existen sobre la perspectiva de la política cultural cubana en la década del sesenta.

Realizar una visita al arquitecto de la comunidad para que le describa la redimensión urbanística y arquitectónica del la nación, provincia y municipio.

Coordinar previamente para la atención por los funcionarios pertinentes y los artículos necesarios para el trabajo.

- ★ Determinar fecha, hora y participantes
- ★ Dejar evidencias gráficas de la visita.

Ejercicios.

1. ¿Cómo se evidencia la influencia de la política cultural cubana trazada por el gobierno revolucionario en el desarrollo cultural que se alcanzó en Cuba a partir de los años sesenta?
2. ¿Qué caracterizó la redimensión urbana y arquitectónica en Cuba a partir de los años sesenta?
3. Cite algunas obras representativas de los nuevos espacios que se crearon.
4. ¿Cómo marcó para sus padres el ambiente de cambio en la década del sesenta?
5. Cuántas obras se realizaron en su municipio.
6. ¿Qué se desarrolló más a nivel de país la arquitectura o la política cultural?
7. Elabore un cuadro resumen que integre las principales transformaciones de la política cultural cubana.

8. ¿Cómo este contenido adquirido le sirven para su desempeño como comunicador social?

Nota: se presentara un documental la Revolución Cubana signo de cambio del autor René Puerto.

En él debe observar la esencia social de los cambios, cómo usted ha contribuido a esos cambios.

9- Realice una comunicación para la radio local donde exponga en no menos de 3 párrafos con los signos de cambio de la década del sesenta, refiriéndose a los logros del territorio y la provincia.

10. Realice una investigación sobre los signos de cambios a partir de la década del sesenta dejando evidencia de imágenes para los estudiantes del años venideros.

Formas de evaluación.

La evaluación será un proceso en su desarrollo en la búsqueda de la independencia cognoscitiva del estudiante, por lo que por parte del profesor debe estar presente la orientación hacia el cumplimiento del objetivo del encuentro.

Se evaluarán oralmente las diferentes actividades realizadas, aplicando la coevaluación, evaluación y heteroevaluación.

Se realizará un ejercicio profesional donde el estudiante argumentará la política cultural cubana de la Revolución en la década del sesenta, haciendo énfasis en los logros de la Revolución.

Bibliografía:

- Colectivo de Autores. Tabloide Curso de introducción a la Historia de las Artes Plásticas.
- Juan, Adelaida de: Pintura cubana: temas y variaciones.
- Cubrías, María Elena: Plástica siglo XX.
- Wood, Yolanda: De la plástica cubana y caribeña.
- Pogolotti, Graziella: Experiencia de la crítica.
- Pérez Cisneros, Guy: Las estrategias de un crítico.
- Marinello, Juan: Comentarios al arte.

Guía No. 3

Tema: Las artes plásticas en el período revolucionario.

Objetivos:

1. Analizar las nuevas funciones del arte y sus retos.

2. Explicar la incidencia del sistema de enseñanza artística en el desarrollo de estas manifestaciones. Las instituciones culturales.

Sumario de los contenidos.

El sistema de enseñanza artística y su repercusión. El arte: esencia social y estética.

Orientaciones para la realización del trabajo independiente.

Consulte la bibliografía especializada orientada para la temática. Fiche los aspectos esenciales para su aprendizaje.

Realice una entrevista a dos artistas de la plástica del territorio para que expliquen cómo se ha desarrollado el arte en el período de la Revolucionario en el territorio.

Consulte las páginas Web del arte cubano para profundizar en el tema.

Sistemas de invariantes para las habilidades.

Analizar

- i. Determinar los límites del objeto a analizar.
- j. Determinar los criterios de descomposición del todo.
- k. Delimitar las partes del todo.
- l. Estudiar cada parte delimitada.

Explicar:

- k. Interpretar el objeto o información.
- l. Argumentar los juicios de partida.
- m. Establecer las interrelaciones de los argumentos.
- n. Ordenar lógicamente las interrelaciones encontradas.
- o. Exponer ordenadamente los juicios y razonamientos.

Acciones a ejecutar durante la realización del trabajo independiente.

Dirigirse a la casa de cultura y dirección municipal de cultura para revisar los documentos que existen sobre las artes plásticas en el período revolucionario.

Realizar una visita a la galería de arte del municipio para observar una exposición de la plástica del territorio. Se presenta un material en soporte digital con las principales figuras de la plástica.

Coordinar previamente para la atención por los funcionarios pertinentes y los artículos necesarios para el trabajo.

- ★ Determinar fecha, hora y participantes
- ★ Dejar evidencias gráficas de la visita.

Ejercicios.

- 1- ¿Cuáles fueron las nuevas funciones del arte en el período revolucionario?
- 2- ¿Cuáles fueron los retos que tuvo que enfrentar el arte a partir del triunfo de la Revolución?
- 3- ¿Qué incidencia tuvo el sistema de enseñanza artística en el desarrollo de estas manifestaciones?
- 4- ¿Cuáles fueron las principales características y funciones de la pintura que se desarrolló en el periodo revolucionario?
- 5- Explique la importancia que alcanzó el desarrollo de la gráfica en este período.
- 6- ¿Cómo se ha desarrollado el sistema de enseñanza artística en el desarrollo de estas manifestaciones? Las instituciones culturales.
- 7- Realice una coordinación con uno de los artistas de la plástica que entrevistaste para realizar una exposición en la filial de su obra.
- 8- Exponga en no menos de 4 cuartillas la función del arte y sus retos.
- 9- Entreviste a la directora de la casa de la cultura municipal para comprobar el nivel de satisfacción del pueblo con las manifestaciones artísticas.
- 10-Mencione varios logros en la función artística para el desarrollo local.
- 11-¿Cómo se inserta Cuba en el mercado internacional para la divulgación del arte?
- 12-¿Qué papel juega en la comunidad el promotor cultura?
- 13-Emita una crítica acerca del desempeño actual del promotor cultura y los instructores de arte en la actualidad?
- 14-¿En cuántas exposiciones artísticas has participado? ¿Por qué los has hecho?
- 15-Busque varias imágenes del festival de Barbarito Diez en el territorio, realizar una crítica de lo que representa para el desarrollo cultural.

Bibliografía:

- Colectivo de Autores: Tabloide Curso de introducción a la Historia de las Artes Plásticas.
- Juan, Adelaida de: Pintura cubana: temas y variaciones.
- Cubrías, María Elena: Plástica siglo XX.
- Wood, Yolanda: De la plástica cubana y caribeña.
- Pogolotti, Graziella: Experiencia de la crítica.
- Pérez Cisneros, Guy: Las estrategias de un crítico.
- Marinello, Juan: Comentarios al arte.

La implementación de la propuesta didáctica dirigida a potenciar la realización del trabajo independiente de los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Comunicación Social en la asignatura de Arte Cubano, se puso en práctica en la Filial Universitaria Municipal de Manatí, y corroboró su factibilidad, ya que los profesores lograron perfeccionar el trabajo metodológico dirigido a la orientaciones didácticas para la realización del trabajo independiente y la mayoría de los estudiantes mejoraron sus resultados en la ejecución de las guías de estudio por los diferentes componentes de la actividad de aprendizaje.

3. CONCLUSIONES

La sistematización de los fundamentos teóricos revela que el trabajo independiente se ha trabajado didácticamente en la Educación Superior, pero se ha centrado en su tratamiento metodológico, sin que hasta el momento se expliciten sus especificidades en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Arte Cubano en los estudiantes de sexto año de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social.

La elaboración de las orientaciones didácticas para la realización del trabajo independiente en la asignatura Arte Cubano, se debe estructurar a partir de presupuestos didácticos, concretándose en guías de estudio a partir de las exigencias contemporáneas del proceso de enseñanza - aprendizaje, con un carácter interdisciplinario, sistémico, transformador, planificado, flexible y creativo, en estrecha interrelación profesor estudiante, con su aplicación en la profesión.

La puesta en práctica de la experiencia en la Filial Universitaria "Geonel Rodríguez Cordoví" permitió revelar el acierto de las orientaciones didáctica en que se sustenta este ejercicio profesional, para la realización del trabajo independiente, que se evidencia en los cambios cualitativos que se aprecian en ellos, durante la apropiación de los contenidos de arte cubano, y de manera particular un mejor desempeño de los profesores desde las orientaciones didáctica para la realización del trabajo independiente.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADDINE FERNÁNDEZ, FÁTIMA (2004). *Didáctica teoría y práctica*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- ADDINE FERNÁNDEZ, FÁTIMA; G. GARCÍA Y OLGA CASTRO. (2009). Modelo de Postgrado en la universalización de la Educación Superior. Curso 10. *Pedagogía 2009*. Ciudad de la Habana. Cuba.
- ÁLVAREZ PÉREZ, MARTA (2004). INTERDISCIPLINARIEDAD: *Una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.

- ÁLVAREZ, RITA MARINA (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado.* Tegucigalpa: Ed. Universitaria.
- AÑORGA MORALES, JULIA (1994). Hacia una teoría de Educación Avanzada. En: "La Educación Avanzada, ¿Mito o Realidad?", Universidad Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Sucre. Bolivia.
- BLANCO PÉREZ, ANTONIO (2000). *Introducción a la Sociología de la Educación.* La Habana: Facultad de Ciencias de la Educación.
- BLANCO PÉREZ, A. Y RECAREY, S. (2004). Acerca del rol profesional del maestro. En *Profesionalidad y práctica pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- CALZADO LAHERA, DELCY. (1998). *El taller: una alternativa de forma de organización del proceso pedagógico en la preparación profesional del educador*. Tesis en opción al Título Académico de Máster en Educación. La Habana: ISP Enrique José Varona.
- DEL LLANO, MIRTA. (2005). *La experiencia cubana en la universalización de la Educación Superior Pedagógica*. Evento Internacional Pedagogía 2005. Curso pre evento 7. La Habana. Cuba.
- FUENTES GONZÁLEZ, H. (2004). *Teoría holístico – configuracional y su aplicación a la didáctica de la Educación Superior*, Material en soporte digital, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- GINORIS QUESADA, O. (2009) *Fundamento didácticos de la educación superior cubana selección de lecturas.* La Habana: Ed: Félix Varela.
- JIMÉNEZ ESPINOSA, J. (2011). *Acciones para el trabajo independiente de la asignatura informática en la especialidad de refrigeración* Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación, Las Tunas.
- MARTÍNEZ RUBIO, BLANCA. 2005. *El problema profesional como eje integrador de las relaciones interdisciplinarias en la carrera licenciatura en Educación preescolar*. Ponencia al Evento Internacional Pedagogía 2005. Ciudad de la Habana.
- MATERIAL PARA LA ESPECIALIDAD DE AMPLIO ACCESO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.. Diplomado Básico: Fundamentos de la Nueva Universidad Cubana (2007), La Habana, Ed. Pueblo y Educación, t.3.
- _____. *Docencia universitaria en la nueva universidad cubana*. (2006), La Habana, Ed. Pueblo y Educación, t.1.
- _____. (2000). *Gestión universitaria* La Habana, Ed. Pueblo y Educación, t.3.
- _____. (2000). *Tecnología de la información y la comunicación en la educación superior* La Habana, Ed. Pueblo y Educación, t.3.
- _____. (2000). *Cursos de formación para la Investigación* La Habana, Ed. Pueblo y Educación, t.3.

- MES (Ministerio de Educación Superior). (2006). *Reglamento para la aplicación de las categorías docentes de la Educación Superior*. Resolución Ministerial 128. República de Cuba. La Habana. Cuba.
- MES (Ministerio de Educación Superior). (2010). *Reglamento de Trabajo Docente Metodológico 210/2007*.
- MES (Ministerio de Educación Superior). (2006). *Objetivos de trabajo para el 2013 y hasta el 2006*.
- NÚÑEZ JIMÉNEZ, ANTONIO. (1975): *Cuba: dibujos rupestres*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1975.
- REYES GONZÁLEZ, J.(2003). *La clase encuentro. Su metodología en las condiciones de la universalización de la educación superior*. Artículo científico.
- ROJAS ARCE, CARLOS. (1978). "El trabajo independiente de los alumnos. Su esencia y clasificación", en revista Varona, Número I.
- RICO MONTERO P. (2002). *El proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador*. Pueblo y Educación. La Habana.
- RIVERA, MARÍA (2004). *El patrimonio cultural de la localidad y su contribución al desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia de Cuba en la Secundaria Básica* Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. __ Holguín. ISP: José de la Luz y Caballero.
- SARIOL BONILLA, J. (2004). *Recomendaciones para la realización de los ejercicios de oposición para optar por las categorías docentes principales de profesor titular y auxiliar*. Artículo Científico. Universidad de Granma.
- TALIZANA, N. F. 1989. *Artículo introductorio, en psicodiagnóstico*, Teoría y Práctica, CEPES, Universidad de la Habana,
- TORRES TORRES, ISABEL. (2007). *La superación de profesores adjuntos de la Educación Secundaria Básica, una necesidad de la universalización de la Educación Superior*. Memorias del Evento Internacional Pedagogía 2007. La Habana. Cuba.
- TORRES TORRES, ISABEL. (2007). *Orientaciones Metodológicas para la dirección de la superación profesional de adjuntos a la Facultad de FPGISB*. Memorias del evento nacional del CEDU. Holguín.
- Tabloide Fundamentos Didácticos de la Nueva Universidad Cubana.
- VECINO ALEGRET, F. 2004. La universidad en la construcción de un modelo mejor, conferencia magistral ofrecida en la inauguración del IV Congreso Internacional de la Educación Superior "Universidad 2004", Ciudad de la Habana.
- VIGOTSKY L. S. (1974). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Edición crítica, Barcelona, p. 94.

VIGOTSKY L. S. (1982) *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

WEISS, Joaquín. (1976). *La arquitectura colonial cubana*. Tomo I. Editorial Letras Cubanas, 1976.

ZILBERSTEIN, J. Y OTROS. (2004). *Un modelo para la autoeducación en la universalización de la educación Superior*, en memorias del simposio internacional de telecomunicación y formación continua, La Habana.

UTILIZACIÓN ACTIVA DEL VÍDEO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORES

Carlos Rosales López

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

La reforma de los planes de estudio para la formación de Maestros en el proceso de convergencia con el EEES ha puesto de relieve la necesidad de estimular el desarrollo de competencias profesionales a través de una mayor vinculación de teoría y práctica.

Las clases interactivas, consideradas como seminarios para el trabajo grupal cooperativo pueden constituir el contexto apropiado para un aprendizaje más dinámico y próximo a la realidad de la enseñanza.

