



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

**TESIS DOCTORAL**

**HISTORIAS DE VIDA DE MAESTROS Y MAESTRAS.  
LA INTERMINABLE CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES:  
VIDA PERSONAL, TRABAJO Y DESARROLLO  
PROFESIONAL.**

**PRESENTADA POR:**

**Analia E. Leite Mendez**

**DIRIGIDA POR:**

**Angel I. Pérez Gómez**  
(UNIVERSIDAD DE MÁLAGA)

---

**MÁLAGA, ABRIL DE 2011**



AUTOR: Analia Elizabeth Leite Méndez  
Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga

ISBN: 978-84-9747-624-9



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:  
Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):  
[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)  
Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización  
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.  
No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o  
hacer obras derivadas.



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

Departamento de Didáctica y  
Organización Escolar

Ángel Ignacio Pérez Gómez, profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, como director del trabajo titulado "*Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*", presentado por D<sup>a</sup>. Analla Elizabeth Leite Méndez para la obtención del título de Doctora, me complace informar que reúne las condiciones científicas requeridas por un trabajo de esta naturaleza, por lo cual, autorizo su presentación, lectura y defensa pública.

Málaga, 12 de abril de 2011



Edo. Ángel Ignacio Pérez Gómez





**SPICUM**  
servicio de publicaciones

A LA MEMORIA DE MI PADRE, RUBÉN, POR ENSEÑARME EL  
VALOR DE LA PACIENCIA Y EL SILENCIO



**SPICUM**  
servicio de publicaciones

# INDICE

<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>V</b>
<b>ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS A LA LECTURA DEL TEXTO DE LA TESIS... VII</b>	
<b>RELATO DE LA INVESTIGACIÓN: RELATO DE RELATOS.....</b>	<b>1</b>
<b>I.- HISTORIAS DE VIDA EN EL MAGISTERIO.....</b>	<b>15</b>
UN PRIMER RETRATO DE LOS PROTAGONISTAS (COMO UNA PANORÁMICA).....	21
ANA.....	21
PEPE.....	21
<b>IA.- HISTORIA DE VIDA DE ANA: LA DIVERSIDAD DE CENTROS COMO EJE DE SU</b>	
<b>DESARROLLO PROFESIONAL. ....</b>	<b>23</b>
LOS CAMBIOS: DEL PUEBLO A LA CIUDAD. ....	24
LA FORMACIÓN PROFESIONAL: LA ESCUELA DE MAGISTERIO. ....	26
EL PRIMER DESTINO: UNA HUELLA IMBORRABLE.....	30
LA TRAYECTORIA PROFESIONAL.....	33
SER MUJER, MADRE Y MAESTRA.....	40
EL TRABAJO DE MAESTRA .....	42
<b>IB.-HISTORIA DE VIDA DE PEPE: VIVIR Y TRABAJAR DESDE LA ILUSIÓN POR UN</b>	
<b>MUNDO MEJOR. ....</b>	<b>51</b>
LA INFANCIA, LOS AMIGOS, LOS JUEGOS. ....	56
LOS PRIMEROS DESTINOS.....	60
UN CAPÍTULO ESPECIAL: LA ALCALDÍA DE ARDALES.....	68
LA GESTIÓN CONTINÚA.... ASESOR DE LA REFORMA. ASESOR DEL CEP DE ANTEQUERA Y RONDA.	72
SER MAESTRO AYER Y HOY.....	75
SER MAESTRO EN UN PUEBLO. ....	78
LOS CAMBIOS.....	80
LAS FAMILIAS.....	81
EL DÍA A DÍA EN LA ESCUELA. ....	87
EL TRABAJO FUERA DE LA ESCUELA.....	93
SU FILOSOFÍA DE VIDA.....	94
<b>II.- DE-CONSTRUYENDO Y RECONSTRUYENDO MARCOS REFERENCIALES DESDE</b>	
<b>LAS HISTORIAS DE VIDA ANA Y PEPE.....</b>	<b>97</b>
<b>IIA.-PRIMERA VERSIÓN: ENTRADA EN TERRENO .....</b>	<b>105</b>
EXPLORANDO LA NOCIÓN DE IDENTIDAD/ES. ....	105
LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES: COMPLEJIDADES, CONFLICTIVIDADES Y	
RELACIONES. ....	110
IDENTIDADES COMO BIOGRAFÍAS.....	116
IDENTIDAD, CONTEXTO Y PROFESIONES.....	118
UNA GENEALOGÍA DEL MAGISTERIO.....	122
<b>IIB.-SEGUNDA VERSIÓN: AVANCES Y CONFRONTACIONES.....</b>	<b>139</b>
¿DE QUÉ SE TRATAN LAS IDENTIDADES DOCENTES? .....	139
EL DIÁLOGO CON OTROS TEXTOS DE INVESTIGACIÓN, O ¿QUÉ NOS APORTAN LAS DISTINTAS	
INVESTIGACIONES? .....	147

<b>IIC.-EL MAPA DEL TERRITORIO DE LAS IDENTIDADES DOCENTES .....</b>	<b>163</b>
<b>III.- EL PROCESO METODOLÓGICO: LO PROYECTADO, LO VIVIDO, LO EMERGENTE Y LO PRODUCIDO.....</b>	<b>167</b>
<b>IIIA.-MARCO EPISTEMOLÓGICO, ÉTICO Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>171</b>
<b>IIIB.-EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LAS HISTORIAS DE VIDA.....</b>	<b>177</b>
EL RECORRIDO METODOLÓGICO .....	177
LAS ENTREVISTAS.....	182
DEL RELATO (EN LAS ENTREVISTAS) A LA HISTORIA DE VIDA.....	186
LA ESCRITURA/CONSTRUCCIÓN/ELABORACIÓN DE LAS HISTORIAS DE VIDA .....	188
<b>IIIC.-EL PROCESO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.....</b>	<b>195</b>
DE LAS ENTREVISTAS A LA TEMATIZACIÓN.....	197
DE LA TEMATIZACIÓN A LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS .....	201
DE LAS CATEGORÍAS ANALÍTICAS A LAS CATEGORÍAS INTERPRETATIVAS .....	211
<b>IV.- LA DE-CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DOCENTES.....</b>	<b>217</b>
<b>IVA.-LA IMPRONTA INICIAL EN LAS VIDAS DE ANA Y PEPE .....</b>	<b>219</b>
¿ESCUELA PARA TODOS? LA EXPERIENCIA ESCOLAR COMO EXPERIENCIA SOCIAL.....	222
LA FORMACIÓN EN EL MAGISTERIO: ENTRE LA ADMIRACIÓN Y EL DESENCANTO.....	229
LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS COMO DOCENTES: ¿AVENTURA Y/O DRAMA?.....	241
<b>IVB.-EL AULA COMO ESPACIO DE LA VIDA DOCENTE.....</b>	<b>251</b>
¿QUÉ SE JUEGA EN EL AULA? .....	252
EL DÍA A DÍA.....	257
<i>La enseñanza...el dilema de los contenidos...</i> .....	258
<i>Los alumnos y alumnas... esos locos bajitos... que por su bien hay que domesticar...</i> .....	258
<i>Las evaluaciones...un mal necesario?.....</i> .....	258
<i>La organización institucional...un transatlántico varado?.....</i> .....	259
<i>Las reformas educativas, la administración...el eterno retorno... ..</i> .....	259
<i>Las familias...sí pero no.....</i> .....	259
<i>Los compañeros y compañeras... no están dentro pero están siempre... ..</i> .....	260
<i>Las imágenes que se deslizan desde el trabajo cotidiano dejando ver y verse.....</i> .....	260
¿Y AHORA QUÉ HAGO? .....	269
<b>IVC.- INTERSECCIÓN DE CAMINOS: GÉNERO, VIDA Y PROFESIÓN DOCENTE. ....</b>	<b>273</b>
SEDIMENTOS DE LA FORMACIÓN RECIBIDA Y LA ÉPOCA VIVIDA .....	275
TRABAJO Y VIDA PERSONAL... APRENDIENDO A SER UN/A EQUILIBRISTA.....	280
CAMINOS LABORALES Y PROFESIONALES RECORRIDOS.....	284
<i>La trayectoria de Ana.....</i> .....	285
<i>La trayectoria de Pepe.....</i> .....	292
<b>IVD.-LAS PARADOJAS DEL CONOCIMIENTO DOCENTE .....</b>	<b>297</b>
<b>IVE.-LAS TRAMAS DE LAS IDENTIDADES DOCENTES .....</b>	<b>311</b>
LAS VISIONES HEREDADAS SOBRE LA TAREA Y LA PROFESIÓN DOCENTE.....	312
LAS VISIONES EMERGENTES DESDE EL TRABAJO Y LA TAREA COTIDIANA.....	314
RUPTURAS Y CONTINUIDADES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DOCENTES.....	319
<i>Situaciones de rupturas.....</i> .....	320
<i>Situaciones de continuidad .....</i> .....	324
SER MAESTRA Y MAESTRO: LOS SENTIDOS DE LA TAREA DOCENTE.....	327



<b>V.- A MANERA DE EPÍLOGO... LAS PRIMERAS CONCLUSIONES .....</b>	<b>331</b>
<b>¿ÚLTIMO CAPÍTULO? (Pepe Nuñez León) .....</b>	<b>331</b>
<b>CONTAR MI HISTORIA (Ana María Delgado Gómez)... ..</b>	<b>333</b>
<b>VI.- UNA PUERTA SE CIERRA Y MILES SE ABREN.....</b>	<b>335</b>
<b>VII.-BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>343</b>
<b>VIII.- ANEXOS (CD) .....</b>	<b>373</b>
-ANEXO I: DATOS DE ANA.....	373
-Entrevistas .....	373
-Fotos.....	373
-Borradores revisados historia de vida.....	373
-Contratos de trabajo.....	373
-Texto despedida jubilación.....	373
-ANEXO II: DATOS DE PEPE.....	373
-Entrevistas .....	373
-Fotos.....	373
-Borradores revisados historia de vida.....	373
-ANEXO III: DATOS COMPLEMENTARIOS.....	373
- Diario de campo (primera etapa).....	373
-Esquema interrogantes iniciales y emergentes de las entrevistas.....	373
-Cuadro general de los temas de las entrevistas.....	373
-Guión inicial de la elaboración de las historias de vida.....	373
-Sesiones de trabajo para la elaboración de las Historias de Vida.....	373
-Producciones de la tesis.....	373



**SPICUM**  
servicio de publicaciones

## Agradecimientos

*Una tesis no es un producto individual, siempre es el resultado de nuestro ámbito social y personal, de nuestras relaciones, nuestras búsquedas, nuestras aventuras y desventuras y en este proceso siempre está el otro, la otra, los otros/as. Este trabajo supone un trasfondo humano inmenso y hasta invisible para la propia autora, frente a esto y con la salvedad de los olvidos me centraré en primer lugar en las dos personas que hicieron posible la investigación: Ana y Pepe. La generosidad que han tenido para ofrecerme abiertamente sus vidas y a partir de ellas permitirme conocer un mundo, en parte desconocido para mí, es de un valor incalculable, por ello mi agradecimiento y este informe va para ellos porque es de ellos.*

*En segundo lugar, a mi familia... A Ignacio compañero incondicional de vida y trabajo, a mis hijos: Andrés, desde la distancia, Melisa, desde su adolescencia compleja, Iara, Joaquin e Ian desde su despreocupada, lúdica e inocente forma de estar. A Irene, una hija especial, por su tiempo compartido... y a mi familia Argentina, más lejana en este momento de mi vida pero siempre cerca.*

*En tercer lugar a mi Director, Ángel Pérez por la confianza depositada y el respeto por el trabajo y al Departamento de Didáctica y Organización Escolar por su acogida y afecto.*

*En cuarto lugar a mis compañeras y compañeros de la Universidad Nacional de Nordeste: Maite, Delfina, Teresa, Nilda, Claudia, Patricia; al Departamento de Ciencias de la Educación y de Nivel inicial, desde donde comenzó a gestarse esta tesis, del otro lado del Atlántico.*

*Por último y no menos importante a todos/as los amigos/as que desde la escucha y desde los comentarios me han animado a seguir y repensar una y otra vez el trabajo. Gracias, Pablo, Claudio, Nelly, María Jesús, Esther, Toñi, Jorge, Juan Antonio; por estar allí...*



**SPICUM**  
servicio de publicaciones

## **Algunas consideraciones previas a la lectura del texto de la tesis.**

Los procesos de investigación y en particular las investigaciones con historias de vida, nos enfrentan con diversos retos a la hora de *articular* las tradiciones académicas en cuanto a formas y procedimientos de escritura con los procesos reales vividos en el trayecto de una tesis. Una no puede evitar sentir que las *formas* predominan sobre el contenido y que no se llega a plasmar, mostrar y compartir una gran parte de lo que algunos/as investigadores/as llaman *la cocina de la investigación*. Una escribe desde la experiencia como investigadora y desde las múltiples *posiciones* en las que se encuentra, con un bagaje de conocimientos implícito que va dejando sus huellas en cada momento de la investigación.

Ésta investigación atravesó por distintos momentos. En una primera aproximación se avanzó en la toma de decisiones sobre el foco de la investigación, en el diseño metodológico previo al contacto con los sujetos con los que se trabajó, y en las búsquedas de otros estudios relacionados. Un segundo momento se creó a partir del contacto y de la relación con el/la otro/a. Esto cambió los primeros filtros y generó nuevas dinámicas de búsqueda, análisis y reflexión. La revisión de lo producido con los/as otros/as, en éste caso, desde las historias de vida de Ana y Pepe me llevó a un tercer momento de nuevas revisiones tanto conceptuales como metodológicas que intentaron respetar las narraciones de los/as autores/as más que la narración que paralelamente va haciendo la propia investigadora. Esta dinámica tan rica y tan compleja resulta difícil de relatar aunque es posible atreverse a recorrer otros caminos o al menos intentarlo.

Desde esta idea y asumiendo los riesgos implicados se escribe esta tesis. Igualmente desde esta idea se pide y se invita a los lectores a iniciar el proceso de lectura de la misma no necesariamente desde el principio, ya que no comienza en el primer capítulo; a revisar las páginas que se indican en la mitad de un apartado, las notas a pie de página, las producciones de la tesis que se incluyen en los anexos, o a

revisar los links que se insertan con la intención de aportar elementos de análisis y de información para una mayor y mejor comprensión de las situaciones relatadas. En este sentido, Hammersley (1997, citado por Measor & Sikes, 2004: 273) argumenta sobre la necesidad de hallar modos de escribir que descubran el andamio y las fases de construcción de un proyecto, porque las actividades del investigador/a no pueden quedar fuera del informe sobre la investigación. En muchos casos los informes de investigación cualitativa se redactan de tal modo que parecen un simple reflejo de cómo es el mundo, en mi caso de cómo se re-construyen las identidades docentes de los maestros y maestras, suprimiendo autores y el tipo de trabajo llevado a cabo. Por otro lado, esto se agudiza cuando no se reconoce “la existencia de un cuerpo creciente de conocimientos que demuestran los errores éticos y metodológicos a los que uno/a se expone cuando se omite el papel del investigador o investigadora en la construcción de la narrativa y del texto de la investigación” (Sikes: 273). La apuesta entonces, se orienta a dar cabida a todas las voces que de manera más fuerte o más débil, más clara o más difusa, formaron parte del proceso de investigación y forman parte del texto de la investigación.

## **RELATO DE LA INVESTIGACIÓN: relato de relatos.**

*Una duda nos asalta sobre la posibilidad de contar.*

*No es que la experiencia vivida sea indecible.*

*Ha sido invisible.*

Jorge Semprún, 1987.

Una investigación tiene varias caras o facetas: la cara de los datos, la cara histórica, la cara conceptual-teórica, la cara ética, la cara social; que a su vez, conducen a diversas historias y la investigadora puede mostrar algunas y omitir otras o intentar articularlas, componerlas, re-armarlas para no perder la complejidad que en sí mismas encierran. Esta investigación recoge e integra su propia historia, como una forma de concebir la perspectiva narrativa-biográfica en la cual se asienta todo el proceso. En la línea del título de una obra de Wainerman y Sautu (2001) “La trastienda de la investigación” y de los argumentos de Subirats (2005) a propósito de las investigaciones narrativas, en este espacio se hace un relato de la investigación, como una pincelada gruesa, espesa, que luego irá dando paso a un recorrido más en detalle (Cfr. Walford, 1995; Hernández, 2010; Alliaud, 2007). Un proceso de investigación constituye una trama o una red que puede ser captada, mirada y desanudada desde distintos planos o niveles, en particular cuando se trabaja con historias de vida, porque esta opción –epistemológica, metodológica y ética- abre muchas vías de indagación, de reflexión y comprensión. Las vidas son propiedades biográficas según Denzin (1989), ellas no pertenecen sólo a las personas sino a las colectividades sociales en sentido amplio. “Cada vida es una producción moral, política, médica, técnica y económica” (pág.29) que pone en juego el pasado, el presente y el futuro y donde todos pueden mirarse y encontrarse.

La reconstrucción de las historias de vida de Ana y Pepe –los protagonistas, actores y co-autores de la investigación-, docentes de primaria con una trayectoria profesional de más de cuarenta años; me enfrentaron con mi propia vida, en una

especie de viaje al pasado, y pude advertir que el sentido personal de esta investigación se vinculaba con mis propias historias mucho más de lo que había imaginado. Durante mi niñez recuerdo la fascinación que sentía por mis maestras (tuve un solo maestro de educación física) en la escuela primaria: fascinación por lo que hacían, por lo que conocían, por su forma de vestir, hasta por sus olores. El mundo de la enseñanza me parecía un mundo increíble. Por otro lado, mi infancia estuvo impregnada por el mote de un abuelo que también empapó el discurso familiar: *la maestríta* y acompañó las correspondientes decisiones de regalos (como una pizarra) y juegos con los hermanos, hermanas y amigos del barrio (jugar a la maestra, ser una maestra).