En este trabajo se proponen diversas formas de utilización del vídeo en dichas clases, pero especialmente la más activa, aquella en la que son ellos mismos quienes diseñan y graban secuencias didácticas en contextos reales para posteriormente analizarlas reflexionando sobre múltiples cuestiones curriculares con el apoyo del profesor supervisor y de los compañeros de estudios.

PALABRAS CLAVE

Clases interactivas - vinculación teoría/práctica - realización de vídeos - análisis - reflexión.

ABSTRACT

The Reform of the curriculum for the training of teachers in the process of convergence with the EEES has highlighted the need to encourage the development of professional competences through greater linkage of theory and practice.

The interactive classes, seminars considered for cooperative group work can provide the proper context for learning more dynamic and closer to the reality of teaching.

In this paper we propose ways of using video in the classes, but especially the most active one in which they themselves designed and didactic sequences recorded in real contexts to pondering subsequently analyze multiple curricular issues with the support of professor supervisor and fellow students.

KEYWORDS

Interactive classes - linking theory/practice - making videos - analysis - reflection.

1. ANTECEDENTES: EL CONTACTO CON LA REALIDAD

Tradicionalmente la formación inicial del profesorado se ha caracterizado por su sentido fuertemente teórico y su escasa proyección en la realidad. La tendencia, muy destacada en el profesorado de las facultades a presentar en sus programas considerables cantidades de conocimiento, no siempre se ha acompañado con la necesaria proyección de la mismo en la realidad de la docencia. Ello ha dado lugar a una separación entre teoría y práctica, notablemente perjudicial para la formación completa de los futuros educadores. Investigadores como H. Huberman (1989), han puesto claramente de relieve las dificultades con que se encuentran los profesores jóvenes en sus primeros momentos de ejercicio profesional plenamente responsable, para resolver sus tareas cotidianas de enseñanza.

Durante las últimas décadas se ha fortalecido la creencia de que es necesario modificar sustancialmente la formación inicial del profesor, haciendo de ella un primer paso o antesala de su formación permanente, considerando ésta como una continua combinación entre actividades formativas y ejercicio laboral (Delors, 1996). La formación inicial debe contemplar ya esta dualidad formativa y por ello se ha intensificado por una parte la proyección más práctica de los contenidos de las distintas materias del plan de estudios y por otra parte se han incrementado las prácticas externas, Practicum, desde los primeros años de carrera.

La dimensión profesionalizadora de los planes de estudio se ha potenciado considerablemente en el proceso de convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), uno de cuyos supuestos fundamentales ha sido la necesidad de que en la carrera docente se estimule la adquisición de competencias profesionales básicas.

En el año 2007 la Comisión de la Comunidad Europea, en su comunicación al Consejo y al Parlamento Europeo, de tres de agosto, *“Mejorar la calidad de la formación del profesorado”*, hace hincapié en la necesidad de intensificar la dimensión profesionalizadora de los estudios, refiriéndose explícitamente a que los Estados Miembros adopten una serie de directrices en la formación de profesionales de la enseñanza, como las siguientes:

“Velar por la buena coordinación de los sistemas de formación inicial y continua del profesorado en un marco coherente y dotado de recursos adecuados.

-Procurar que los docentes posean toda la gama de conocimientos, actitudes y aptitudes pedagógicos requeridos para ayudar a los jóvenes a aprovechar todo su potencial.

-Promover el estatuto y reconocimiento de la profesión docente.

-Crear programas de formación del profesorado en los ciclos de master y doctorado (así como en la educación superior)

-Fomentar la práctica de la reflexión y la investigación entre el profesorado.

-Examinar la oportunidad de aumentar el nivel de las calificaciones y el grado de experiencia práctica que exige el puesto de profesor.”

Algunos Estados miembros de la Unión Europea, como el nuestro, han introducido en general, modificaciones en los planes de estudio del profesorado atendiendo a líneas profesionalizadoras como las contenidas en las anteriores orientaciones comunitarias. Así, con referencia a la Universidad de Santiago de Compostela (USC), contexto en el que se desarrolla este trabajo, en las nuevas titulaciones de Grado de Maestro de Educación Infantil y Primaria, la dinámica interna de cada asignatura se ha visto favorecida, en su proyección práctica por el establecimiento de clases interactivas de tipo seminario, en las que es posible un mayor contacto con la realidad que en las de carácter expositivo, generalmente muy numerosas. En las clases interactivas, constituidas por grupos más reducidos de alumnos que las expositivas, es posible la realización de actividades más prácticas, que facilitan un mayor contacto con la realidad y que con frecuencia utilizan diversas formas de agrupamiento como el equipo. Actividades de estudio de casos, realización de proyectos, contacto puntual con profesionales o instituciones, análisis y reflexión sobre experiencias profesionales, etc. Se trata en todo caso, de actividades estrechamente vinculadas con cada asignatura y raramente presentan carácter interdisciplinar, dada la predominante tendencia en nuestro profesorado a trabajar de forma individual. En ellas se pretende fomentar el conocimiento por los futuros docentes de cuestiones profesionales actuales, vinculadas con temas específicos de cada programa. La naturaleza de estas actividades depende en gran medida de la voluntad, capacidad de trabajo y disponibilidad de recursos de cada profesor.

Las prácticas externas o practicum en el plan de estudios implican la realización por los futuros educadores de estancias en centros escolares durante periodos de tiempo crecientes desde un mes en segundo curso de carrera. Con la realización de estas prácticas externas los futuros maestros se enfrentan de forma global a la realidad profesional, aun cuando en sus informes suelen dar cuenta de una mayor vinculación de sus actividades con ciertas asignaturas y temas y menor relación con otros. Constituyen periodos de formación en contextos laborales que con frecuencia son objeto de una cuidadosa planificación y seguimiento formal desde la elección de centros, la elaboración de un plan de practicum para cada alumno, su desarrollo y evaluación. Ahora bien, la relación de estas actividades con los contenidos correspondientes a las diversas asignaturas sigue siendo muy distante. No suele establecerse una preparación del tránsito de los estudios de facultad a la realización de las actividades prácticas como tampoco suele darse un estudio a posteriori que permita el establecimiento de un adecuado *feedback* sobre el desarrollo del plan de estudios. Frente a esta situación, parece necesario se establezca un doble vínculo: no solo desde cada asignatura considerada individualmente sino también de forma global a través del trabajo coordinado de los profesores, pues a lo que los alumnos se enfrentan en sus prácticas externas es a una realidad global, no a sectores de la misma como pueden contemplarse desde cada materia del plan. Así, en el Documento Base para la realización del Practicum de la USC (2012) se dice:

“El practicum constituye un módulo central en los planes de estudio, sirviendo de elemento vertebrador de las distintas materias que configuran el curriculum de la titulación. A través de él, el alumnado desarrolla el conocimiento en la acción y sobre la acción que precisa como futuro profesional de la educación, inmerso en un contexto institucional y laboral real. El practicum constituye además un espacio para la socialización profesional del estudiante.”

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En relación con los antecedentes indicados, los objetivos de este trabajo se proyectan en:

- Poner de relieve cual es el papel que distintos agentes de formación pueden desempeñar en el desarrollo de un plan de estudios para que se produzca una progresiva coordinación de componentes teóricos y prácticos.
- Identificar técnicas, estrategias a desarrollar de forma predominante en el contexto de clases interactivas, que capaciten al maestro en formación para reflexionar sobre la práctica proyectando en ella sus conocimientos teóricos.
- Describir, de manera específica formas de utilización del vídeo, especialmente del elaborado por los propios maestros en formación para su aproximación a la realidad docente.

La metodología de trabajo se basará fundamentalmente en la referencia a obras y autores destacados por su contribución al campo así como en el análisis de la propia experiencia como profesor de educadores en formación que se ha responsabilizado de docencia anterior a la implantación de la reforma de Bolonia y posterior a la misma, tanto en clases de carácter expositivo, como interactivas y en la supervisión de periodos de practicum de futuros educadores. De manera específica y mediante la colaboración del Servicio de Medios Audiovisuales de la USC (SERVIMAD) he tenido la oportunidad de supervisar durante varios cursos la elaboración de vídeos, en la que han tomado parte muy activa los educadores en formación.

Al utilizar esta metodología asumo los supuestos de Mc Alpine y Weston (2002) relativos a las diferentes formas de reflexión docente, entre las cuales la más interesante es la que se proyecta sobre la experiencia diaria con objeto de perfeccionarla. Asimismo, considero, como estos autores, que el mejor conocimiento no conduce a la mejor práctica a no ser que el docente en formación, los vincule a través de la reflexión. Durante años me he esforzado en fomentar la reflexión de mis alumnos sobre la práctica a través de la utilización de diversas estrategias como las relativas al análisis de experiencias innovadoras, de incidentes críticos y de vídeos (Rosales, 2005). Esta reflexión alcanza mayor intensidad cuando se trata de experiencias e incidentes vividos o de vídeos realizados por uno mismo

3. PROTAGONISTAS DE LA VINCULACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

La compleja tarea de vincular componentes teóricos y prácticos en la formación de futuros maestros constituye una responsabilidad de todos los profesores de la carrera, de los propios alumnos, de sus profesores supervisores en los periodos de prácticas externas y de los maestros tutores de los centros en los que realizan sus estancias de prácticas.

Todos los profesores del plan de estudios deben asumir la necesidad de proyectar los conocimientos que imparten sobre la realidad actual de la enseñanza, la responsabilidad de estimular en sus alumnos la capacidad de reflexión sobre la misma y la adquisición de competencias profesionales. Y este esfuerzo se refleja primeramente en las actividades a desarrollar en clases interactivas, pero también en la búsqueda de vínculos de relación de cada contenido con las prácticas externas de carácter global. La búsqueda de la interdisciplinariedad, el trabajo coordinado con otros profesores, sigue siendo en este sentido, una meta a alcanzar.

Los alumnos son los grandes protagonistas de la vinculación de sus aprendizajes teóricos y prácticos tanto en cada materia como globalmente en los periodos de prácticas externas, en los que han de progresar desde la observación a la participación bajo las orientaciones de su tutor y de ésta a la responsabilización progresiva, acompañando todo este proceso de un intenso ejercicio de reflexión. Así, podemos pensar en una secuencia según la cual en el primer periodo de practicum el alumno realiza actividades de observación y participación y al final del periodo elabora un proyecto de intervención que desarrollará al curso siguiente preferiblemente en el mismo centro y con el mismo tutor. Para poder realizar esta tarea deberá contar con una preparación previa en el conocimiento de instrumentos de recogida de datos y en el análisis de los mismos.

El profesor supervisor de los periodos de prácticas asume la importante responsabilidad de preparar al futuro docente para la realización con éxito de las actividades correspondientes, estimulando en él la capacidad de proyección del conocimiento sobre la realidad, de un conocimiento global sobre una realidad compleja. En este sentido, dicho supervisor deberá poseer una sólida formación teórica y práctica sobre todos los ámbitos de la docencia. Y además deberá tener una buena capacidad de comunicación, disponibilidad y orientación hacia sus alumnos. A él también le corresponde la importante tarea de fomentar en ellos la capacidad de integrar los nuevos aprendizajes adquiridos en la práctica (saber hacer), a los ya asimilados a nivel conceptual, teórico. No podemos pensar que estas tareas se puedan desarrollar a través de un simple cumplimiento formal de la supervisión (ubicación de alumnos en centros, control del cumplimiento de tiempos, actividades, evaluación en función de informes; memorias...)

No menos importante es la actuación profesional de los maestros experimentados que en los centros de prácticas actúan como tutores de los maestros en formación. A un conocimiento lo más amplio posible de la práctica, pero también de la teoría, en este caso hay que añadir la existencia de una clara actitud de apoyo, de orientación hacia los futuros maestros. La tarea del maestro tutor está fundamentada en la realidad docente. Es desde la

observación y análisis de la misma como puede fomentar en los futuros educadores la mejor comprensión de sus características, así como la integración de los aprendizajes teóricos. Así pues las dedicaciones del tutor y supervisor se complementan en el establecimiento de puentes desde la realidad y desde la teoría respectivamente. También en este caso se hace necesaria la superación de un cumplimiento simplemente formal de las tareas por el maestro tutor.

4. CAPACITACIÓN DEL FUTURO EDUCADOR PARA LA VINCULACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

Para un mejor aprovechamiento de las prácticas externas, para que constituyan un estímulo eficaz en su formación profesional, es necesario capacitar al futuro educador en la utilización de técnicas para la recogida de datos como la observación, la entrevista, el análisis de documentos y situaciones, la realización de relatos e informes, así como desarrollar su capacidad de organización y reflexión sobre los mismos.

Es de destacar que observación y reflexión deben ser entendidas también como autoobservación y autorreflexión y que la realidad educativa sobre la que trabajan puede entenderse no solo como la correspondiente al momento de realizar las prácticas o practicum correspondiente a su plan de estudios, sino también las experiencias educativas personalmente vividas con anterioridad.

Si bien la observación puede entenderse como actividad sistemática y realizarse con el apoyo de instrumentos como sistemas de categorías, listas de control o escalas de calificación dentro de una línea de investigación positivista, en la actualidad y concretamente desde los años ochenta del pasado siglo se utiliza y recomienda con creciente intensidad el uso de la observación naturalista, prolongada y participativa, en la que el observador naturaliza su presencia en el grupo observado a fin de respetar su actividad espontánea. Se considera asimismo que dicha observación debe dar cuenta de las características del contexto en que se desarrolla la actividad y de la influencia que ejerce sobre ella. Se recomienda que la observación esté abierta a la recogida de datos sobre cualquier evento o factor significativo, lo que constituye una diferencia básica respecto a la observación positivista, en la que la información que se recoge está limitada por las características de los instrumentos utilizados. Por el contrario, en la observación naturalista se pueden recoger datos incluso sobre situaciones y actividades inesperadas, como los incidentes críticos (Rosales, C. 2005) que tanto interés han tenido en la formación de profesionales de la educación. La observación naturalista se acompaña también con datos sobre las interpretaciones personales que hacen los protagonistas de la situación y el propio observador.

Una fuente de datos complementaria a utilizar por el educador en formación es la entrevista a maestros expertos como su propio tutor. Es conveniente que se entrene en la utilización de una modalidad flexible, semiestructurada, con una combinación armónica entre control de desarrollo y espontaneidad, porque en ella es más posible la participación por propia iniciativa de los entrevistados. Los educadores en formación han de ser conscientes de que el desarrollo de la entrevista y la naturaleza de las

preguntas serán en cada caso diferentes en relación con la dinámica interactiva entrevistador/experto. A través de esta forma de entrevista se estimula el recuerdo de la persona entrevistada en relación a las observaciones realizadas y se pueden realizar explicaciones, ampliación de datos, interpretaciones...

En su reflexión sobre los datos recogidos el educador en formación proyecta conceptos, principios y teorías aprendidos a lo largo de su carrera, sobre la realidad a fin de analizar las características de la misma. Se produce una continua combinación de conocimiento con realidad, en la que podemos identificar un proceso de carácter deductivo, representado por el modelo de Shulman (1987) en el que el educador en formación toma como punto de partida sus conocimientos, los adapta y aplica, o bien un proceso inductivo, en el que parte de la observación de la realidad para después analizarla de acuerdo con sus conocimientos o con la ampliación de los mismos a través de la información y el asesoramiento (Kölb, 1984). También debemos considerar que este proceso de reflexión presenta un carácter contextualizado, (Bernstein, 1993) dada la importante influencia de las características del aula y el centro en que tiene lugar.

Una modalidad específica de la reflexión sobre la interacción en las aulas es la que se proyecta sobre la propia experiencia personal. A partir de la investigación biográfico-narrativa en su perspectiva educativa (Clandinin, 2007), sabemos que es posible el recuerdo, descripción y análisis de las vivencias escolares y por lo tanto su utilización como punto de partida para la reflexión y el aprendizaje.

Son varios los componentes a destacar en una reflexión de este tipo. Por una parte, la existencia de una implicación personal emocional, que en línea con D. Hargreaves (2003) podemos considerar fundamental para el cambio en la enseñanza. Por otra parte, la existencia de una diferencia temporal de varios años desde que tuvieron lugar las experiencias al momento en que se describen y analizan, lo que va a introducir la necesidad de reflexionar sobre unas características en evolución. En este sentido tiene interés solicitar a los maestros en formación la realización de relatos sobre las experiencias que han vivido en su periodo de escolaridad básica. (Rosales, 2012)

5. UTILIZACIÓN DEL VÍDEO COMO INSTRUMENTO PARA LA VINCULACIÓN DE LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA

Si bien el origen de la utilización del vídeo en la formación de educadores se remonta a los años sesenta del pasado siglo, los avances científicos y tecnológicos que han tenido lugar durante las últimas décadas determinan que en estos momentos se valore como muy importante para el desarrollo en los futuros educadores de sus capacidades de observación, análisis y reflexión sobre la realidad y en definitiva para la vinculación de ésta con los aprendizajes teóricos realizados en diferentes materias de su plan de estudios. Como afirman Gaudin (2012) y Sherrín (2004), existe un consenso institucional y científico sobre la eficacia del uso del vídeo en la formación de futuros docentes, de modo que parece haberse convertido en un componente permanente en los procesos de formación inicial.

Varias modalidades son claramente identificables en la utilización del vídeo. Una de ellas consiste en la presentación a través del mismo de

secuencias docentes correspondientes a profesores experimentados. Se trata de la primera y más elemental forma de utilización y presenta una serie de condicionantes relativos a la disponibilidad de documentos y a su adaptación a las necesidades de los alumnos y a los contenidos del plan de estudios. Es evidente que el aprendizaje de modelos puede estimularse de manera relevante a través de esta modalidad. Algunos autores ven en ella efectos positivos al considerar que el futuro educador accede al conocimiento de estrategias eficaces de enseñanza (Jacobson y Spiro, 1995 y Yadav, 2008).

En la actualidad se considera interesante otra modalidad, consistente en la utilización de secuencias grabadas por compañeros de los educadores en formación. Ello permite sobrepasar la contraposición expertos/noveles y ofrecer a los educadores en formación grabaciones de sus compañeros más próximas a sus preocupaciones. Leblanc (2009) ha puesto de relieve los importantes efectos de vídeos de compañeros, que hacen que los profesores en formación salgan de su aislamiento, observen cómo se enfrentan a problemas similares a los suyos y acepten con más facilidad modificar su propia práctica profesional tras observar y discutir nuevas estrategias docentes.

La observación de vídeos grabados por expertos o por compañeros facilita el desarrollo de un proceso de reflexión inductivo en el que, siguiendo el modelo propuesto por Kölb (1984), en un primer momento el futuro educador observa la experiencia que se le presenta. A continuación la analiza utilizando para ello sus propios conocimientos pedagógicos y didácticos, generales y específicos relativos al tema observado. A este primer análisis seguirá otra fase de “análisis ampliado”, más profundo, para el que el maestro en formación se habría informado y habría recibido apoyo, orientaciones por parte de su tutor o supervisor. Finalmente, este análisis más profundo deberá dar lugar a que el profesional en formación proponga diversas formas de enriquecimiento o mejora de la experiencia observada y analizada.

La utilización de vídeos grabados por compañeros presenta las ventajas pedagógicas propias del aprendizaje cooperativo y tutorial, en el que se da una enriquecedora proximidad de contextos, capacidades y motivaciones que permite el desarrollo de una estimulación horizontal del aprendizaje con fundamento en la teoría de Vigotski sobre aprendizaje en zona de desarrollo próximo.

6. PROPUESTA: REALIZACIÓN Y ANÁLISIS DE VÍDEOS POR EDUCADORES EN FORMACIÓN

La grabación y análisis de vídeos por los propios maestros en formación constituye otra modalidad, como un tercer paso natural desde la utilización de vídeos grabados por expertos y la posterior utilización de vídeos grabados por compañeros. En este sentido se pueden citar los trabajos de Koc (2011), que apoyándose en la teoría del constructivismo social de Vigotski, ha propuesto un proceso de intervención en el que implica a alumnos de profesorado en un juego de roles para la elaboración, realización y análisis de secuencias de enseñanza. Concretamente, dicho proceso se compone de las siguientes etapas:

- Constitución de grupos de profesores en formación (3/4)
- Identificación de un tema de enseñanza que desarrollarán en forma de juego de rol
- Grabación con atribución de roles de profesor y alumnos
- Montaje del vídeo/soporte del análisis mediante la selección de secuencias significativas
- Análisis colectivo de las secuencias registradas
- Presentación a otros profesores en formación, discusión colectiva y realización de una reflexión personal

Ahora bien, es posible una forma más activa y con mayor proyección en la realidad en la utilización del vídeo por los educadores en formación. En concreto, se pueden utilizar contextos reales de enseñanza/aprendizaje, con alumnos reales y no sustituidos por profesores en formación. En este caso se propone un proceso de trabajo con las siguientes fases:

6.1 Diseño, grabación y análisis de secuencias didácticas por profesores en formación:

- Constitución de equipos formados por futuros educadores
- Elaboración por cada equipo de un proyecto de secuencia didáctica
- Grabación de dicha secuencia en un centro educativo con los alumnos y el profesor del mismo o bien sustituyendo a éste por un miembro del equipo que diseñó la secuencia
- Realización de un primer análisis de la secuencia grabada por el equipo que se encargó de su realización.

6.2 Análisis y reflexión sobre la secuencia grabada en un contexto de seminario como trabajo grupal cooperativo (clases interactivas)

Cada equipo contextualiza y explica las características de su trabajo. El grupo de seminario observa la secuencia y con apoyo del profesor supervisor analiza sus características. En este análisis puede utilizar un marco de orientaciones que se ha de adaptar a las características de la secuencia (nivel de enseñanza, contenido, características de los alumnos...) y que en términos generales puede estar constituido por categorías como las siguientes:

- a. Contextualización física, organizativa y personal. Por ejemplo, extensión, luminosidad, decoración, accesibilidad y movilidad en el aula; distribución de muebles según diversas formas de trabajo (individual, en equipo, grupal...); características personales relativas a número de alumnos y profesores/as, características en cuanto a edad, necesidades de apoyo educativo, etc.
- b. Microsecuencias dentro de la secuencia general.
- c. Determinación de segmentos de actividad y de transición de acuerdo con diferentes criterios como forma de agrupamiento,

tipo de actividades y de contenidos sobre los que se trabaja, recursos que se utilizan, etc.

- d. Actuación del profesor titular o miembro del equipo. En este caso se pueden tomar en consideración dimensiones como la atención grupal e individual a sus alumnos, el uso de lenguajes (verbal, no verbal...), la utilización de técnicas y recursos, etc.
- e. Aprendizajes realizados por los alumnos, con especial atención a su motivación a través de su integración en las tareas y a la comprensión de las mismas, así como a la ejercitación de habilidades diversas.

La realización de una práctica de estas características constituye una actividad considerablemente compleja en la que se pueden identificar dimensiones organizativas, técnicas y pedagógicas. Es necesaria una cuidadosa preparación de espacios, recursos y tiempos. El equipo, con el apoyo del profesor supervisor ha de elegir el tipo de secuencia a grabar, ha de realizar el diseño de la misma con previsión de los objetivos que se pretenden, de los contenidos sobre los que se va a trabajar, de la metodología, técnicas y actividades a utilizar, de los recursos más apropiados, formas de evaluación...El equipo ha de decidir sobre el centro escolar, el nivel, el área curricular. Se han de decidir por la grabación a un docente profesional, en cuyo caso se han de asegurar su colaboración o si deciden actuar ellos mismos como docentes, han de preparar esta actuación.

La dimensión más puramente técnica de la actividad puede venir facilitada por profesionales de los Centros de Profesores y Recursos, con experiencia en este tipo de trabajos. Es preciso contar con los posibles efectos de sensibilización en los alumnos ante la presencia de personas y recursos extraños a la actividad cotidiana. Parece recomendable respetar el desarrollo natural de la secuencia sin proceder a un montaje posterior de la misma que no sea puramente técnico. En su dimensión didáctica, la existencia de posibles dificultades, problemas, errores hace más real el documento y contribuye a un mejor conocimiento de las características de la enseñanza y el aprendizaje.

En el análisis de la secuencia, tanto por el equipo que la realizó como por el grupo en clases interactivas será necesario o bien elaborar un esquema apropiado o bien adaptar uno general como el propuesto, a las características específicas del nivel de alumnos, del área curricular, etc.

Podemos fácilmente considerar que el ejercicio de reflexión y coordinación entre teoría y práctica que realizan los docentes en formación a través de todo el proceso descrito es considerablemente intenso. En efecto, toman como punto de partida u origen el conjunto de conocimientos y motivaciones que poseen sobre la enseñanza. Estos conocimientos, correspondientes a las diversas áreas de su plan de estudios, los han de adaptar a una situación de trabajo (elección de secuencia, diseño de la misma). En tercer lugar se produce la intervención docente propiamente dicha (desarrollo de la secuencia y grabación de la misma). A continuación tiene lugar un proceso de reflexión sobre toda la actividad previa y finalmente, como consecuencia de esta reflexión los futuros docentes estarán en condiciones de mejorar y ampliar su conocimiento teórico inicial, así como de mejorar su comprensión de la realidad práctica. Se trata pues, de un ciclo de pensamiento

reflexivo como el descrito por Shulman (1987), que presenta al tiempo características propias del modelo de Bernstein (1993), en cuanto a consideración del contexto y de los rasgos del profesor.

A lo largo de todo el ciclo de trabajo en equipo y en seminario, el profesor supervisor puede desempeñar un destacado papel:

- Orientando al equipo en la selección del tema y en la realización del diseño de secuencia a grabar, así como en el análisis posterior de la misma.
- Orientando al grupo/seminario en la observación y análisis de dicha secuencia a través del aporte conceptual y la “iluminación” de campos de análisis.

Las clases interactivas de seminario se convierten así en contextos de trabajo grupal cooperativo en los que los futuros maestros cuentan en sus iniciativas y trabajos con el apoyo dinamizador del supervisor y ocasionalmente también, con el de maestros tutores que, como profesionales experimentados actúan como catalizadores del conocimiento de los nuevos profesores

7. POSIBILIDADES Y LIMITACIONES

La reforma de los planes de estudio de futuros maestros en función de la convergencia con el EEES, incide en la necesidad del desarrollo de competencias profesionales, lo que a su vez exige una mayor vinculación entre aprendizajes teóricos y prácticos.

Las clases interactivas, consideradas como seminarios para el trabajo grupal cooperativo pueden constituir el contexto apropiado para el desarrollo de aprendizajes relativos a técnicas para la recogida de datos sobre la enseñanza y el aprendizaje como la observación sistemática y naturalista, la entrevista semiestructurada y el relato autobiográfico.

También en el contexto de las clases interactivas es posible la realización de aprendizajes sobre la docencia mediante la utilización de grabaciones en vídeo. El futuro maestro puede realizar valiosos aprendizajes a través de la observación de secuencias didácticas grabadas por profesionales expertos. Otra forma de aprendizaje de relevante interés puede ser el que se deriva de la utilización de secuencias grabadas por otros maestros en formación, dada la proximidad de objetivos, contenidos, capacidades y motivaciones.

Ahora bien, la modalidad de uso del vídeo en la que se dinamizan mayores aprendizajes es aquella en la que los mismos educadores en formación lo realizan en equipo y lo observan y analizan con posterioridad. En esta modalidad están presentes múltiples tareas profesionales que se vinculan con el diseño de secuencias, su desarrollo y grabación en contextos reales y el posterior análisis y reflexión sobre las mismas tanto en equipo como en el contexto de la clase interactiva. El apoyo de los profesores tutor y supervisor, así como de los propios compañeros constituye un factor relevante en el enriquecimiento de su aprendizaje profesional.

En una práctica de esta naturaleza es necesario asumir la existencia de limitaciones, que de manera implícita se han puesto de relieve y que de forma sintética, se vinculan al tiempo disponible, dentro y fuera de la jornada lectiva, a la colaboración de profesores de otras disciplinas, a la importante colaboración de centros en los que realizar las grabaciones, a la existencia por la universidad de un apoyo técnico y material y finalmente a las imprescindibles actitudes positivas en profesores y educadores en formación.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernstein, A., Sparks-Larger, M. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection on decision making. *Journal of Teacher Education*, 44, 1. 45-54.
- Clandinin, J. (2007). *Handboock of narrative inquiri: mapping a methodology*. California: Sage Publications
- Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo de 3 de agosto de 2007, "Mejorar la calidad de la formación del profesorado". Disponible en http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/cl Consultada en 1-4-2013.
- Comisión de Practicum (2012). *Documento Base do Practicum. (Documento no publicado)* Santiago: Facultad de Ciencias de la Educación
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: santillana/UNESCO
- Frank, C. et al. (2004). Ethnography for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 3.
- García, J. y Bedmar, M. (2002). *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid: Dykinson.
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González Sanmamed, M. (Direc., 2006). *Perspectiva do profesorado das universidades galegas*. Santiago : ACSUG
- Gaudin, C., Chaliés, S. (2012). L´utilisation de la vídeo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue Française de Pedagogie*, 178, 115-130
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo*. Buenos Aires: Amorroutu
- Hativa, N. (2002, ed.). *Teacher Thinking Beliefs and Knowledge in Higher Education*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Huberman, H. (1989). Les phases de la carriere enseignante. *Revue Française de Pedagogie*, 86. 5-16
- Jacobson, M., Spiro, R. (1995). Hypertext learning environments, cognitive flexibility, and the transfer of complex knowledge: An empirical investigation. *Journal of Educational Computing Research*, 12, 4.
- Koc, M. (2011). Let´s make a movie: Investigating pre-service teacher´s reflections on using video-recorded role playing cases in Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 27, 2. In Gaudin, C., op. cit. 115-130.
- Kölb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Chiffs. New Jersey: Prentice Hall
- Leblanc, S. (2009). Des espaces de confrontation á l´expérience mediatisés par la vídeo: principes de conception, effects formatifs et projectifs. En Gaudin, C. (2012), op. Cit. 115-130.