Estas vivencias a la distancia cobran otro valor, pero también dan sentido a algunas búsquedas y decisiones. El mundo mágico de la escuela, los maestros y maestras, la enseñanza; orientaron mis decisiones vocacionales respecto a qué estudiar y qué hacer en el futuro. Elegí ser profesora, no maestra. Tal vez, y esto desde una interpretación actual y en el contexto de la educación en Argentina, el magisterio no es universitario y mi familia tenía expectativas universitarias para sus hijos e hijas<sup>1</sup>, entonces la elección se inclinó hacia las ciencias de la educación. Pero, la curiosidad sobre el mundo de la escuela y el magisterio siempre estuvo allí, aunque desde otro lugar.

En la época de estudiante universitaria participé en proyectos de alfabetización y de trabajo relacionados con y en las escuelas primarias, tal vez, como una forma de volver a ese mundo tan querido. Ya egresada y trabajando en la universidad, nuevamente, entré en contacto con proyectos en escuelas primarias y en relación con maestras y maestros. Sin embargo, la posición de profesora en ciencias de la educación marcaba una diferencia. No era una *igual* y las relaciones

---

<sup>1</sup> La formación de los maestros y maestras es una formación terciaria (en institutos de formación docente) no universitaria y generalmente es una opción cercana, ya que uno puede estudiar en el mismo lugar donde vive y no supone mayores costos para la familia, como el caso de ir a la Universidad que aunque es abierta y gratuita hay que costearse el traslado y el vivir fuera del hogar familiar.



que podía establecer como técnica, como capacitadora, como coordinadora de proyectos se veían reforzadas por las discrepancias entre pedagogos y maestros/as en cuanto a quienes “producen” o en qué ámbitos se produce el conocimiento y quienes lo llevan al aula (Pérez Gómez, 1998; Tardif, 2004).

A partir de estas vivencias en las relaciones con maestros y maestras comenzaron a surgir dudas e inquietudes sobre: ¿Qué sabía del mundo docente? ¿Qué lugar ocupaban las propias versiones de los maestros y maestras sobre su trabajo en mi formación universitaria? ¿Por qué resultaba tan difícil avanzar en procesos de cambio y mejora? ¿Por qué se desvalorizaba el propio conocimiento que los maestros y maestras ponían en juego?, ¿Qué querían decir con: “para los profesores en ciencias de la educación es fácil señalar/indicar o marcar lo que hay que hacer, porque no están en el aula”?, ¿Por qué se evitaba mezclar lo personal y lo laboral en el trabajo docente o no era bien visto por los pedagogos?, ¿Por qué con tanta investigación educativa no se producían más cambios en las escuelas y en los docentes? ¿En qué fallábamos o nos equivocábamos los pedagogos para que las cosas no saliesen como una esperaba? y ¿Desde qué lugar mirábamos a los maestros y maestras? Estas inquietudes provocaban sentimientos de insatisfacción que a su vez me movían a seguir buscando nuevas formas que me ayudasen a comprender el mundo de las escuelas primarias, el mundo de los docentes, fundamentalmente porque en mi vida el paso por la escuela primaria, la relación con los maestros y maestras, fue la entrada al mundo del conocimiento y de las relaciones con los/as otros/as, que no eran de la familia; es decir, abrió otro escenario de relaciones en un contexto atravesado por un fuerte imaginario educativo<sup>2</sup>.

El relato de mi propia vida –personal y profesional- fue emergiendo a partir de lo que Ana y Pepe comienzan a contarme sobre su vida escolar, su infancia, su

---

<sup>2</sup> En el contexto Argentino y en la época de mi paso por la escuela primaria la educación era un valor fundamental de desarrollo personal y familiar, de ascenso social e impregnaba la cultura del país. Las expectativas puestas en la educación como motor del desarrollo social, político, cultural y económico conformaron un potente discurso que aún se mantiene (Puiggrós, 1993)

formación, su inicio en la profesión, su trayectoria, su vida personal y familiar y en algún punto las historias se entrecruzan porque compartimos algo en común: somos docentes. Aunque también me enfrentaron con mis propios prejuicios, temores, experiencias y sentimientos, que inevitablemente afloran en un proceso de investigación. Paradójicamente muchos de los supuestos con que se comienza a trabajar y a delimitar un foco de investigación forman parte y/o están constituidos, empapados de la propia experiencia de vida. La posibilidad de escuchar al otro contando sobre su vida, pone en juego la propia vida, desde otro espacio, desde otro momento y lo más enriquecedor es la posibilidad de convertir un proceso de investigación en un proceso de encuentro, de re-edición y re-significación de lo vivido. Entonces, lo primero en este proceso de investigación ha sido el encuentro y el re-encuentro de historias, la historia de Ana, de Pepe y mi propia historia. Los protagonistas son ellos, pero en el proceso de re-construcción de sus vidas también se ha jugado mi propia vida, en el sentido de volver sobre mi propia experiencia de vida personal y profesional y de cuestionar-me mi propia posición como investigadora y como co-relatora de estas historias.

Generalmente, lo desarrollado hasta el momento puede formar parte del diario de la investigadora pero en esta investigación mi relato y mi reflexión, no pueden quedar como un anexo sino que forman parte constituyente del proceso, ya que como sostiene Clandinin y Connelly (1995) la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga cómo el método de la investigación. Es un modo de contar a los demás y de contar-se a uno mismo (Huberman, 1998). La narrativa constituye una manera de comprender además de ser una forma de discurso y estos discursos se desarrollan con otros y a partir de los otros. Nuestros textos se enfrentan con otros textos, las narrativas personales que nos constituyen están producidas y mediadas por otros en diferentes contextos sociales y con diferentes propósitos (Larrosa, 1996).

Ahora bien: ¿cómo se fueron entrelazando los diversos propósitos y contextos de las historias de Ana y Pepe con mi propia historia y con la historia del proceso de investigación? Retrocediendo en el tiempo, mi primer contacto laboral y

profesional en Málaga, a principios del año 2004, fue con maestros y maestras y con centros de primaria, lo cual reavivó mis intereses, enriqueciendo el conocimiento sobre el magisterio en otro contexto y desde otros marcos culturales y sociales. Este contacto mediante cursos de capacitación del Centro del Profesorado de Málaga me permitió conocer a Pepe y establecer un espacio de comunicación durante un curso en el año 2004, donde ya me impacta su historia, por la riqueza y diversidad de la experiencia vivida; desde ese momento se inició una relación de intercambio y producción que duró casi cinco años<sup>3</sup>, quedando latente la posibilidad de continuar, que pudo concretarse en la tesis doctoral.

La relación con Ana llegó por otra vía, desde el reconocimiento de su trabajo por parte de una compañera que curiosamente compartía conmigo los cursos de doctorado. Y a pesar de que Ana siente que no tiene nada importante para contar, como me lo manifestó en nuestro primer encuentro, es justamente desde esa sensación de *no tener nada que contar sobre su vida como maestra, lo que me provocó mayor inquietud y curiosidad por reconstruir su vida*<sup>4</sup>. El sentimiento de no tener nada para contar luego de cuarenta años de experiencia escolar, me llevó a hacerme muchas preguntas sobre el sentido y el significado de una vida para los/as otros/as, sobre la validez e importancia de la experiencia para los demás desde una larga trayectoria docente.

Desde estas preocupaciones, el sentido de la re-construcción de las vidas de Pepe y Ana se re-significan a partir de una idea de Hernández (2004) cuando analiza como, las formas de investigar van condicionando las miradas y las formas de

---

<sup>3</sup> Desde la relación establecida con Pepe a partir de un curso impartido por el Centro del Profesorado de Málaga en 2004, continuamos trabajando en un grupo de trabajo del cual formé parte como asesora externa y desde esta experiencia colectiva se lleva a cabo el trabajo de investigación del Diploma de estudios avanzados en el Doctorado sobre: Profesorado, formación e innovación. Los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y/o crítico en el año 2006, que luego se traduce en una publicación y donde ya comienza a explorarse el sentido de la identidad profesional (Leite, 2007).

<sup>4</sup> Los procesos de elección en las investigaciones y en particular, con historias de vida suponen complejas tramas que van mucho más allá de una simple elección. Los casos elegidos en esta tesis también tienen su historia y sus derivaciones epistemológicas, metodológicas y éticas (Leite, 2010).

considerar a los docentes. Esto lleva a mostrar algunas caras de la docencia, a ocultar otras y a ir creando un bagaje de conocimientos que se sigue alimentando de lo mismo y no abre la jugada a otros procesos de comprensión o a la posibilidad de reflexionar sobre las limitaciones de “mirar a los docentes solo en el momento biográfico en que se encuentran sin conocer su trayectoria, que incluye sus diferentes momentos de aprendizaje y experiencias profesionales” (pág.11).