- Mc Alpine, L., Weston, C. (2002) Reflection: Issues related to improving Professors Teaching and Students' learning. En Hativa, N., op cot.
- Rosales, C. (2005). *Temas para la reflexión y la investigación didáctica*. Santiago: Tórculo
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea
- Rosales, C. (2012). *El pensamiento de profesores y alumnos. Cuestiones relevantes de enseñanza y aprendizaje*. Santiago: Andavira
- Sherin, M. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (dir.) *Using video in teacher education*. Oxfor: Elsevier.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 57,1. 1-23.
- Yadav, A. (2008). What works for them? Preservice teacher's perceptions of their learning from video cases. *Action in Teacher Education*, 29, 4, 27-38.

LOS MAPAS MENTALES, UNA TÉCNICA PARA POTENCIAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES

Juan Manuel Muñoz González
Begoña E. Sampedro Requena
Verónica Marín Díaz
Universidad de Córdoba

RESUMEN

Los mapas mentales son una técnica que potencia un modelo de aprendizaje con todo el cerebro, orientado, prioritariamente, al desarrollo de capacidades y estrategias. Aunque el mapa mental, según su elaboración, puede ser individual y grupal, aquí centramos nuestra atención en el de carácter grupal, porque refleja el pensamiento de todo el grupo y potencia el desarrollo de relaciones interpersonales positivas con las que se promueve una convivencia idónea para el aprendizaje. Se ha seguido una metodología cualitativa de investigación, utilizando un cuestionario abierto y autorreflexivo sobre la experiencia de aprendizaje con mapas mentales. Se ha trabajado con una muestra de 140 estudiantes pertenecientes al Segundo Curso de la titulación de Grado de Educación Primaria, durante los cursos académicos 2010/2011 y 2011/2012. Los resultados refuerzan tres grandes núcleos vinculados con la dinámica de grupo como expresión de la conciencia social: la interacción, funcionamiento grupal y la integración.

PALABRAS CLAVE

Metacognición - Mapas Mentales - Estrategias de aprendizaje - Dinámicas de grupo - Universidad.

ABSTRACT

Mind maps are a powerful technique that enfoces a whole brain learning model mainly oriented to the development of capabilities and strategies. Although we can find individual or group mind maps, in this paper we focused on group maps, because it represents whole group thinking and enhances development of positive inter-personal relationships that promote a suitable coexistence for learning. A qualitative investigation methodology has been used, with an open, auto-reported questionnaire about the experience of learning with mind maps. The sample has been composed of 140 students from second grade of Primary Education that were studied during courses 2006-2007 and 2007-2008. Results encourage three cores linked to group dynamic as an expression of social awareness: interaction, group working and integration.

KEYWORDS

Metacognition - Mind Maps - Learning Strategies - Group Dynamics - University.

1. SIGNIFICADO CONCEPTUAL DEL MAPA MENTAL

El mapa mental entronca con el nuevo paradigma del aprendizaje holístico o aprendizaje con todo el cerebro, aunque todavía es muy desconocido en nuestro ámbito educativo tanto universitario como no universitario.

El mapa mental representa una realidad multidimensional formada por “ideas ordenadoras básicas”, que son los conceptos claves a partir de los cuales se genera la trama de relaciones entre ellos y surgen estructuras que reflejan la jerarquización y la categorización del pensamiento (Ontoria, Gómez, Molina & de Luque, 2006). Conecta con el enfoque del funcionamiento cerebral; de hecho se le define como “una poderosa técnica gráfica que aprovecha toda la gama de capacidades corticales y pone en marcha el auténtico potencial del cerebro” (Buzán, 1996, 175). Desde esta perspectiva, nos centraremos en el planteamiento del cerebro total o de los cuadrantes cerebrales (Herrmann, 1989) y el de la especialización funcional (Benziger, 2000). Es importante aludir al incremento de investigaciones sobre el cerebro como una realidad total (Carter, 2002; Jensen, 2004), que han aportado resultados relacionados con la estimulación de la totalidad del cerebro dentro de un enfoque global y holístico del aprendizaje en sus distintas modalidades. Al considerar el mapa mental dentro del aprendizaje con todo el cerebro, se establece una conexión con la concepción de las inteligencias múltiples (Gardner, 1994; Sternberg, 1999), el enfoque de las mentes del futuro (Gardner, 2005) y el movimiento de la inteligencia emocional (Goleman, 1996, 2006; Elías, Tobías & Friedlander, 1999; Martin & Boeck, 2002).

El mapa mental, como organizador gráfico, se integra dentro de las técnicas de visualización de la información (Tufte, 1994; Wurman, 1997; Ware, 2000; Dürsteler, 2002; Engelhart, 2002). Este consiste en una estructura integrada por ideas y conceptos, y complementada con imágenes, colores y símbolos. Esta técnica incrementa el desarrollo de la capacidad de pensar y la competencia para construir el conocimiento. En definitiva, el mapa mental es una expresión gráfica del pensamiento irradiante, imaginativo y estructurado simultáneamente (Buzán, 1996, 2004; Ontoria, 2006).

Aunque predomina la elaboración individual del mapa mental, la dinámica grupal constituye una estrategia metodológica que facilita la aportación de ideas y la comprensión de la técnica en su dominio técnico y en la elaboración. La construcción de un mapa en grupo se denomina mapa mental consensuado, ya que es consecuencia de la tarea y el pensamiento de todos. La diversidad de modos de pensar entre los miembros del grupo conlleva la toma de decisiones consensuadas, cuyo resultado puede ser diferente de la opción individual. Por lo tanto, el mapa mental consensuado no refleja el pensamiento individual, sino el pensamiento compartido derivado de la interacción, discusión y decisión grupal.

2. MENTE RESPETUOSA E INTELIGENCIA INTERPERSONAL.

La conciencia social de la persona presenta dos direcciones que se corresponden con la mente respetuosa (Gardner, 2005) y la inteligencia interpersonal (Gardner, 1994). La mente respetuosa se identifica más con una

conciencia social de convivencia y la inteligencia interpersonal se refiere a la capacidad/habilidad para establecer relaciones y comunicación con otras personas. No obstante, encontramos coincidencias en el contenido básico que es la relación interpersonal y la participación colaborativa en el trabajo. Se corresponde también con la actitud y la habilidad de la inteligencia interpersonal dentro del modelo de las inteligencias múltiples: “La inteligencia interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás, en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado” (Gardner, 2005, 40).

Desde la perspectiva de la *mente respetuosa*, se reconoce una conciencia social que, en la actualidad, observa y acepta las diferencias entre los individuos y los grupos humanos, al mismo tiempo que trata de comprender a los otros y de trabajar con ellos de forma efectiva. La tolerancia implica confiar en los demás, entender y comprender sus perspectivas conceptuales. En un mundo en que todo está interrelacionado, la intolerancia o la falta de respeto han dejado de ser una opción. La diversidad es un hecho de la vida dentro y fuera del hogar. Hoy en día, hay necesidad de ser respetuoso, ser tolerante, entender los puntos de vista de los demás y sus motivaciones, independientemente de las culturas, etnias, religiones, estratos socioeconómicos, etc. El concepto de mente respetuosa, pues, impulsa la construcción de la convivencia social.

La inteligencia interpersonal es una habilidad que permite comprender e interactuar con otras personas, colaborando con ellas y generando un vínculo de empatía y confianza. Las habilidades relacionadas con esta inteligencia se manifiestan en la capacidad para entender y apreciar los sentimientos de los demás y actuar en situaciones sociales. Se basa en la capacidad para percibir diferencias y motivaciones en los demás (Antunes, 2005).

Las actitudes sociales incluyen los siguientes elementos:

- Sincronía: relaciones fáciles a un nivel no verbal.
- Presentación de uno mismo: saber presentarse a los demás.
- Influencia: dar forma adecuada a las interacciones sociales.
- Interés por los demás: Interesarse por las necesidades de los demás y actuar en consecuencia (Goleman, 2006).

3. ENFOQUE DE LA DOMINANCIA DE LOS CUADRANTES CEREBRALES

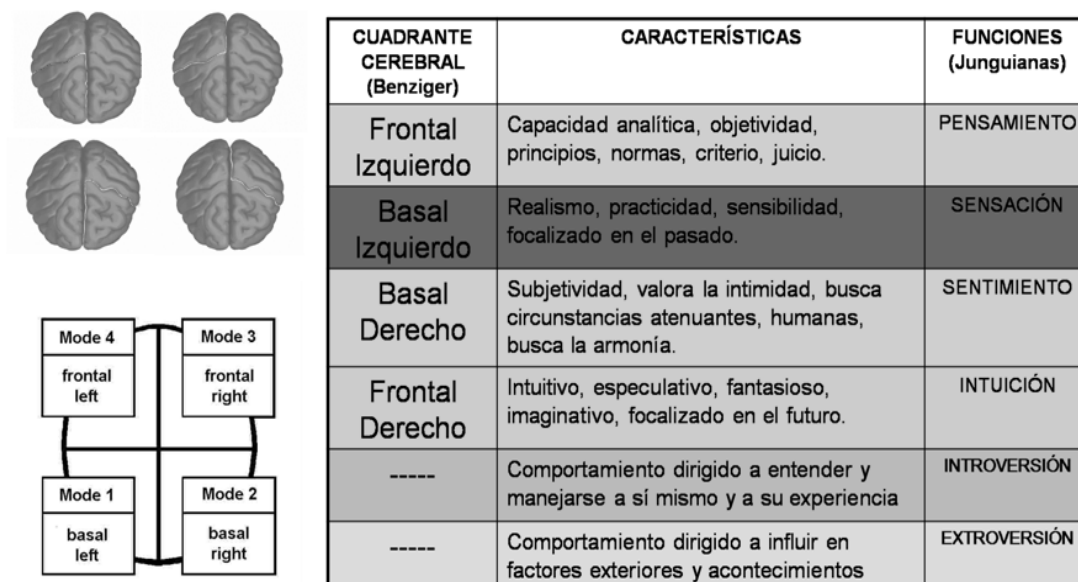
En los años noventa, John Cacioppo y Gary Berntson (1992) crearon la expresión *neurociencia social*, apuntando esta perspectiva neurológica como novedad en el análisis de las interacciones sociales.

“El descubrimiento más importante de la neurociencia es que nuestro sistema neuronal está programado para conectar con los demás, ya que el mismo diseño del cerebro nos torna sociables y establece

inexorablemente un vínculo intercerebral con las personas con las que nos relacionamos” (Goleman, 2006, 15).

Ofrecemos un cuadro sintético del modelo de Benziger (2000) fundamentado en la dominancia de los cuadrantes, uno o varios, en la persona.

Gráfico 1
Características del cuadrante C o persona basal derecha, según el modelo de Benziger (2000).



Fuente: <http://www.intelligentpartners.com.ar/blogs/mundocoach/wp-content/uploads/2009/07/bezingerbreakthrough.ppt>

Benziger (2000), igual que Herrmann (1989), describe el cuadrante C o persona basal derecha como sentimental y armonizadora, que establece puentes y le gusta relacionarse, ayudar, alentar, enseñar y ser una persona preocupada por las personas. También, se las describe como espontáneas, lúdicas, habladoras, idealistas, con fuerte implicación afectiva, con necesidad de compartir, dialogar y trabajar en equipo. Son personas empáticas, con gran sensibilidad y expresivas. Se las puede identificar, de una manera sintética, con la denominación de *comunicador/a*. Las características descriptivas del enfoque de la dominancia de los cuadrantes se corresponden con las de la mente respetuosa y la inteligencia interpersonal, ya que se localizan en el lóbulo basal derecho dentro del sistema límbico. “Estamos en condiciones de empezar a dar sentido al modo en que el cerebro moviliza nuestra conducta social y en que el mundo social influye en nuestro cerebro y en nuestra biología” (Goleman, 2006: 22).

4. MÉTODO

Este estudio se encuadra dentro de una investigación de carácter cualitativo, ya que analiza la realidad desde la comprensión del individuo implicado en ella. Concretamente, nos situamos, por una parte, dentro del enfoque ontológico, ya que se apoya en una experiencia de aprendizaje con mapas mentales diseñada dentro de un contexto metodológico participativo en

el aula y, por otra, en el enfoque epistemológico, ya que recoge las vivencias cognitivas y emocionales del alumnado. Según diversos autores (Pérez, 2004; Flick, 2004; McMillan & Schumacher, 2005), este modelo cualitativo se identifica con los siguientes rasgos:

- *Proceso descriptivo*, que recoge datos descriptivos: las propias reflexiones del alumnado, habladas o escritas, y sus comportamientos;
- *Enfoque humanista interpretativo*, al buscar los significados que dan los propios sujetos a sus vivencias;
- *La observación como fuente principal de datos*;
- *La reflexión como actividad generadora de pensamiento*;
- *El contacto frecuente del investigador con la situación de investigación*.

Haciendo que nuestro estudio cobre una nueva dimensión, dado que nos ubicamos en un nuevo plan de estudios, el cual ha marcado el diseño de la metodología de aula empleada, por los docentes y estudiantes participantes en este trabajo.

En este trabajo, intentamos estudiar el pensamiento del alumnado sobre su implicación en el aprendizaje cooperativo. Nos planteamos hasta qué punto el mapa mental constituye una herramienta que facilita la construcción del conocimiento con la aportación grupal de ideas y la utilización del consenso.

El análisis de contenido se define como “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación” (Rodríguez, Gil & García 1996, 200). Es por ello que para el análisis del contenido de este trabajo, se ha utilizado el programa *Atlas.Ti*, que comprende dos fases: textual y conceptual.