Con estas ideas se avanza en la reconstrucción de las vidas de Ana y Pepe, vidas que no pueden circunscribirse a lo escolar, a lo profesional o a lo familiar o a los aspectos solo cognitivos, como por ejemplo, se planteaba en la investigación sobre el pensamiento del docente. Las historias de vida abren un campo de posibilidades infinitas y desde Grumet, el método biográfico es “un proceso de restitución” que devuelve la experiencia “a la persona que lo vivió” (1981: 110, citado por Rudduck, 1999: 135). El *poder* relatar en primera persona una vida a otro/a, es un proceso de restitución mutuo, tanto los/as que relatan como las/os que escuchan pueden apropiarse de la experiencia narrada acerca de otros momentos históricos y sociales en el que sucedieron parte de los hechos que se cuentan y se re-significan en presente. En el caso de Ana y Pepe, este aspecto es vital, porque son docentes con 40 y 50 años de experiencia (Ana se jubiló en abril del presente año, 2010 y decidió dejar la escuela y Pepe continuará hasta los 70 años porque no quiere dejar la escuela y siente que tiene mucho para dar, aún) y una rica y diversa trayectoria política (en cuanto a los momentos históricos vividos: dictadura, transición, democracia), socio-cultural (cambios de valores, intereses, avances tecnológicos, papel de la mujer, idea de familia), educativa y curricular (diversas reformas educativas, espacios escolares, organización del tiempo).

En éste sentido y siguiendo a Goodson (2004), los relatos de los docentes pueden conectar de nuevo con las “historias del contexto” (pág.33) y no sólo para reconstruir la enseñanza sino y fundamentalmente para producir nuevas comprensiones de esta construcción política y social.

*Llegados a este punto, la reconstrucción de las vidas de Ana y Pepe me acercaron, en un primer plano, al largo proceso de desarrollo profesional y de conformación de sus identidades docentes, y en un segundo plano, operando como fondo y base del primero, fui adentrándome y descubriendo la complejidad de momentos históricos, sociales, culturales y educativos que dieron y van dando forma a sus vidas, al sentido del trabajo docente en la escuela, a las relaciones entre compañeros y compañeras y al significado que asumen las familias y los niños y niñas en el trabajo de los maestros y maestras. Ambos planos constituyeron el foco inicial de la investigación, como una línea de indagación necesaria de delimitar pero imposible de limitar por la propia dinámica que se genera en la narración de una vida, evitando fragmentar, dicotomizar o caer en meras generalizaciones que, como muy bien lo plantea Achilli (2000), traicionarían aquellos procesos que pretendemos alcanzar en el campo de las ciencias sociales en cuanto a modos de pensar dialéctico, de conocer, construir y comunicar conocimientos de manera relacional.*

El proceso de investigación, como ya se viene argumentando, tuvo varias aproximaciones, porque aunque la reconstrucción de la vida de Ana y Pepe se inicia desde un largo intercambio de reuniones, charlas informales y entrevistas en profundidad, en un punto cronológico determinado, existía una base anterior de experiencia laboral concreta con Pepe y de experiencia narrativa con Ana (desde los relatos de otros/as acerca de su trabajo), que fueron conformando un bagaje de conocimientos que me permitió establecer un diálogo y una relación diferente con ellos. Una relación que escapa y queda fuera del binomio investigadora-investigada/o en un sentido unidireccional y centrado en los intereses de la investigadora; porque lo que se intentó fue avanzar en un trabajo de tipo colaborativo y con una clara conciencia de quienes eran los/as protagonistas, los autores y los propietarios de los *datos*.

Desde este marco ético, como línea directriz, se fueron tomando las decisiones metodológicas para la organización del trabajo. El proceso de inmersión en la vida de los docentes pasó por tres etapas: la primera de apertura y relato

abierto mediante entrevistas, la segunda de co-elaboración de sus propias historias de vida y la tercera de colaboración en el proceso de discusión de categorías de análisis e interpretación. En los tres procesos mencionados se ha trabajado con toda la información en *mano*; esto quiere decir, transcripciones de cada entrevista, borradores de las distintas versiones de las historias de vida, documentos históricos, oficiales, personales y borradores/esquemas de las distintas categorías de análisis emergentes en los distintos momentos del proceso de investigación. La posibilidad de trabajar con documentación en *mano* modifica sustancialmente la relación con los/as protagonistas porque se genera un espacio de trabajo y discusión más que una instancia de *extracción* de información. Esta dinámica generó un trabajo continuo en cuanto a la búsqueda de información, de registros históricos sobre centros y lugares que formaron parte de la vida como docentes (algunos ya no existen, otros se han transformado) y una apertura por parte de Ana y Pepe en cuanto a la variada información que me ofrecieron (fotos, certificados, títulos).

El tipo de trabajo realizado, también me permitió ir pensando con ellos algunas categorías de análisis, ir revisando algunos marcos referenciales previos y orientar otras búsquedas para avanzar en la comprensión de lo que estaban relatando. Y así, el foco inicial sobre las identidades docentes fue ampliándose, complejizándose y curiosamente al principio no lo advertí, pero conforme avanzaban las entrevistas, vi claramente la diferencia en las vidas de Ana y Pepe, en relación al sentido de ser maestra y maestro en un momento histórico y político particular y con tradiciones culturales y sociales heredadas en cuanto al papel de uno/a y otro/a. Nueva mirada y nuevo viraje hacia la cuestión del género en el magisterio y en la conformación de la identidad.

Estos son algunos de los retos y desafíos con los que me enfrenté al trabajar con sus historias de vida. Retos que coinciden con los argumentos planteados por Hernández (2004), en cuanto a que nos permiten reconstruir las trayectorias de los docentes en las diferentes reformas educativas por las que han pasado, en este caso, acercarme a una visión de los últimos 50 años y en segundo lugar, afrontar la

necesidad de visibilidad de itinerarios docentes como forma de hacer pública una identidad profesional que genera saber pedagógico, más allá de los determinismos sobre el “deber ser” del profesorado presentes en tantas publicaciones universitarias o documentos oficiales. Las vidas de Ana y Pepe contadas y re-construidas constituyen una estrategia política y de emancipación, al mostrar y escribir acerca de cómo las personas y los grupos han interpretado y reinterpretado su mundo, su experiencia y su trabajo. La experiencia, desde Sewel (1990 citado por Nóvoa, 2003:65), no como algo referido a un simple “vivir los acontecimientos”, sino como algo que abarca la forma en “que la gente construyó los acontecimientos al tiempo que los vivió”. Un tercer argumento en el trabajo con historias de vida es la posibilidad de reconstruir cómo los docentes han ido y están afrontando las presiones derivadas de las fuerzas sociales productivas, de los cambios económicos y tecnológicos sobre el ejercicio de su profesión, *en nuestro caso y como parte del foco de la investigación, a medida que avanzaba en el relato de Ana Y Pepe, emergía una y otra vez el debate sobre el ser maestro y maestra ayer y hoy, los problemas y los dilemas éticos con los que se enfrentan en el día a día y las respuestas que han dado, que quisieran dar pero no pueden y las que finalmente encuentran para resolver las situaciones cotidianas.*

Al final, el relato de una vida se ramifica de tal manera, que a veces hasta los/as propios autores/as no pueden dar cuenta de todo lo que narran y/o *les cuesta reconocerse en ellas* y aquí justamente la estrategia de tipo colaborativa puede ayudar en el avance de la interpretación y comprensión de la trama que sostiene la historia, aunque no sin problemas. Una de las dificultades más importantes fue cómo ir resolviendo la paradoja del análisis y la interpretación en cuanto a no perder de vista el *foco de la investigación, la re-construcción de las identidades docentes, que orienta la mirada pero que también puede sesgarla.* La reconstrucción de una vida abre muchas vías de análisis que la propia investigación puede bloquear, además todas las vías de análisis pueden estar dando sentido al foco; y es aquí donde una

tiene que optar, elegir y tal vez también perder algo de la riqueza del mundo de significados y significaciones personales y sociales de una historia de vida.

Desde lo expuesto, como forma de presentar un relato global del proceso recorrido, se describe la forma en que se estructuró el informe, el texto de la investigación, sin olvidar las sugerencias de la página 7, en relación con su lectura. La lógica seguida para relatar el proceso de investigación, *parte de las historias de Ana y Pepe, como capítulo central del trabajo y cierra a manera de epílogo* con sus propias impresiones y reflexiones sobre el proceso de investigación en un relato elaborado por ellos mismos. Sus historias operan como una bisagra que conecta sus propias vidas re-construidas desde sus memorias, desde sus recuerdos, anécdotas, experiencias y vivencias; con un marco social, cultural, político, ideológico, económico y educacional que ha ido desplegándose, desvelándose y orientando las búsquedas, los análisis y las interpretaciones sobre el sentido del ser maestra y maestro en los comienzos y en la actualidad, los significados del trabajo como docente, la vida personal y las expectativas para el futuro. *Aspectos o dimensiones más específicos del foco inicial de la investigación cuya finalidad fue la reconstrucción de las identidades docentes atravesadas por la recuperación de los sentidos, significados y vicisitudes del trabajo como docentes.*

Comenzar con sus historias, consideradas como *producto* y como *proceso de la investigación* tiene varios sentidos; por un lado, Ana y Pepe han sido los protagonistas y sus historias son las protagonistas; por otro, leer sus historias desde el principio es una forma de que el lector pueda tomar contacto directo con un relato *en bruto* sin análisis e interpretaciones, tal como él y ella lo fueron viviendo en la elaboración conjunta. Esta co-producción implicó recortes, agregados, acuerdos, inclusión de referencias históricas y contextuales (en su mayoría a través de links que remiten a una información más amplia y con una finalidad de comprensión para el lector), además de referencias fotográficas y documentos personales.

Por último, el sentido de iniciar con las historias de vida también guarda relación con una finalidad epistemológica y metodológica en cuanto a mostrar el



proceso dialéctico vivido desde la investigación. La historia de Ana y Pepe emerge de un primer proceso metodológico (entrevistas en profundidad) que intentó reconstruir sus vidas al mismo tiempo que constituye un/el *texto* desde el cual se trabajaron y generaron las categorías de análisis. El texto también operó como filtro y guía en relación con los marcos referenciales desde donde una mira, poniendo en evidencia también, desde donde no se mira, para generar nuevos diálogos con las teorías y con el conocimiento disponible. En esta especie de espiral fue transitando la investigación para poder avanzar en procesos de interpretación. Entonces, desde la mirada inicial hacia las identidades docentes en la reconstrucción de las vidas de Ana y Pepe me fui aproximando a diversos núcleos de sentido, dimensiones, ámbitos, rasgos, que conforman una trama identitaria docente compleja, difícil de abordar fuera de una concepción holística que *descubra* lo social en lo personal al mismo tiempo que  *mire* lo personal en lo social, como dos grandes dimensiones identitarias puestas en juego en las vidas de Ana y Pepe.

Las identidades profesionales docentes constituyen el eje a partir del cual articulo el segundo capítulo de la tesis donde se intentó construir y re-construir un marco referencial amplio que me permitiese abordar el concepto desde distintas perspectivas (sociológicas, políticas, educativas, psicológicas). Este constructo tan presente en la literatura, aunque también considerado y conceptualizado de manera diversa y de forma fragmentada, es lo que ha motivado la integración de concepciones de distintos campos disciplinarios a los efectos de esta tesis. Al igual que muchos autores (Dubar, 2002; Wenger, 2001; Giddens, 1995; Gergen, 1992, 1996) entiendo la identidad como un proceso continuo, inacabado, en constante transformación, por momentos estable, pero que puede asumir distintos rostros de acuerdo con la posición y situación contextual de una persona, la historia, la época, el trabajo, las relaciones con los otros, lo cual también implica reconocer que es una construcción social y no exclusivamente individual.

Desde estas ideas se diseñó un marco flexible mediante *versiones teóricas*, que no son más que diferentes aproximaciones que fueron emergiendo en los

distintos momentos de la investigación para avanzar en el análisis, la discusión, la interpretación y la lectura de la historia de vida de Ana y Pepe. El concepto de identidad cambiante se relaciona directamente con la propia “contextualidad” del relato en cuanto a la afirmación de Measor y Sikes (2004): “la historia de vida nunca queda fijada de una vez por todas, el significado de una vida es algo emergente y dependiente de un contexto” (pág. 272). Lo cual me llevó a pensar que otras historias pueden re-construirse a partir de las que se han construido en este proceso de investigación.

Como tercer capítulo, desarrollo un apartado metodológico que ubica en un lugar concreto del informe una reflexión más profunda del proceso metodológico que se deja entrever a lo largo de todo el trabajo, pero que en este espacio despliego la totalidad del camino recorrido en los distintos momentos de la investigación. Paralelamente, se discuten algunas opciones metodológicas de otros estudios para fundamentar el sentido de los procedimientos, acciones y decisiones llevadas a cabo y diferenciar de otras posibles vías metodológicas que no se consideraron pertinentes en este estudio. La perspectiva narrativa, a pesar de constituir un enfoque consolidado de investigación, abre un amplio campo de posibilidades que los propios relatos, las propias historias de vida de los sujetos nos van mostrando o nos van señalando y uno puede ir haciendo camino al andar, lo que muestra las potencialidades creativas de la perspectiva metodológica que no es más que el reflejo de la complejidad de las vidas humanas. Complejidades<sup>5</sup> que *exigen* formas complejas de mirar, analizar, interpretar, escribir y comprender. En este sentido, el proceso metodológico se apoyó en una perspectiva interpretativa y crítica en cuanto al sentido dado al conocimiento como proceso constructivo y dialéctico, a la realidad como compleja, dialógica y conflictiva y a los sujetos como actores sociales de donde

---

<sup>5</sup> Cuando hablo de complejidad, concepto que aparecerá en numerosas ocasiones a lo largo del trabajo, lo hago desde las ideas de Edgar Morín (1994) como enmarañamiento de acciones, interacciones, retroacciones que ni siquiera una computadora podría captar todos los procesos en curso. Todas las cosas son ayudadas y ayudantes, mediata e inmediatas y todas están ligadas entre sí por un lazo que conecta unas y otras, aún las más alejadas (p.422). La complejidad supone azar e incertidumbre.

se parte para reconstruir sus posibles significaciones. Esto equivale a plantear que los y las investigadoras “conocemos” a partir de las posibilidades de recrear –con los otros/as, de manera colaborativa- lo que los individuos y grupos sociales piensan, creen y sienten (Kornblit, 2004).

En el cuarto capítulo avanzo en procesos de interpretación, considerados como formas posibles que se analizan y discuten desde los marcos conceptuales y metodológicos puestos en juego; lo cual quiere decir que no son acabados sino una forma situada de *mirar* las historias de vida de Pepe y Ana, incluida su propia interpretación del relato visto en forma global. En este recorrido se presentan cinco núcleos interpretativos derivados de las categorías de análisis que se estructuraron a partir del análisis, discusión y primera interpretación de las historias de vida de Ana y Pepe: identidad personal, social y laboral como tres configuraciones identitarias que a su vez configuran y conforman las identidades docentes. Los núcleos interpretativos dan cuenta de las tramas identitarias docentes, entretejidas en la formación, el trabajo, el conocimiento, la vida personal y el género y confluyendo en singulares y colectivas formas de ser, estar y sentir docente.

En el tejido de las tramas docentes incluí otras voces de maestros y maestras provenientes de otras investigaciones narrativas como una manera de generar un diálogo entre voces diversas de contextos similares, tiempos distintos, trayectorias diversas y múltiples situaciones de vida. No se trata de una cuestión de triangulación metodológica, sino de una cuestión de encuentro de sentidos mediante un proceso de construcción de una especie de polifonía de voces como forma de cruzar puentes, de cruzar fronteras desde el sentido de Braidotti (2000), al visibilizar las voces docentes. En este camino me acompañaron las ideas de Larrosa (1996) cuando afirma que las historias de nosotros mismos se desarrollan intertextualmente en espacios que, con sus propios procedimientos, median y regulan las posibilidades de contarse, las interpretaciones de uno mismo, las posibles narraciones en las que uno se reconoce. Estos procedimientos, son los que hacen contar a las personas sus vidas de determinada forma y en determinados contextos.

Con ello se construye una nueva visión de la realidad más crítica y reflexiva. Como ya lo anticipé nuestros textos se enfrentan con otros textos y en este encuentro se van conformando espacios de sentido, más profundos, más cercanos y más lejanos a las experiencias vividas y re-significadas desde las historias de los otros, y de cada uno en el otro/a/os/as:

*(...) quién somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad (Larrosa, 1996: 464).*

En el quinto capítulo, se presenta un relato de Ana y Pepe, elaborado por ellos mismos y sin ningún tipo de formato previo, simplemente la idea fue que pudiesen expresar sus sensaciones, impresiones, reflexiones de lo que significó el proceso de investigación, la re-construcción de sus historias de vida y todo lo compartido durante dos largos años que continúan con otros proyectos en común. En este sentido sus relatos me dieron nuevas pistas para el análisis y para comprender los significados puestos en juego, pero fundamentalmente me reubicaron en el papel de co-intérprete de una realidad, volviendo una y otra vez a revisar lo producido. Así, hago propias las palabras de Bruner (2003):

*(...) la gran narrativa es una invitación a encontrar problemas, no una lección acerca de cómo resolverlos. Es una profunda reflexión sobre la condición humana, sobre la caza más que sobre la presa... (pág.38)*

## I.- HISTORIAS DE VIDA EN EL MAGISTERIO

*Contar es volver a vivir, pero poniéndose a salvo del desorden propio de la vida.*

Gustavo M. Garzo, 1994.

Como una manera de presentar el *texto* de las historias de vida de Ana y Pepe se desarrollan de manera breve, tres líneas argumentales, la primera sobre el sentido de ahondar en historias de vida sobre el magisterio, la segunda acerca de la elección de los/as protagonistas y la tercera sobre la construcción de las mismas para brindar una imagen global de las producciones biográficas. Este proceso se retoma y profundiza en el capítulo metodológico.