- **Análisis textual y resultado:** Esta fase representa lo que denominamos “inmersión en los documentos”, la cual está integrada por tres procesos, a saber:
 - *Fijación de unidades de análisis*, que son bloques de texto relevante (una o varias frases), extraídos de los documentos.
 - *Codificación* u obtención de códigos o palabras-clave a partir de las unidades de análisis, como indicadores de conceptos significativos del contenido.
 - *Categorización* o agrupación de códigos, que, con la aplicación de criterios como la similitud y la complementariedad del significado, da lugar a las categorías o subcategorías.
- **Análisis conceptual:** *Networks* o redes relacionales. A partir de la relación entre categorías y subcategorías, nos introducimos en la fase de construcción de estructuras de pensamiento, llamadas *networks* o redes relacionales.

4.1 Muestra

El estudio se ha realizado con un grupo de 140 estudiantes universitarios de la titulación de Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (España). La acción se enmarcaba en la asignatura básica de Planificación e Innovación en Educación Primaria, durante los cursos académicos 2010/2011 y 2011/2012. El 68,6% eran mujeres y el 31,4% hombres, con una edad media de 21 años. Existe un predominio significativo del sexo femenino sobre el masculino, un rasgo que refleja la feminización de la profesión de maestro/a. Además, podemos indicar que sobre el 50% proceden de los pueblos de la provincia de Córdoba. Todos comienzan el curso en idéntica situación de un desconocimiento total respecto a los mapas mentales. Han tenido que iniciarse previamente en el dominio técnico para aplicarlos en el proceso de aprendizaje de la asignatura.

4.2 Instrumento

Para la recogida de los datos, se ha utilizado un cuestionario reflexivo de preguntas abiertas, que constituye “un documento personal y autobiográfico, en el que el alumnado describe e interpreta sus propios constructos mentales y emocionales” (Pérez, 2004). Constituye, pues, un trabajo de autoconciencia de la experiencia de aprendizaje en la que se han utilizado los mapas mentales como una técnica prioritaria durante todo el curso. El cuestionario que, en su primera versión, contaba con un total de 12 preguntas, fue validado a través de diferentes expertos en la materia, procedentes de diversas universidades españolas e italianas, quedando con un total de 10 preguntas (Muñoz, 2010). Por último, presentamos el cuestionario utilizado para la investigación, indicando que, solamente dos de esas cuestiones son las que dan respuesta a los objetivos de este estudio, concretamente la número 8 y 10. Tras la recogida de los datos, se procedió al análisis cualitativo de los mismos usando el software Atlas.Ti (versión 5):

Cuestionario sobre la reflexión del mapa mental y su aplicación en el aula

- 1.- ¿Cómo te has visto a ti mismo/a al usar los Mapas Mentales (dificultades, expectativas, facilidad...).
- 2.- Cambios que ha supuesto el uso de los Mapas Mentales. En relación con tu forma de trabajar (estudiar).
- 3.- Cómo has actuado para llegar a la comprensión del tema, estructuración del Mapa Mental y sacar las ideas principales.
- 4.- Dificultades surgidas durante la elaboración del Mapa Mental y decisiones tomadas para resolverlas.
- 5.- ¿El uso del Mapa Mental te ha facilitado la comprensión del tema de trabajo?
- 6.- ¿Cuáles son los momentos importantes que has vivido en el proceso de trabajo del tema con el Mapa Mental?
- 7.- ¿Te han ayudado los Mapas Mentales a cambiar la idea que tenías de ti sobre la capacidad para el estudio? ¿En qué?

- 8.- ¿El Mapa Mental te ha facilitado la aportación de ideas en el grupo?
- 9.- ¿Te ha ayudado el Mapa Mental a tener conciencia de que puedes pensar por ti mismo?
- 10.-Describe los procesos personales que has trabajado durante la construcción del Mapa Mental.

5. RESULTADOS

Los resultados de los procesos de codificación y categorización se han elaborado la siguiente tabla de frecuencias y porcentajes de las categorías y subcategorías.

Tabla 1 Frecuencias y porcentajes de categorías y subcategorías.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS	F 10/11	F 11/12	% 10/11	% 11/12	%TOTAL 10/11	%TOTAL 11/12
INTEGRACIÓN DEL GRUPO	Sentimiento	5	5	22,7%	38,4%	20,7%	18,8%
	Satisfacción	17	8	77,2%	61,5%		
TOTAL PARCIAL		22	13	100%	100%		
COMPONENTES DEL FUNCIONAMIENTO GRUPAL	Consenso	23	22	34,8%	84,6%	62,3%	37,7%
	Interacción	43	3	65,2%	11,5%		
	Funcionamiento	-	1	0%	3,8%		
TOTAL PARCIAL		66	26	100%	100%		
APORTACIONES DEL GRUPO EN LA ELABORACIÓN DEL MM	Comprensión	18	27	100%	90%	17%	43,5%
	Organización	-	3	0%	10%		
TOTAL PARCIAL		18	30	100%	100%		
TOTAL GLOBAL		106	69	100%	100%	100%	100%

En el análisis textual hallamos tres dimensiones: integración del grupo, componentes del funcionamiento grupal y aportaciones del mismo en la elaboración del mapa mental.

- La dimensión *Componentes del Funcionamiento Grupal* presenta una frecuencia mayor que las otras dos dimensiones con un total de 66 (62,3%) y de 26 (37,7%) en el curso 2010/2011 y 2011/2012 respectivamente. Destaca el contraste del factor *interacción*, ya que en un curso obtiene una frecuencia de 43 (62%), en el otro sólo 3 (11%). Existe mayor regularidad en el factor *consenso*, aunque resalta el porcentaje de un curso (84,6%).
- En el apartado de *Aportaciones del Grupo en la Elaboración del Mapa Mental*, la frecuencia total obtenida es de 30 (43,5%) en 2011/2012, y de 18 (17%) en (2010/2011). Destacando la dimensión *comprensión* frente a la escasez en la *organización*.

- El bloque *Integración del Grupo* tiene una frecuencia de 22 (20,7%) en 2010/2011 y un 13 (18,8%) en 2011/2012. Destaca, aunque no demasiado, el factor *satisfacción* (77%) y las pocas referencias a los sentimientos suscitados.

Como síntesis, podemos indicar que los factores de los que el alumnado es más consciente en el funcionamiento grupal son la interacción, el consenso, la comprensión y la satisfacción

En el análisis conceptual, mostramos la network o red relacional resultante con un cuadro de equivalencia de los símbolos (ver gráfico 1).

Gráfico 1: Network o red relacional producto del análisis conceptual.

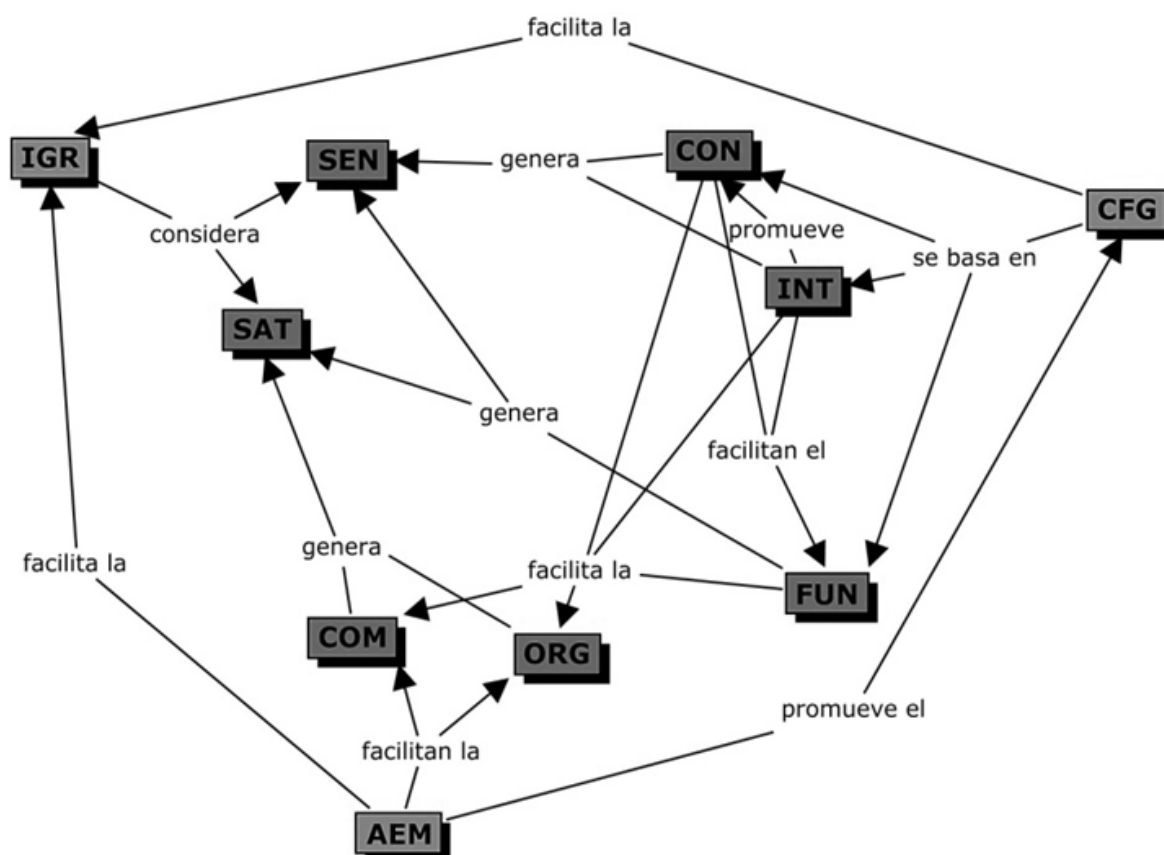


Tabla 2: Tabla de equivalencias.

CATEGORÍAS	SIGLAS	SUBCATEGORÍAS	SIGLAS
Aportaciones del Grupo en la Elaboración del MM	AEM	Comprensión	COM
Componentes del Funcionamiento Grupal	CFG	Consenso	CON
Integración del Grupo	IGR	Funcionamiento	FUN
		Interacción	INT
		Organización	ORG
		Satisfacción	SAT
		Sentimiento	SEN

Al interpretar la *network* anterior, aparecen tres grandes ejes o núcleos vinculados con la dinámica de grupo y que expresan la conciencia social que conlleva la interacción.

- *Interacción y funcionamiento grupal*: La interacción, considerada como el motor del funcionamiento grupal, es un tema de gran resonancia en los últimos años. No solo consiste en una comunicación e influencia mutua, sino que es, además, una fuerza de cohesión. De ahí, que la dinámica del grupo sintonice con el grado de cohesión en el grupo y con el clima generado por la cantidad y calidad de las interrelaciones establecidas. La interacción, a su vez, se convierte en la medida de la participación, ya que está muy influenciada por la forma organizativa que configure el grupo. La participación multiplica las interacciones y la interdependencia en el grupo. El nivel de participación es directamente proporcional al grado de cohesión afectiva del grupo y al grado de adhesión de los miembros del grupo (Mucchielli, 1977).
- *Aportaciones del grupo en la elaboración del Mapa Mental*: La comprensión de los contenidos trabajados en grupo dependen, en cierta medida, del tipo dominante de interacción existente, así como de las situaciones de consenso en el funcionamiento que se produzcan. La posibilidad de que el alumnado pueda expresar sus diferentes puntos de vista y realizar sus aportaciones facilita la comprensión de los contenidos del tema así como su organización, haciendo el proceso de construcción del mapa mental mucho más enriquecedor.
- *Integración en el grupo*: Con la dinámica de grupo se propone una dimensión del trabajo, orientada a la construcción de un mapa mental consensuado. El alumnado reconoce la integración del grupo como un factor fundamental y como un proceso que genera distintos tipos de sentimientos. Las situaciones de consenso e interacción personal propician una actitud y disposición positiva, consideradas esenciales para conseguir la integración grupal. Podemos considerarla como una consecuencia de la eficacia en el trabajo, del buen funcionamiento y, también, de la satisfacción de toda la experiencia. Al mismo tiempo, se manifiesta esta satisfacción en el proceso del trabajo, es decir, durante el período señalado para la finalización de los mapas mentales.

6. DISCUSIÓN

Al analizar los factores principales que intervienen en el aprendizaje con mapas mentales desde una perspectiva interrelacional, observamos cierta sintonía con la *mente respetuosa* propuesta en el enfoque de Gardner (2005) sobre las mentes del futuro y con el cuadrante C, o basal derecho del planteamiento de Benziger (2000) sobre la dominancia de los cuadrantes cerebrales.

Tabla 3: Síntesis sobre las conexiones que se establecen entre el Mapa Mental, el planteamiento de Benziger sobre la dominancia de los cuadrantes cerebrales y el enfoque de Gardner sobre las mentes del futuro.

MAPA MENTAL.	TEORÍA DE LOS CUADRANTES CEREBRALES DE HERRMANN (1989) Y BENZIGER (2000).	LAS CINCO MENTES DEL FUTURO DE GARDNER.
Construcción del pensamiento con el mapa mental	Frontal Derecho (Benziger) Cortical Derecho (Herrmann)	Mente sintetizadora
1º. Aportaciones del Grupo en la elaboración del MM, mediante la comprensión, organización y síntesis del contenido. 2º. Componentes del Funcionamiento Grupal, como son el consenso y la interacción. 3º. Integración del Grupo, producto de la satisfacción y otros sentimientos positivos.	Su función es buscar la síntesis, mirar las cosas desde la globalidad, buscando estructuras que plasmen la síntesis de ideas concebidas.	Extrae información de múltiples y diferentes fuentes; entiende y diferencia lo importante de lo secundario; evalúa y valora su significación y organiza dicha información.

Podemos afirmar que la dinámica de aprendizaje basada en el trabajo cooperativo aumenta el rendimiento del alumnado, en cuando a la comprensión de los contenidos trabajados, organización de las ideas importantes y su memorización comprensiva, ya que, al establecerse un intercambio, se facilita el procesamiento mental la información y su reestructuración.

Ovejero (1990:152) señala que cuando se trabaja en pequeños grupos cooperativos, los alumnos se sienten apoyados por sus compañeros, manifestando su satisfacción de pertenecer al grupo y aumentan las interacciones de amistad, etc. por lo que, necesariamente, manifestarán actitudes positivas hacia las tareas, compañeros, profesor y la propia escuela

En resumen, la actividad participativa grupal se ha caracterizado por la asunción de responsabilidad que conlleva una mayor implicación en la interacción por aprender a intercambiar ideas y recursos, a planificar el trabajo, etc. Por lo tanto, existe una responsabilidad compartida en la producción del conocimiento y su plasmación gráfica a través del Mapa Mental. En este sentido, se desarrollan habilidades como: flexibilidad y amplitud mental, curiosidad y respeto ante las ideas, valores y soluciones aportadas por los demás, capacidad de iniciativa y confianza en la toma de decisiones, interés y persistencia ante las dificultades..... En definitiva, se reconoce, pues, una

dinámica de negociación fruto del diálogo y una búsqueda de consenso derivada de la dinámica del intercambio.

Por último, conviene destacar que en las situaciones cooperativas se promueve mayor motivación intrínseca en el alumnado y un mayor deseo de aprender proveniente de una implicación más profunda (en la tarea y en el yo), obteniendo un nivel de aprendizaje mayor que el realizado de manera individual (Ontoria et al., 2006).

7. CONCLUSIONES.

Si el clima interaccional y el consenso grupal se llevan a cabo de forma respetuosa y empática, surgen sentimientos positivos en todos los componentes como personas y como grupo. Con este ambiente, cada uno tiene la seguridad de exponer sus puntos de vista y las dudas emergentes, al mismo tiempo que se promueven situaciones de consenso.

El funcionamiento del grupo se basa en la creación de contextos en los que el alumnado pueda interactuar entre sí, de esta manera se multiplican las aportaciones de cada uno, al mismo tiempo que se refuerza la integración del propio grupo.

A modo de conclusión, destacamos tres valores sociopersonales desarrollados mediante la utilización grupal del mapa mental.

- *Colaboración*: La utilización del Mapa Mental en la dinámica de grupo fomenta el desarrollo de actitudes de colaboración en la realización con el trabajo,
- *Compañerismo*: El trabajo en equipo, llevado a cabo en el trabajo de contenidos, mediante la utilización del Mapa Mental, potencia la actitud de compañerismo entre los componentes del grupo.
- *Respeto*: Las oportunidades de toma de decisión que se presentan en la dinámica grupal ayudan al fomento del respeto a las opiniones de los demás y el intercambio de ideas y puntos de vista.

Por otra parte, el alumnado asume el rendimiento positivo de los mapas mentales. La estrategia individual y grupal en la elaboración de los mapas ha facilitado la comprensión de los conceptos, su relación y su organización. El trabajo grupal constituye una estrategia metodológica que propicia la aportación de ideas en grupo y la comprensión de la técnica. Por lo tanto, se aprovecha la interacción y la participación del estudiante para mejorar el dominio de la misma y, a su vez, potencia la eficacia en la realización del mapa mental, acompañado de un sentimiento de satisfacción. Los mapas mentales refuerzan la dinámica de grupo focalizada en la interacción y en la realización del trabajo, fomentando los valores conectados con el consenso. La inclusión, pues, del funcionamiento grupal en el aprendizaje con mapas mentales dinamiza la construcción del pensamiento y la convivencia. La estrategia de aprendizaje individual y grupal, que incluye técnicas como los mapas mentales, refleja una escuela convertida en una sociedad donde coexiste la diversidad de formas de pensar.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, C. (2005). *Juegos para estimular las inteligencias múltiples*. Madrid, Narcea.
- Benziger, K. (2000) Maximizando la efectividad del potencial humano QP385.5.B4618. Recuperado de <http://millenium.itesm.mx/record=i2944177&searchscope=0> [Consulta: Dic. 2009].
- Buzán, T. (2001). *Head strong*. Londres, Harper Colling Publisher Ltd. Trad: *Tu mente en forma*. (2004). Barcelona, Urano.
- Buzán, T. y Buzán, B. (1993). *The mind book*. Londres, BBC Books. Trad: *El libro de los mapas mentales* (1996). Barcelona, Urano.
- Cacioppo, J. T. y Berntson, G. G. (1992). Social psychological contributions to the decade of the brain: the doctrine of multilevel analysis. *American Psychologist*, 47, 1019-1028.
- Carter, R. (2002): *El nuevo mapa del Cerebro*. Barcelona, Integral.
- Düsteller, J. C. (2002). *Visualización de la información. Una visita guiada*. Barcelona, Gestión 2000.com.
- Elías, M., Tobías, S. y Friedlander, B. (1999): *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona, Plaza i Janés.
- Engelhart, Y. (2002). The language of graphics. *Diagrammatic Representation and Inference*. Berlin, Heidelberg Springer. Pp. 104-108.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- Gardner, H. (1994): *Inteligencias múltiples*. Barcelona, Paidós.
- Gardner, H. (2005): *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- Goleman, D. (2006): *Social intelligence*. New York, Bantam Books. Trad. *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas* (2006). Barcelona, Kairós.
- Herrmann, N. (1989): *The Creative Brain*. Lake Lure. North Caroline. The Ned Herrmann Group.
- Jensen, E. (2004): *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid, Narcea.
- Mcmillan, J. H. y Schumacher, S. (2005): *Investigación educativa*. Madrid, Pearson Educación, (5ª edición).
- Martin, D. y Boeck, K. (2002): *EQ: qué es la inteligencia emocional*. Madrid, Edaf.
- Mucchielli, R. (1977): *L'analyse de contenu*. Paris, ESF.
- Muñoz, J.M. (2010): *Los mapas mentales como técnica para integrar y potenciar el aprendizaje holístico en la formación inicial de maestros/as*. Tesis doctoral. Córdoba, Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.

- Ontoria, A., Gómez, J. P., Molina, A. y Luque de, A. (2006): *Aprender con Mapas Mentales*. Madrid, Narcea.
- Ovejero, A. (1990). El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Pérez, G. (2004): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol. 1*. Madrid, La Muralla.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Ediciones Aljibe.
- Stenberg, G. (1999): *Estilos de pensamiento*. Barcelona, Paidós.
- Tufte, E. (1994): *Envisioning Information*. Cheshire, Connecticut, Graphic Press. (1997), *Visual Explanations. Images and Quantities. Evidence and Narrative*. Cheshire, Connecticut, Graphics Press.
- Ware, C. (2000): *Information Visualization: Perception for design*. San Francisco (USA), Morgan Kaufmann Publishers Inc.
- Wurman, R. S. (1997): *Información arquitectos*. New York, Graphics Press.

**EXPERIENCIA EDUCATIVA
EDUCAR DESDE UN CRA**

Luis Tapia Martín
Paloma Castro Villén
Profesores del CRA de Lozoyuela

1. ¿DE DÓNDE VENIMOS?

Los Colegios Rurales Agrupados, C.R.A., tal y cómo los conocemos en la actualidad, surgen a partir de experiencias pedagógicas innovadoras promovidas y promulgadas por los Movimientos de Renovación Pedagógica, M.R.P., en los años 80 en el ámbito rural. De este modo se erige un nuevo modelo de escuela rural, que dista mucho de la escuela unitaria recogida en Ley Moyano de 1858, como modelo escolarizador.

Fue a partir de la Ley General de Educación en 1970, cuando se incluyen a las zonas rurales desfavorecidas en el Real Decreto de 13 de abril de 1983, regulador de la Educación Compensatoria del Ministerio de Educación y Ciencia “para compensar y corregir positivamente, actuaciones de desigualdad educativa de determinados sectores”.

En Cataluña datan Circulares de 1984 y Decretos específicos en el año 1988. El Ministerio de Educación y Ciencia los regula mediante Real Decreto en 1986, R.D. 2731/1986 de 24 de diciembre, como veremos en este artículo.

En la Comunidad de Madrid se introducen los C.R.A. a partir de programas pioneros de Educación Compensatoria en el valle del Lozoya, a mediados de los años 80. El equipo Educación Compensatoria de Rascafría, crea un centro de recursos con financiación propia y allí se centraliza la organización tanto material como pedagógica, de los diferentes colegios rurales de la zona. En el valle del Lozoya, con una infraestructura similar a las actuales cabeceras de C.R.A., se empieza a gestar el nuevo modelo educativo rural madrileño. Posteriormente se generaliza el modelo C.R.A., a mediados de los años 90, teniendo como principal referente las Zonas Escolares Rurales, Z.E.R., de Cataluña.

En la actualidad, en Madrid hay 8 C.R.A.s:

- 3 en la zona este: C.R.A. de Anchuelo, C.R.A. de Los Olivos y C.R.A. de Orusco.
- 4 en la zona norte: C.R.A. de Cabanillas, C.R.A. de Lozoya, C.R.A. de Lozoyuela y C.R.A. de EL Vellón.
- 1 en la zona oeste: C.R.A. de Zarzalejo.

En los C.R.A.s madrileños, están escolarizados alrededor de 2000 alumnos y alumnas procedentes de más de 30 municipios de la Comunidad. Aquí radica una de las razones de importancia de los Colegios Rurales Agrupados, su gran área y zona de influencia. Estos colegios recogen, mediante rutas escolares, a alumnos de muchos municipios circundantes, incluso de otras Comunidades Autónomas, asegurando el derecho constitucional a una educación de calidad. El transporte escolar, en zonas como la sierra de Madrid, en invierno, es una tarea ardua y difícil.

2. ¿QUÉ SOMOS?

Un Colegio Rural Agrupado, es un centro educativo donde se imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria en un entorno rural. Tiene diferentes denominaciones en función de su localización geográfica. De

este modo se denominan Zonas Escolares Rurales, Z.E.R., en Cataluña, Colegio Público Rural, C.P.R., en Andalucía y C.R.A en Madrid, por ejemplo.

Un CRA, es un centro único, con aulas dispersas en diferentes localidades más o menos cercanas. Generalmente se agrupan localidades en las que su número de alumnado no permita tener un curso por nivel educativo, colegio de línea¹. La localidad donde haya más aulas será la cabecera del CRA, dónde se centraliza el trabajo administrativo y la dirección.

Imagínense una escuela cuyas aulas, en lugar de estar distribuidas a ambos lados de un pasillo y en distintos pisos de un edificio, están dispersas en una zona geográfica concreta. Se trata pues de “un colegio cuyo pasillo es la carretera”.

Una C.R.A. está formado por un número de localidades, que constan, a su vez de una o más unidades. Cada unidad tiene un maestro tutor que generalmente imparte Educación Infantil o Educación Primaria: Lengua Castellana, Conocimiento del Medio, Matemáticas, Educación Artística y Atención Educativa.

Las áreas de Educación Física, Música y Lengua Inglesa son impartidas por maestros itinerantes que se desplazan, con su coche propio, entre las aulas de las distintas localidades del CRA, en horario correspondientes al recreo o a horas de obligada permanencia en el centro (exclusiva).

También son itinerantes los maestros de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, que se trasladan a los centros donde hay alumnos que precisen de su atención especializada.

Un C.R.A. cuenta también con la participación de un equipo psicopedagógico encargado del diagnóstico y seguimiento de posibles ACNEAES (alumnos con necesidades educativas de apoyo educativo) así como de otras labores de apoyo y asesoramiento al profesorado y a las familias del centro.

Otra característica específica de estos centros son las aulas mixtas, es decir, varios niveles educativos en una misma aula. Las ratios de estas aulas mixtas suelen ser más bajas que en las aulas ordinarias comunes y generalizadas de nuestro sistema educativo.

A nivel pedagógico, las peculiaridades geográficas de este tipo de agrupamientos escolares hace necesaria la reunión periódica de los miembros del Claustro, con el objeto de realizar labores de coordinación didáctica de todos los temas pedagógicos del Centro. Dichas reuniones son semanales y se realizan en horario de tarde, generalmente en la sede o cabecera del C.R.A., organizándose tanto el horario del alumnado como del profesorado.

En cada municipio destaca el Encargado de Localidad, que organiza el trabajo cooperativo de los docentes del pueblo así como la coordinación con el Ayuntamiento y su equipo municipal.

3. ¿LOS C.R.A.s EN LA LEGISLACIÓN?

En las leyes educativas siempre se ha fomentado el modelo urbano de Educación, así ni la Ley General de Educación de 1970, L.G.E., ni la Ley

Orgánica del Derecho a la Educación de 1985, L.O.D.E., ni la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990, L.O.G.S.E., ni la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos de 1995, L.O.P.E.G.C.E., se ocuparon de dar entidad a la escuela rural.

Es cierto que a partir de 1970 se trata la educación rural, como señalamos anteriormente, para compensar desigualdades, así surge el Real Decreto de 13 de abril de 1983, regulador de la Educación Compensatoria del Ministerio de Educación y Ciencia. Se pretende conseguir un modelo de organización para la escuela rural que, sin desarraigar al alumnado de su entorno, fuese considerado de calidad y equiparable a los centros urbanos en cuanto a su prestigio pedagógico.

En Cataluña se publica en 1984 una Circular que será ratificada y ampliada por el Decreto 95/1988 de 27 de julio de constitución de las Zonas Escolares Rurales (ZER) (DOGC núm. 1032, 19/8/88).

El Ministerio de Educación y Ciencia, (Real Decreto 2731/1986 de 24/12/86, -BOE 9/1/87), y Andalucía, (Decreto 29/1988, 10/2/88 -BOJA 4/3/88), también publicarán su regulación de las escuelas rurales (Centros Rurales Agrupados, C.R.A. y Colegios Públicos Rurales, C.P.R.). Posteriormente, lo harán otras Comunidades Autónomas como Canarias, Galicia y Valencia.

Se produce un cambio significativo en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, L.O.C.E., ya que por primera vez se trata a la escuela rural como entidad diferente y diferenciada. Así en su CAPÍTULO VII. De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas en sus artículos 40 y 41 se destaca el entorno rural:

Artículo 40. Principios

1. Con el fin de asegurar el derecho individual a una educación de calidad, los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y los apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de los objetivos de educación y de formación previstos para cada uno de los del sistema educativo.

Artículo 41. Recursos

1. Las administraciones educativas adoptarán procedimientos singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales, por las características socioeconómicas y socioculturales de la población correspondiente, resulte necesaria una intervención educativa diferenciada, con especial atención a la garantía de la igualdad de oportunidades en el mundo rural. En tales casos, se aportarán los recursos materiales y de profesorado necesarios y se proporcionará el apoyo técnico y humano preciso para el logro de la compensación educativa.

3. Excepcionalmente, en aquellos casos en que, para garantizar la calidad de la enseñanza, los alumnos de enseñanza obligatoria hayan de estar escolarizados en un municipio próximo al de su residencia... las administraciones... prestarán de forma gratuita los

servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado.

Esta dimensión es recogida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, L.O.E., en su TÍTULO II - Equidad en la Educación, CAPÍTULO II - Compensación de las desigualdades en Educación en los artículos 80-82.

Artículo 80. Principios.

Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello.

Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. Corresponde al Estado y a las Comunidades Autónomas en sus respectivos ámbitos de competencia fijar sus objetivos prioritarios de educación compensatoria.

Artículo 81. Escolarización.

1. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización, durante la etapa de educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la Educación Básica y para progresar en los niveles posteriores.

2. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar medidas singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales resulte necesaria una intervención educativa compensatoria.

3. En la Educación Primaria, las Administraciones educativas garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio o zona de escolarización establecida.

4. Sin perjuicio de lo dispuesto en el capítulo I de este mismo título (Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo), las Administraciones educativas dotarán a los centros públicos y privados concertados de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar la situación de los alumnos que tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos de la Educación obligatoria, debido a sus condiciones sociales.