Cuando narramos, comprendemos cómo nos constituimos hombres, mujeres, alumnos/as, maestros/as, en la escuela, en la familia, en los movimientos sociales, en fin, como nos constituimos en la sociedad (Weschenfelder, 2009) y también, cómo se va constituyendo el sentido de una profesión; en este caso cómo se va construyendo una idea del magisterio, desde vivencias personales que a su vez traducen los sentidos sociales atribuidos a la misma desde la propia lectura y mirada de Ana y Pepe en un momento particular de su historia. Como dice Bruner (2003), las historias brindan modelos de mundo, narrar una historia ya no equivale a invitar a ser como aquella es, sino a ver “el mundo tal como se encarna en la historia” (pág. 45). Precisamente, la idea es reconocer otras historias de vida del magisterio, historias más cercanas a lo que podríamos denominar *vidas comunes, cotidianas*<sup>6</sup>, que nos permitan dar lugar a otras voces, a otras experiencias y a otras

---

<sup>6</sup> Hablar de vidas comunes no tiene un sentido peyorativo sino una intención diferenciadora en cuanto a mostrar otras historias por contraposición a cierta tendencia en la literatura existente de mostrar casos y/o relatos de personas destacadas, memorables, innovadoras e inolvidables (Aldecoa, 1990; Caballero, 2001; Cuadernos de Pedagogía, 2005; Cremades, 1999; De Miguel, 2001; Sanchez Enciso, 2003). Para ampliar miradas sobre el magisterio que también se construyen desde el trabajo silencioso, a veces invisible de miles de maestros y maestras que están al pie del cañón día tras día, año tras año.

interpretaciones sobre el trabajo docente, la vida como maestro y maestra, las relaciones en el magisterio atravesadas por conflictivos momentos histórico-políticos que marcaron una época en la sociedad española. Por otro lado y coincidiendo con Ferrarotti (1993) el relato de una vida, debe verse como el resultado acumulado de las múltiples redes de relaciones en las que, día a día, los grupos humanos entran, salen y se vinculan por diversas necesidades. Esta manera de comprender la historia de vida permite descubrir lo cotidiano, las prácticas de vida abandonadas o ignoradas por las miradas dominantes, la historia de y desde los de abajo.

En cuanto a la elección de Ana y Pepe, ya se adelantaron algunas razones en el apartado anterior. En el caso de Pepe, compartimos una historia previa de trabajo y experiencia que generó un gran interés en profundizar en su historia por el trayecto recorrido como maestro en distintos momentos históricos, culturales y educativos del magisterio y por pasar la mayor parte de su vida como maestro en un pueblo de Málaga. Por otro lado, el compromiso puesto en cada actividad que hacía y los múltiples proyectos en lo que estaba implicado desde el trabajo en su centro con una edad que le permitía jubilarse, me llevó a preguntarme sobre *¿Cómo habrá sido su vida y su trayectoria profesional para llegar casi al final con el ímpetu y las ganas de alguien que recién comienza?*<sup>7</sup>. Pensé que su relato de vida podría ayudarnos a comprender con mayor profundidad algunas claves de la formación docente y de las formas en que se han transitado los caminos profesionales.

Con Ana, el conocimiento y la relación, se inicia a partir del trabajo con la tesis y llego a ella por una compañera del centro donde trabajaba, cuando comenzamos nuestro diálogo. Mi interés por Ana fue emergiendo a medida que fuimos consolidando una relación – que continúa más allá de la tesis en el momento actual-, primero por su sensación o sentimiento de, *“y por qué yo, y yo qué puedo contar, mi vida fue simple”*; que me llevó a preguntar-me y cuestionar-me por estas sensaciones y al ir conociendo su trayectoria como mujer, hija, madre y maestra fui

---

<sup>7</sup> En este sentido y salvando las diferencias culturales (contexto norteamericano) es revelador el estudio de Sonia Nieto (2006) sobre las razones del profesorado para seguir trabajando con ganas y entusiasmo.

descubriendo un mundo de significados desde el *ser maestra*, en la época que Ana comienza y el largo recorrido que hace para lograr cierta estabilidad, que me mostró otra cara del magisterio, otras luchas y otros caminos recorridos, tan válidos como cualquier otro, pero poco documentados.

Desde el principio mi intención era poder trabajar con un maestro y una maestra, aunque no estaba tan claro el porqué; luego se reveló como algo fundamental en la reconstrucción de sus identidades docentes. Ana y Pepe han vivido muchas situaciones similares en cuanto a momentos históricos en los cuales se formaron y estudiaron, a pautas culturales y sociales que marcaron la época del Franquismo, a cambios políticos y a reformas educativas que pasaron; pero desde su condición de hombre y mujer se aprecian diferencias importantes que luego se tradujeron en decisiones sobre su vida y su trabajo. Por lo tanto, la cuestión del género asumió un carácter relevante en la reconstrucción de las vidas de Ana y Pepe<sup>8</sup>.

Por último y en relación con la construcción de las historias de vida<sup>9</sup>, que luego se retoma en el capítulo metodológico, se ha trabajado desde entrevistas en profundidad para su re-construcción. A partir de las entrevistas se elaboró un primer texto que intentó respetar la dinámica instalada en las mismas en cuanto a no seguir una línea cronológica sino una línea de sentido por la importancia dada a los hechos

---

<sup>8</sup> En relación al tema, se avanza en la contribución al VI Congreso Internacional de la Asociación Universitaria de Estudios de las mujeres: “Identidades femeninas en un mundo plural” organizado por la Universidad de Almería, sobre “Vida de una maestra: identidad, política y escuela” Leite (2009b).

<sup>9</sup> Es importante diferenciar: el sentido y alcance de un relato y una historia de vida, aunque en esta investigación se trabaja con ambos. Del relato a la historia de vida. La lengua inglesa dispone de dos palabras, relato (*story*) e historia (*history*). Tras un largo período de indecisión terminológica, el sociólogo norteamericano Norman K. Denzin (1989) propuso una distinción entre *life story* (relato de vida) y *life history* (historia de vida). Con el primero de estos términos, se designa la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido. Si muchos investigadores franceses emplean todavía el término de “historia de vida” con este efecto, parece preferible usar el término *relato de vida*, que es mucho más preciso. En cuanto al término *historia de vida*, Denzin propone reservarlo para los estudios de casos sobre una persona determinada, incluyendo no sólo su propio relato de vida, sino también otras clases de documentos y en un proceso de co-autoría y colaboración.

y situaciones que narraban Pepe y Ana, que la mayoría de las veces no se correspondía con una lógica temporal –en cuanto a seguir una línea de tiempo-, sino de significados atribuidos por ellos mismos a lo que recordaban y narraban. Estos significados están permeados por el momento particular en que se realizaron las entrevistas que también conforma un contexto singular en cuanto al momento de vida que atravesaban.

En el caso de Ana, las entrevistas fueron realizadas durante un período de baja por problemas de cervicales y espalda que la llevó a pasar un tiempo prolongado fuera de la escuela y en el caso de Pepe, en los momentos de reducción horaria (por edad) en el propio centro donde trabaja, lo cual me permitió compartir diversos momentos: recreos, conversaciones con otros compañeros y compañeras de trabajo, diálogos con alumnos, alumnas, padres y madres. En este sentido y en la línea de De Villers (1999) el relato de una vida muestra el dinamismo de una historia que siempre cambia al contarse: aunque no se puedan cambiar *hechos* del pasado, sí se puede cambiar la *posición* que se tiene frente a ellos desde el presente y allí radica el margen de libertad. Al advertir que la existencia se pone en juego en un presente, que se transforma, que deviene, que es esencialmente libre, se presenta entonces la opción de *advenir sujeto*<sup>10</sup> de la propia historia.

La posibilidad de advenir sujeto desde la reconstrucción de la propia historia representa de manera clara la dimensión ética de la perspectiva biográfica que no puede perderse de vista en los distintos momentos del proceso de investigación. Con estas consideraciones desde el primer texto - borrador, se instaló, se generó, un espacio de trabajo para elaborar el texto definitivo –aunque siempre provisorio- de las historias de vida de Ana y Pepe. En las numerosas reuniones de trabajo se produjo un nuevo proceso de narración, revisión, re-contextualización y re-escritura del texto que me llevó a nuevas búsquedas y a nuevos interrogantes acompañadas de los aportes documentales que hacían Ana y Pepe –fotografías, contratos de

---

<sup>10</sup> En el sentido planteado por De Villers (1999), el sujeto va constituyéndose como tal en la medida que pueda narrar-se y a partir del relato que va construyendo de sí mismo.



trabajo, títulos, certificados, materiales-. Así, llegamos al texto de las historias de vida que como ya he señalado, constituye un primer producto y al mismo tiempo es el soporte del trabajo de investigación. Desde las historias reconstruidas inicié el proceso de análisis, contextualización histórica, búsquedas de antecedentes históricos que diesen cuenta y me ayudasen a comprender lo relatado, en el sentido de ir más allá de la historia de Ana y Pepe y de leer los marcos sociales, culturales, históricos y políticos desde donde se cuenta su historia, en el presente. Tal como lo explica Linde (1993), la "historia de vida" es una unidad narrativa, temporal y discontinua que un sujeto hace acerca de sí. La misma consiste en una reconstrucción de acontecimientos y supone su conexión con otros acontecimientos pasados y presentes así como también con respecto a posibles eventos del futuro.