Artículo 82. Igualdad de oportunidades en el mundo rural.

1. Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades.

2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 3 del artículo anterior, en la Educación Básica, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte y, en su caso, comedor e internado.

Cabe destacar el escaso desarrollo legislativo en este ámbito de la Comunidad de Madrid con respecto a otras comunidades. Se hace indispensable un marco legislativo específico sobre itinerancias, ratios, plantillas y reconocimiento del personal docente que reseñe y recoja la singularidad de este tipo de docencia con respecto a centros ordinarios en zonas urbanas más favorecidas, una vez explicado el papel relevante educador, formador y compensador de desigualdades de este tipo de centros.

4. A DÓNDE VAMOS: ANÁLISIS PROFUNDO

4.1 Debilidades

Es un error caer en los dimorfismos que identifican las zonas rurales generalmente con incultura, antigüedad, simpleza... Las zonas rurales, tal y como manifiestan Fraile, Irirarte y Olalla (2000) se enfrentan a una serie de desventajas; ausencia de servicios sociales y culturales, deficientes vías de comunicación, dificultades de desarrollo y mantenimiento de la población; esto requiere una política global diferente que cree las infraestructuras necesarias para frenar su aislamiento y despoblación y proporcione a este sector una verdadera igualdad de oportunidades respecto de los núcleos urbanos.

Siguiendo a Fernández, Madera y Sabín; “es preciso aunar los esfuerzos de los distintos agentes educativos para situar la escuela rural y la educación que en ella se imparten en el marco que le corresponde, sin desventajas ni discriminaciones”.

En palabras del profesor Sauras (2000); Es fundamental proporcionar al profesorado herramientas útiles para hacer frente a la desigualdad motivada no sólo por las diferencias individuales, sino también por los distintos niveles educativos que componen las aulas y convierten la labor docente en una ardua tarea, escasamente valorada.

Palomares (2000), al indagar sobre las variables que condicionan la satisfacción de los maestros que trabajan en los CRAS de Cuenca, comprueba que los maestros consideran que su trabajo no está bien considerado, ni bien remunerado, ni es un trabajo llevadero. A pesar de estas apreciaciones, los maestros/as encuestados/as, se muestran bastante satisfechos con su profesión observando que es la vocación el motor de su profesión.

En efecto, la motivación del profesorado es envidiable. La vocación de ser maestro cobra su importancia y valor esencial en este tipo de entornos. Desde la Administración Educativa se debería intentar estabilizar la plantilla en las escuelas rurales, lo que favorecería la consolidación de proyectos en el medio y largo plazo, mediante compensación de horas para sexenios, mayor

puntuación a efectos de concurso de traslados, etc. La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad en Educación, L.O.M.C.E., deja una puerta abierta, por medio de los proyectos propios, sin ser la solución definitiva y esperada, en cuanto a reconocimiento social y profesional en estos puestos singulares.

La formación del profesorado en las diferentes universidades, en lo que respecta al ámbito rural, es prácticamente nula. En el mejor de los casos existe un máster específico. No se contempla ni en la formación inicial ni en la permanente, de manera que ayude a superar la percepción inicial de aislamiento que supere el aislamiento del maestro rural; caso bien distinto sucede en Cataluña.

Resaltamos aquí los intentos de suplir esta carencia formativa, impulsados por la Universidad Autónoma de Madrid en su programa de Prácticum por medio de ponencias, coloquios, debates... De este modo, los futuros compañeros entran en contacto con esta realidad, su metodología, experiencias laborales en aulas mixtas... cumplimentando su formación académica y solventando de modo brillante esta debilidad curricular de sus planes de estudio.

La lejanía, dificultad y aislamiento geográfico con respecto a los núcleos urbanos puede ser una rémora, si bien la comunicación en la Comunidad de Madrid ha mejorado considerablemente en los últimos años.

4.2. Amenazas.

“La perspectiva ocupacional, define la sociedad rural como aquella que se dedica a la agricultura, la ganadería o la silvicultura. Pero ese criterio no abarca a toda la realidad que pretende designar porque dentro de las comunidades rurales existen personas que no se dedican a esas ocupaciones aunque comparten buena parte de sus patrones culturales y de comportamiento, de manera que al ocupacional se le presupone un criterio espacial que definiría lo rural como el espacio donde se asienta una sociedad básicamente regida por las formas de producción agrarias y ciertas características culturales diferenciadoras. El problema del criterio espacial radica en dónde poner el límite (por localización o número de habitantes, por ejemplo) que separe lo rural de lo urbano, de manera que se recurre a un tercer criterio, el cultural, que pretendería resolver la cuestión a través del establecimiento de tipos ideales o modelos... Aunque esta perspectiva tampoco solventa el problema, ya que al establecer básicamente dos modelos, el rural y el urbano, tiende a definir aquél más en función de la distancia que los separa de éste y menos en torno a unas características propias), junto con los dos anteriores, nos ofrece un primer acercamiento a cuál es la realidad compleja que podemos entender como medio rural” (Ortega, 1995)

Tal y como indicaba el profesor Ortega (1995) en el párrafo anterior, la principal amenaza de los CRAs es urbanizar lo rural. La falta de Normativa específica conlleva que el desarrollo legislativo de los C.R.A.s está basado en el modelo urbano, aun sabiendo que las características de estos centros son muy diferentes al resto, agudizando ciertos problemas. Los Colegios Rurales Agrupados tienen y deben ofrecer un modelo educativo basado en sus características propias diferenciadoras, diferenciándose por una educación

individualizada, contextualizada y basada en unos aprendizajes significativos funcionales basados en el entorno cercano, en el medio.

En estudios recientes se destacan los resultados de los C.R.A.s en las pruebas P.I.S.A., una vez identificada y ponderada la desviación de la calificación obtenida, correspondiente al nivel socioeconómico familiar y el nivel de estudios de la madre. Por otra parte, las aulas mixtas obtienen mayor rendimiento en este tipo de pruebas que las aulas ordinarias.

4.3. Fortalezas.

Solamente sacando partido a las fortalezas y haciendo un uso estratégico y colaborativo de las oportunidades, se garantizará la supervivencia de las CRAs por encima de motivos económicos o rentabilizadores de los puestos escolares. Sólo así garantizaremos un currículo adecuado al medio rural y una escuela abierta a las familias y al resto de la comunidad educativa. Palomares (2000) afirma en su estudio que los Colegios Rurales Agrupados constituyen un tipo de organización docente para las zonas rurales que genera condiciones de calidad educativa y favorece la compensación de desigualdades.

Los ratios reducidos posibilitan y facilitan la individualización de la enseñanza y una atención mucho más exclusiva y específica a las características singulares de cada educando.

La importancia del tutor y el número de horas que permanece con su grupo de referencia, facilita el desarrollo de metodologías que propenden hacia el desarrollo integral de las Competencias Básicas, C.C.B.B., como ocurre con los proyectos de trabajo, programaciones propias colaborativas de ciclo y/o de centro.

La relación y comunicación con las familias es mucho más íntima y directa que en aulas masificadas, se vive desde el acercamiento y la tarea compartida. Este estrecho trabajo conjunto, ejerce un control diario de cada discente y abre las puertas a la participación activa de las familias en el aula. En esta línea, es importante reseñar el clima de aula y ambiente de centro generado, que en muchas ocasiones facilita e impulsa la implementación de Comunidades de Aprendizaje como eje vertebrador de la vida del grupo, favoreciendo el aspecto motivacional, el centro de interés del alumnado y la adquisición de aprendizajes significativos, cargados de relevancia y funcionalidad.

Las escuelas de Familias posibilitan cauces reales de apertura del centro, trascendiendo en un conocimiento y acercamiento de toda la Comunidad Educativa a la vida del C.R.A.

El docente suple sus carencias formativas en el ámbito de la educación rural, anteriormente indicadas, con ilusión y entusiasmo, impregnados por la línea de trabajo de cada centro. En las diferentes localidades, los docentes, se coordinan semanalmente para desarrollar el trabajo correspondiente al desarrollo de festividades y celebraciones del Proyecto Educativo de Centro, P.E.C. Este trabajo está centralizado en la cabecera o sede y se concreta en cada localidad, atendiendo a las características intrínsecas de cada municipio y

a la idiosincrasia de los docentes que lo conforman y, frecuentemente, la cálida respuesta y la gran acogida de las familias reconforta la moral de cada maestra o maestro.

Los maestros/as de cada localidad funcionan como auténticos equipos de trabajo coordinados por el encargado de localidad, participando todos en la elaboración de propuestas y puesta en práctica de las mismas. Además, todos los maestros del centro se coordinan juntos para mantener una línea de centro que da identidad al CRA, y se coordinan también por ciclos permitiendo desarrollar, cada vez en más áreas, una programación propia.

En los C.R.A.s, la tarea formativa y educadora del docente se vive, te impregna, te engancha y empapa de tal manera que, en la mayoría de los casos, lo que en principio era un destino forzoso o primer destino, acaba siendo tu centro de trabajo por un lánguido periodo de tiempo. Es, en estos casos, cuando la dispersión y aislamiento geográfico pasa a un segundo plano, priorizando el desarrollo personal como piedra angular de la vida profesional.


Las aulas mixtas ofrecen una gran oportunidad al docente y al alumno. En un primer momento necesitaremos cohesionar más al grupo pues al ser grupos multinivelares cambian cada curso modificando los roles del alumnado establecidos en años anteriores. Experiencia destacada son los proyectos propios de convivencia realizados en el CRA de Lozoyuela, cada inicio de curso escolar, a tal efecto. (Próximamente se publicará un monográfico sobre este tema).

Al maestro/a le hacen anticipar más su tarea educativa lo que conlleva un mayor compromiso profesional. Dicho esto, ofrece una serie de ventajas y oportunidades entre las que destacamos que los niveles inferiores alcanzan un mayor nivel académico: por una parte al oír contenidos de los cursos superiores y por otra, al tener como referentes más cercanos a sus compañeros mayores a los que toman como modelos. Además los niños y niñas mayores, explican a los compañeros y compañeras de cursos inferiores, tutorización entre iguales, repasando y organizando sus contenidos de modo permanente al tener que explicitarlo de modo lógico, coherente y ordenado. Este proceso genera una mayor autonomía en el alumnado. Tal y como indicamos anteriormente, los resultados en pruebas PISA son mayores en este tipo de agrupaciones que en grupos ordinarios.

En estas aulas el libro de texto pasa a ser un material de apoyo, un elemento secundario y el desarrollo curricular se articula desde un dominio del currículo y un conocimiento profundo tanto del qué enseñar como del cómo enseñar. Es en este momento cuando cobra importancia el trabajo colaborativo, participativo y democrático del equipo de ciclo para determinar los centros de interés del alumnado, organización y secuenciación lógica de los contenidos teniendo en cuenta las posibilidades del entorno. Se evita pues, la división por niveles, la homogeneización y racionalidad didáctica clásica, academicista y tradicional típica de aulas masificadas urbanas.

En este contexto educativo es importante un escenario instruccional flexible, adaptado a cada momento de actividad en el aula dentro de una misma jornada. La secuencia lógica se recoge en la figura 1.

SECUENCIA LÓGICA EN EL AULA

- MODELADO.
 - PRACTICA GUIADA.
 - PRACTICA COOPERATIVA.
 - PRÁCTICA INDEPENDIENTE.
- 

El maestro/a se sitúa en palabras del profesor Moneo como “aprendiz estratégico” en el aula.

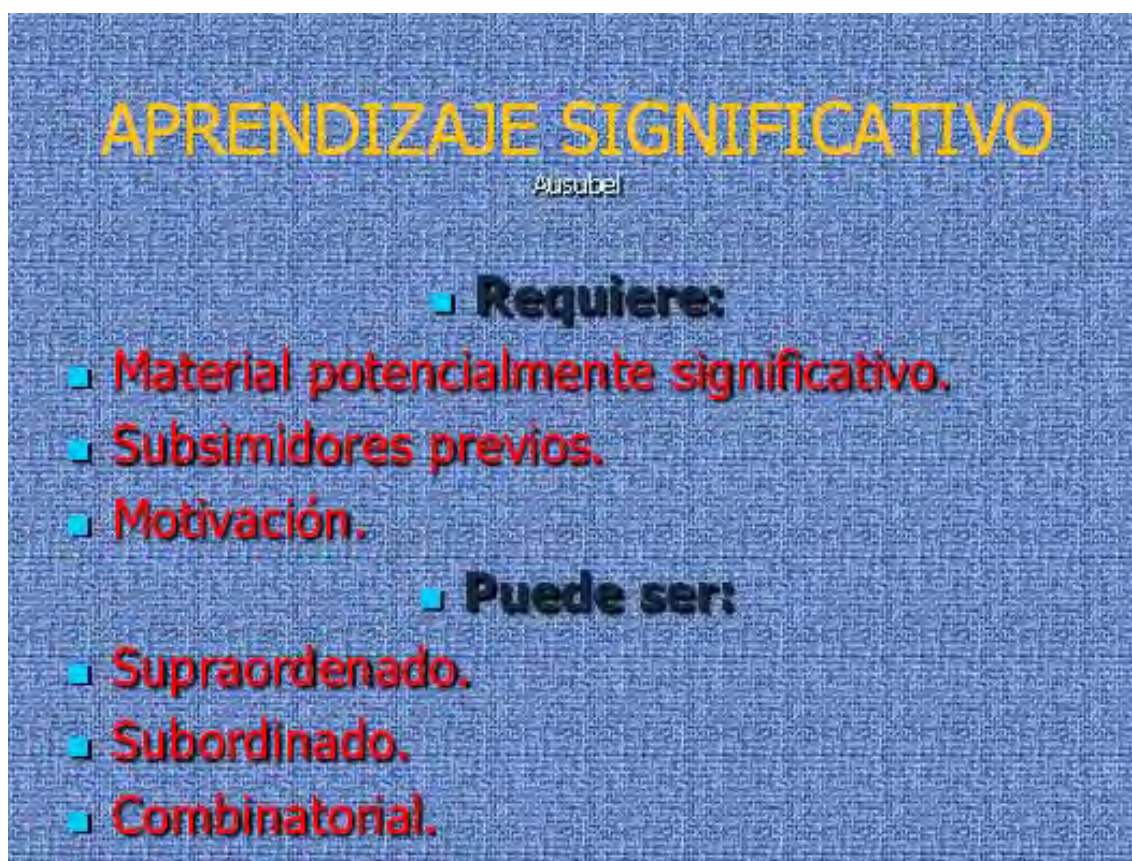
4.4 Oportunidades.

El medio rural se caracteriza por estar conectado con la realidad cercana. Podemos hablar de un tándem escuela-medio, introduciendo la cultura local en el currículo (contenidos subordinados). Este concepto se ve reforzado por un empuje multisectorial como marchamos de estos centros, cobrando importancia la familia y especialmente los abuelos.

Las estrategias didácticas participativas son una gran oportunidad, contextualizando los aprendizajes, favoreciendo el desarrollo de las C.C.B.B.

Baste un ejemplo:

No es lo mismo rellenar las partes de una flor en una ficha de un libro o cuaderno (actividad de lápiz y papel), que en primavera salir al campo con la compañía de un grupo de abuelos, con la intencionalidad de recoger muestras, identificarlas, olerlas, tocarlas, chuparlas, comerlas, clasificarlas, rellenar la ficha y acabar haciendo un herbario de clase de flores de la zona, (aprendizaje significativo contextualizado, relacionado con el medio, implicando a la Comunidad Educativa).



Frente a una escuela pasiva, uniforme, de orden, la escuela rural promulga una Educación diferente y diferenciada, es un “aula viva”.

El maestro rural es el “maestro del pueblo”, con un reconocimiento local reseñable. El trabajo en equipo anteriormente expuesto genera una formación conjunta, una enseñanza como actividad compartida y de enriquecimiento mutuo. Se crea una red colaborativa y participativa, proyectos compartidos, conocimiento construido es conocimiento significativo. La comunicación entre docentes es fluida y las decisiones son consensuadas gracias a Claustros reducidos muy operativos, con una gestión democrática.

La relación adulto-niño se mima y genera un contexto escolar lúdico y creativo.

La potencialidad de los aprendizajes se genera gracias a despertar en los niños y niñas interés por la tarea y su funcionalidad provocando discusión y debate y diálogo con el fin de aprovechar los conocimientos previos del educando, explicando la finalidad de las actividades, sesiones, unidades y su aplicación en el mundo cercano. Las evaluaciones se interpretan como retroalimentación, feedback y proceso de mejora continua. Figura de Gagné.

Eventos instruccionales y las condiciones de aprendizaje que implican los cinco tipos de capacidades aprendidas

	<i>Esq</i> Habilidad intelectual	Estrategia cognoscitiva	Información	Actitud	Habilidad motora
1. Obtener atención	INTRODUCIR CAMBIO DE ESTIMULOS. VARIACIONES EN EL MODO SENSORIAL				
2. Informar al aprendiz del objetivo	Proporcionar descripción y ejemplo del desempeño que se espera	Esclarecer la naturaleza general de la solución esperada	Indicar el tipo de pregunta verbal que se va a responder	Proporcionar ejemplo del tipo de acción a la que se dirige la elección	Proporcionar una demostración del desempeño
3. Estimular el recuerdo de prerrequisitos	Estimular el recuerdo de conceptos y reglas subordinados	Estimular el recuerdo de estrategias de tarea y habilidades intelectuales	Estimular el recuerdo del contexto de información organizadas	Estimular el recuerdo de habilidades de información relevantes e identificación del modelo humano	Estimular el recuerdo de subrutinas ejecutivas y habilidades parciales
4. Presentar el material	Presentar ejemplos del concepto o regla	Presentar problemas novedosos	Presentar información en forma propositiva	Presentar modelo humano demostrando elección en acción personal	Proporcionar estímulos externos para el desempeño incluyendo herramientas o instrumentos
5. Proporcionar guía de aprendizaje	Proporcionar indicios verbales para la combinación adecuada de la secuencia	Proporcionar indicaciones y pistas para la solución novedosa	Proporcionar vínculos verbales para un contexto significativo mayor	Proporcionar la observación de elección de acción de un modelo y del reforzamiento recibido por el modelo	Proporcionar práctica con retroalimentación del logro del desempeño
6. Impulsar el desempeño	Pedir al aprendiz que aplique la regla o concepto a ejemplos nuevos	Pedir la solución de problemas	Pedir información en paráfrasis o en las propias palabras del aprendiz	Pedir al aprendiz que indique elecciones de acción en situaciones reales o simuladas	Pedir la ejecución del desempeño
7. Proporcionar retroalimentación	Confirmar la correcta aplicación de la regla o concepto	Confirmar la originalidad de la solución del problema	Confirmar la corrección de la exposición de la información	Proporcionar reforzamiento directo o vicario de la elección de acción	Proporcionar retroalimentación del grado de precisión y oportunidad del desempeño

Las racionalidades curriculares representan la ideología educativa, el gran marco general, el paradigma, la manera de entender el proceso Enseñanza-Aprendizaje y en los CRAs se genera la racionalidad práctica y en ocasiones crítica. Un precedente de esta racionalidad es Dewey quien en 1916 presentó el enfoque pragmático de la educación en su libro *Democracia y educación*, donde plantea la idea de crecimiento personal a partir de la consideración positiva de la inmadurez y la necesidad de que el aprendizaje del niño parta de la experiencia de la vida ordinaria. La racionalidad práctica pretende realizar un profundo cambio en la concepción de las disciplinas científicas como objeto de enseñanza y aprendizaje.

Frente a la presentación de una ciencia acabada y lista para ser aprendida como verdades universales e inamovibles, se plantea la elaboración de materiales curriculares que muestren al alumnado como se construye el conocimiento y que les permitan desarrollar las habilidades que los científicos emplean en el proceso de investigación.

Figura 2 Primitivo Sánchez Delgado.



5. CONCLUSIÓN.

Queremos concluir este artículo en palabras del profesor Ortega (1995); "El discurso progresista exige, por lo tanto, un profesorado dispuesto a reflexionar sobre cuestiones centrales de su trabajo, incluyendo entre ellas algunas que no está, referidas directamente a su dimensión didáctica. Evaluar cuál es la función que está desempeñando, investigar la coherencia de sus actitudes cotidianas con sus ideas explícitas e implícitas sobre educación, cuestionar si la escuela representa un factor de integración o desintegración de la comunidad, preguntarse sobre la suficiencia-insuficiencia de los canales de comunicación y participación existentes en la escuela y en la sociedad, reflexionar sobre la pertinencia de desarrollar un trabajo de colaboración y no de imposición y sobre los caminos que pueden abrirse para hacerlo, buscar un modelo, en fin, de participación efectiva- y no sólo nominal- del alumnado y de las familias- de todas las familias- en la tarea cotidiana de la escuela... parecen ser algunas de esas cuestiones por resolver y algunas de las tareas que pueden merecer la pena acometer dentro de una posición a favor de la escuela rural".

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y LEGISLATIVAS.

AUSUBEL, P., NOVAK, J.D., HANESIAN, H, SANDOVAL PINEDA, M: "Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo". Trillas, México, D.F. 1997

-
- DEWEY, J.: "Democracia y Educación" Morata. Madrid 1995.
- FRAILE, C., IRIARTE, J.A, y OLALLA, M.T (2000): "La LOGSE vista desde el medio rural". Revista de Educación Nº 322, pp55-57, MEC Madrid.
- GAGNÉ, R. M: "Las condiciones del aprendizaje". Nueva Editorial Interamericana. México D.F. 1979.
- HERVÁS, Mª José (1993) Castilla y León. Una alternativa para la escuela en el medio rural, en Cuadernos de Pedagogía nº 211º 211. Febrero 1993 pp. 44-49.
- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio (BOE 149/85 del 4) reguladora del Derecho a la Educación –LODE–.
- LEY ORGÁNICA 1/ 1990, de 3 de octubre (BOE del 4) de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE–.
- LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre (BOE del 21), de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes –LOPEG–.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q.: "Cuestiones sobre la organización del entorno de aprendizaje". UNED, Madrid 1987.
- MONEREO, C. (coord.), CASTELLÓ, M, CLARIANA, M., PALMA, M., PÉREZ, M: "Estrategias de enseñanza y aprendizaje". Graó. Barcelona 1994.
- ORDEN de 20 de julio de 1987 (BOE del 25), por la que se establece el procedimiento para la constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica.
- ORDEN de 21 de junio de 1993 (BOE del 23) por la que se establece el procedimiento de adscripción de los Maestros con destino definitivo en los casos de constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación Infantil y Primaria.
- ORTEGA, M.A.: "La parienta pobre. Significantes y significados de La Escuela Rural". CIDE. Madrid 1995.
- PALOMARES AGUIRRE, Mª del Carmen (2000). Variables que condicionan la satisfacción de los profesores que trabajan en Colegios Rurales Agrupados, en Bordón nº 52 (2), pp. 213-227.
- Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre (BOE del 9 de enero), sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica.
- Real Decreto 82/1986, de 26 de enero (BOE del 20 de febrero), por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.
- SÁNCHEZ DELGADO, P.: "Enseñar y aprender" Témpora. Madrid 2006.
- SAURAS, J.P.: "Escuelas Rurales". Revista de Educación Nº 322, pp29-378. MEC. Madrid 2000.

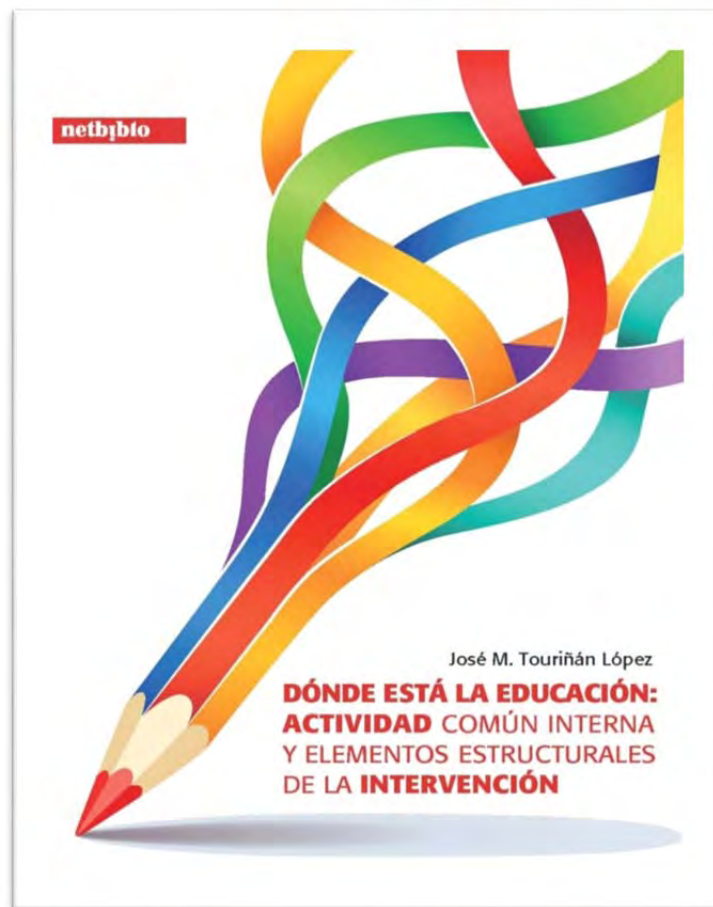
**DÓNDE ESTÁ LA EDUCACIÓN: ACTIVIDAD COMÚN INTERNA
Y ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE LA INTERVENCIÓN.**

José Manuel Touriñán López

(ISBN: 978-84-9745-995-2, Depósito legal: C-277-2014;

A Coruña: Netbiblo, 2014, 860pp.)

[Edición digital disponible en: http://www.amazon.com/D%C3%B3nde-est%C3%A1-educaci%C3%B3n-estructurales-intervenci%C3%B3n-ebook/dp/B00K1FIYMU/ref=sr_1_3?ie=UTF8&qid=1398896742&sr=8-3&keywords=touri%C3%B1an]



Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención es la última obra publicada del Profesor Don José Manuel Touriñán López, catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (España).

Esta pregunta -que ha acompañado al autor en toda su trayectoria profesional - tiene una respuesta directa en este libro, tal y como se puede apreciar directamente en la contraportada del mismo, donde el Profesor Touriñán afirma: “donde está la actividad común interna de las personas y donde están los elementos estructurales de la intervención. El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación”.

El autor prueba que, desde la Pedagogía, tiene sentido afirmar que tenemos que transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación: conocer, enseñar y educar son conceptos distintos; desde esta tesis la obra justifica y crea conocimiento pedagógico y herramientas para la construcción de ámbitos de educación. En este libro se argumenta, prueba y justifica una nueva concepción pedagógica, ofreciendo una alternativa que coloca en el primer plano a las finalidades orientadas a optimizar el significado de educación, vinculada a criterios de definición nominal y real, que atiende a las finalidades intrínsecas y extrínsecas y que asume la orientación formativa temporal para la condición humana.

La lectura de esta obra implica desde un primer momento al lector. Su autor solicita de éste una participación activa para enfrentarse a los problemas de la tarea educativa vinculados a los ejes estructurales de la intervención: conocimiento, función pedagógica, profesión, relación educativa, agentes, procesos, producto y medios.

Asimismo, el autor da cabida para la elección del tipo de lectura que deseamos hacer sobre el contenido. Estructurado en 10 capítulos, esta obra puede ser abordada desde cinco formas alternativas y complementarias de lectura:

1. La lectura de los capítulos primero y último aislados, proporcionando una visión de conjunto.
2. También la lectura conjunta de la introducción y de las consideraciones finales de cada uno de los 10 capítulos, que aportan al lector una visión global de la obra enlazada desde los principios de la intervención pedagógica.
3. Es posible realizar una lectura más analítica, vinculada al índice general y a los índices de cada capítulo, dado que el título de cada uno de los epígrafes constituye una formulación de la tesis que se defiende y de los conceptos que se usan y justifican en el correspondiente contenido.
4. Resulta muy didáctica y aclaradora la lectura realizable a partir de los 83 cuadros conceptuales que resumen el contenido de las tesis que se construyen en este libro.
5. Por último y quizá la más importante, el autor propone una lectura en el sentido más clásico: el estudio completo de la obra, desde su inicio hasta el final, que permite la lectura sucesiva y progresiva de los capítulos, lo cual permite alcanzar la visión de la concepción pedagógica que se propugna para construir ámbitos de educación.

Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención es, por todo lo anterior, una obra de lectura necesaria para todos aquellos con inquietudes e intereses en la pedagogía y en la educación, independientemente de su condición de investigadores, estudiantes, padres, profesionales o aficionados vocacionales. Cualquier lector puede hallar en este libro respuestas a sus preocupaciones intelectuales sobre la educación, pues es una creación sólida, rigurosa y completa, cuyo carácter doctrinal la convierte en un referente incuestionable que, sin lugar a dudas, tendrá su lugar propio en la Pedagogía española.

Laura Touriñán Morandeira
Universidad de Santiago de Compostela
lauratourinan@gmail.com / laura.tourinan@usc.es