La posibilidad de adentrarse, de explorar en profundidad las múltiples interconexiones, redes y ramificaciones que permite el trabajo con historias de vida, constituye una línea de investigación valiosa para el campo de las ciencias sociales. Fundamentalmente desde la idea que la transformación y el cambio son posibles si uno avanza en procesos de comprensión cada vez más complejos y profundos y aún más la comprensión entendida desde un proceso intersubjetivo.

Para concluir con este apartado es necesario acercar algunas claves en relación con el formato del texto. En el texto, incluyo algunos puntos de apoyo que operan como marcos de contextualización histórica y social de las historias de vida. Los puntos de apoyo son variados: desde la fotografía, las notas aclaratorias, enlaces de internet hasta los títulos y subrayados en el texto (que aparecen en cursiva).

En el caso del apoyo fotográfico entiendo con Fischman (2003) que la fotografía: "es una representación de una acción social y no solamente un acto técnico" (pág.48). La fotografía ilustra un hecho, una situación, aunque fundamentalmente me interesó el uso de la *fotografía como analizador y no sólo como evento*. Como analizador, permite una exploración más global y una profundización en aquello que no es visible, pero está presente. Y que luego puede dar sentido al relato como por ejemplo, las relaciones entre compañeros y

compañeros, las experiencias compartidas (como eventos, fiestas y reuniones más sociales), las imágenes de la época en cuanto a formas de estar para ser retratados, entre otras muchas situaciones que en el capítulo IV se tratan en profundidad.

Los subtítulos pueden interpretarse como un primer paso hacia la interpretación pero también tuvieron la intención de hacer más legible el texto y la cursiva intentó destacar hechos, situaciones y discursos que ellos mismos resaltaron a lo largo de las entrevistas, por un lado; y por otro ir visualizando algunos núcleos temáticos que retomo en el análisis y la interpretación. La decisión de la incorporación de los links de internet para ampliar la información intentó dar cierto dinamismo a la historia mostrando la articulación pasado, presente y futuro. En particular, las instituciones a las que hacen referencia Ana y Pepe en sus relatos encierran también una historia que en el presente adquieren otros significados, pero que se fueron gestando en el pasado y ellos formaron parte del mismo entramado.

El título de las historias fue elegido por ellos desde una propuesta de distintas posibilidades que se nos iba ocurriendo a medida que avanzábamos en su construcción, no con una finalidad reduccionista, de resumir una vida en un título, sino con una intención de búsqueda de una idea o ideas desde las cuales Ana y Pepe pudiesen sentirse representados y mostrar desde una especie de *flash*, otra forma de contar su vida que a su vez puede derivar en nuevos y diversos relatos.

## ***Un primer retrato de los protagonistas (como una panorámica).***

### **ANA**

Ana nace en el año 1950 en el Valle de Abdalajís, una pedanía de Antequera. Su madre era ama de casa y su padre viajante. Ella es la penúltima de 11 hermanos (aunque cuatro de ellos fallecen por diversas razones). A los diez años se trasladó a Málaga. En 1966 ingresa al magisterio con 16 años y finaliza la carrera en 1969. Con 19 años comienza a trabajar como maestra de infantil en la Playa de San Andrés en Málaga aunque luego opta por el segundo ciclo de primaria. En el año 1976 se casa y tiene tres hijos: Miguel, Ana y Tere. En 1982 aprueba oposiciones y alcanza una plaza definitiva en 1991 en Cártama. En 2007 por concurso de traslados se va a un Centro en el barrio de la Luz (muy cerca de su casa) y se jubila en junio del 2010.

### **PEPE**

Pepe nace en el año 1943 en Málaga. Su madre era ama de casa y su padre militar. Es el mayor de dos hermanos. En el año 1957 ingresa al magisterio con 14 años y finaliza la carrera con 17 años, en 1960. Hace oposiciones ese mismo año y en 1962 llega a Ardales y allí se quedó. Trabajó con distintos grupos de edad aunque optó por el segundo ciclo. Se casa en el año 1968 y tiene cuatro hijos: Jesús, José Miguel, María Luisa y David y cuatro nietos. Fue director del Centro, asesor de la reforma del 90, Alcalde del pueblo durante la dictadura franquista y no quiere jubilarse. Piensa seguir en la escuela y en el aula hasta que la normativa vigente se lo permita (hasta los 70 años).



**SPICUM**  
servicio de publicaciones

## Ia.- Historia de vida de Ana: La diversidad de centros como eje de su desarrollo profesional.

Ana nace en el año 1950 en el Valle de Abdalajís, una pedanía de Antequera, fue la penúltima de 11 hermanos, aunque cuatro de ellos fallecieron, uno de leucemia, cuando tenía 9 años - Ana tenía dos años-, dos de ellos, de meses y uno que nació muerto y no aparece en el libro de familia. Vive allí hasta los 10 años, momento en el que su familia se traslada a Málaga.



El municipio del Valle de Abdalajís, con una extensión de 21,17 Km, está ubicado en la provincia de Málaga, concretamente en el borde sur de la Comarca de Antequera, perteneciendo a la Cordillera Penibética y encontrándose a una altitud de 340 metros sobre el nivel del mar, y a unos 50 Km de la ciudad de Málaga. Esta Localidad está ubicada en un punto estratégico entre las sierras del Guadalhorce, vía de comunicación hacia el mar y la provincia de Málaga, y las tierras de Antequera, entre la Alta y la Baja Andalucía. Esta situación convierte al municipio en un paso importante a lo largo de la Historia. Por su localización, orografía y por las condiciones climatológicas existentes en la zona hacen al municipio y a su entorno un lugar idóneo para la práctica de cualquier deporte de naturaleza, como el vuelo libre (ala Delta y Parapente.). Por la idoneidad de su enclave y las excelentes corrientes térmicas ha adquirido el sobrenombre de "CAPITAL DEL VUELO".

La decisión del traslado, fue de su padre. El padre, Juan, era viajante de ropa y accesorios, anteriormente su familia se había dedicado al comercio (bar, tienda de ropa) pero vio que en el pueblo no tenían futuro, además sin tierras era más difícil. La madre, Teresa, era ama de casa, dedicada a sus hijos e hijas y a sacar el hogar para adelante; había perdido a su madre a los tres años y su padre la llevó al Valle para que la criaran sus padrinos, era de Sevilla. Con el padre siempre viajando, todos debían ayudar. Eran los años 60, período de un gran éxodo rural, de un proceso de emigración masiva de los pueblos españoles a las ciudades industriales. Este paso de la población española de ser mayoritariamente rural a ser plenamente urbana se explica por la industrialización del país, y porque las rentas del campo podían sostener a las familias que vivían de él aunque este no fue el caso de la familia de

Ana. Ellos no vivían del campo, debían forjarse un futuro desde otro lugar. De los siete hermanos vivos, la mayor parte no estudió, uno de ellos se colocó de contable, la hermana más chica y ella eran las que estudiaban, los demás eran mayores y no había estudios para ellos, había que trabajar. La mayor de las hermanas trabajó en la fábrica donde su padre era representante, al igual que uno de sus hermanos (Eduardo), Tere fue a una academia a aprender mecanografía y taquigrafía para poder trabajar en una oficina, Juani hizo formación profesional en la Escuela del Padre Mondéjar<sup>11</sup> en la calle Pozo Dulce del centro de Málaga y Trini se colocó en la fábrica de Interlhorce. Su hermana menor que estudió bachillerato al igual que ella, no le gustaba el magisterio y se metió en la telefónica de operadora, como comenzó a ascender ya no estudió y se jubiló a los 52 años. El trabajo era importante.

### ***Los cambios: del pueblo a la ciudad.***

Llegan a Málaga, el padre compra un piso en Martínez Maldonado, en la zona conocida como Gamarra.<sup>12</sup>

Al principio siente que el piso se le cae encima por el contraste con la casa del pueblo. Su antigua casa era grandísima, con una cocina enorme y una despensa. A los hermanos mayores les afectó más el cambio a diferencia de los más pequeños. (Regina con 22, Eduardo 20, Tere, 19, Trini 15, Juani 12, Ana, 10 y Antonia María con 7 años). La sensación de estrechez fue lo que más notaron, al principio se tropezaban, su madre lloraba, aunque por otro lado estaban contentos.

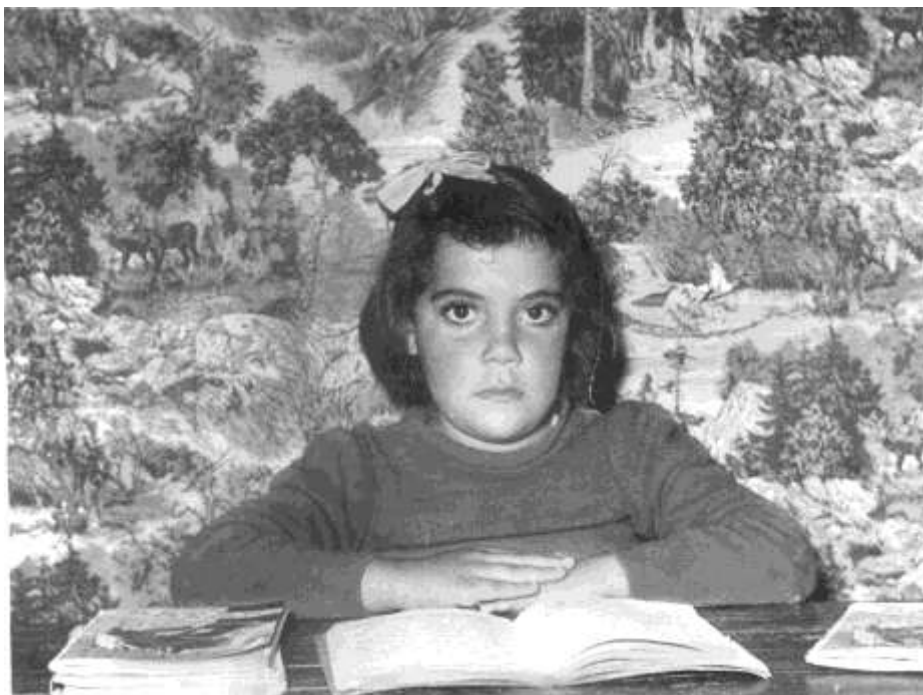
El padre la apunta a un colegio en el camino de Antequera, que en realidad era una casa particular donde una profesora les daba clases, había niñas y niños de todas las edades, como una especie de academia. Esto era bastante parecido a su experiencia escolar en el pueblo: iba con sus hermanos mayores, todos juntos, se

---

<sup>11</sup> [El legado del padre Mondéjar. diariosur.es](http://El legado del padre Mondéjar. diariosur.es)

<sup>12</sup> **Gamarra**, es un barrio que pertenece al distrito [Bailén-Miraflores](#) de la ciudad de [Málaga, España](#). Limita con los barrios de [Suárez](#) y [Haza del Campillo](#) al norte; [La Trinidad](#), al este; [Las Chapas](#) al sur; y con [Nueva Málaga](#) y [Los Castillejos](#), al oeste.<sup>[1]</sup> Recibe este nombre debido a una antigua escuela jesuita situada en el lugar.

llevaban sus propias sillitas, las maestras eran acogidas por los vecinos del pueblo, pagando un pequeño alquiler. Varias maestras se alojaron en su casa, esto también era una manera de ingresar algo de dinero en el hogar. A los 14 años todo cambiaba porque dejaban la escuela para ir a trabajar al campo con sus padres en el caso de los niños y las niñas de costureras o en sus casas.



Ana en el pueblo. Año 1957

Al año siguiente fueron al Colegio Buen Pastor, ella, su hermano Juani y su hermana menor (tres años menos que ella), este también era de pago al igual que el anterior, aunque el costo era mayor, porque parecía tener más reconocimiento social. En él se hacía la primaria y hasta el cuarto de bachiller, ella hace hasta tercero previa prueba de reválida y luego va al Instituto de calle Gaona, de niñas, para hacer cuarto y reválida. Este instituto es emblemático en Málaga, su historia data de hace 160 años<sup>13</sup>.

Con dieciséis años termina el bachillerato y las opciones dentro de Málaga eran: estudiar enfermería (ATS) o magisterio. Esas eran sus posibilidades, de otra

---

<sup>13</sup> [Historia del Gaona](#)

manera debía hacer dos años de bachiller superior, la preparación para la universidad y trasladarse a Granada, pero esto era para los niños bien de Málaga, cuyos padres podían enviarlos fuera. Todo era particular, no se subvencionaba nada.

Decide hacer magisterio, ella misma se encarga con 16 años de todos los trámites necesarios para su ingreso.

### ***La formación profesional: la escuela de magisterio.***

En el primer año, el paso del bachillerato al magisterio, supuso un gran cambio; tenía muchas asignaturas, suspende algunas en junio aunque luego saca todas en septiembre. En segundo y tercero ya aprueba todas sin mayores problemas.

Le toca cursar el plan de estudios antiguo (plan del 50), en el segundo año coincide con las estudiantes del plan nuevo y se producen algunas diferencias porque este grupo llega con otra formación, el bachillerato superior y la reválida, y las niñas estaban un poco subidas (sic). El grupo de Ana fue el último que accedió al magisterio con cuarto y reválida. Aunque luego en el albergue, por ejemplo, todas eran compañeras y se generó una buena relación.

Le gustaban mucho las clases de literatura, pedagogía y filosofía, sacaba buenas notas. Estudiaba de memoria y las matemáticas no se le daban muy bien. Recuerda que tenían su material, las clases de mañana y tarde y el descanso. Ella iba andando desde su casa hasta el Egido con sus compañeras, todos los días. No había autobuses en ese trayecto.

En relación con el trabajo en clase, no se hacían muchos trabajos grupales, todo era individual y en los exámenes, si se movían o miraban al lado podían sacarlas fuera del aula

Los profesores tenían una formación universitaria y la mayoría venían de fuera. Recuerda un matrimonio que se queda a vivir en Málaga, el daba agricultura con un libro del cual tuvieron que aprenderse todas las plantas y ella era profesora de literatura, asignatura que encantaba a Ana. El profesor de didáctica fue el único que les dio apuntes, en segundo y tercero no usaron libros y debían repetir de



memoria lo dado. En otras asignaturas los libros o materiales que solicitaban eran obligatorios y debían comprarlos.

Establece muchas relaciones con sus compañeras y como era el único colegio de magisterio, de grado medio, no era universitario (sic); había diferencias, se notaban las diferencias: algunas más pijitas, otras niñas de papá. Ella notaba las diferencias entre las clases sociales. Hizo buenas amistades pero fuera de clases o entre clases.

Se veía como una estudiante responsable, sentía que tenía una obligación con sus estudios y su familia y era lo que tenía que hacer. No se cuestionaba más. Se veía, además como una estudiante normalita, hacía lo que podía.

El panorama político lo vive como algo natural, al cual estaban acostumbradas porque como nació en la dictadura, vivió en ella, formaba parte de la vida cotidiana. Si recuerda que les hicieron comprar las obras completas de José Antonio Primo de Rivera, era obligatorio, aunque luego no la leyeron en su totalidad. Había unas clases especiales, como clases de política, dadas por mujeres, que no eran profesoras, eran de la Sección femenina, que les ponían nota y en estas clases leían algunos artículos de las obras completas. Esto sucedió en primero y segundo de carrera, parecía una asignatura y aprobaba la que le caía bien a las profesoras, además de calificar con cero sin motivo. Esta misma dinámica se aplicaba en educación física, no venían a dar clase y algún día, con un salto de longitud las aprobaban. No se hacía nada, era como hacer el paripé. Había entonces tres tipos de clases a cargo de la sección femenina: política, labores y educación física. Recuerda que con las labores tenía problemas, las había suspendido en el cuarto de bachillerato y en el magisterio, ella hacía lo mismo que sus compañeras pero algo pasaba con la profesora porque a ella no la aprobaba.

En el segundo año hizo el albergue, -como ella lo llama- se fueron a Torremolinos a una residencia y estuvieron alrededor de 15 días (ver foto). Fue en julio del 67', las levantaban temprano, ducha fría en plan cuartel, actividades manuales, charlas políticas, visitas a la playa. No podían salir, sus padres iban a

visitarlas, esto había que hacerlo en segundo. Además, cuando terminaban el magisterio hacían una especie de servicio social a la comunidad. Las enviaban a los colegios para ayudar a las maestras, en el caso de Ana, que había hecho magisterio, pero en el caso de su cuñada lo hizo en la sección femenina. El servicio social lo hizo en el Colegio Domingo Lozano en Carranque.



Albergue Torremolinos -1968

Termina el magisterio en junio de 1969 y hace la reválida, suspende y como ella misma lo dice: “me suspendí”, se sintió incapaz de hablar, ya que todo era oral, tres temas y no pudo. El examen era frente a sus propios profesores, a los profesores de la carrera. En septiembre lo sacó y ahora el problema era donde iba a trabajar, ya que en los centros oficiales se entraba solo con oposiciones. Estas eran muy difíciles y podían mandarte a cualquier lugar. Nadie quería ir a un pueblo donde podías estar toda la semana, además estaba el tema del alojamiento. Según Ana, la gente quería ir más a la privada que hacer oposiciones. Recuerda la fiesta en el Club Mediterráneo organizada por sus compañeras para reunir dinero para el viaje –se van a Italia, donde comienza a fumar, algo que no era bien visto en una mujer en esa época-,

algunas compañeras se buscaron madrinas ricas para que las ayudasen con el viaje, ella en cambio se lo curro por su cuenta. A muchas de ellas vuelve a ver a lo largo del tiempo y se reencuentran en la comida de los 25 años en el año 1994, donde la mayoría de las que asisten, actualmente, trabajan en la escuela privada, comenzaron allí y se quedaron.



FIESTA EN EL CLUB MEDITERRANEO-1969



VIAJE A ITALIA - 1969



FIESTA 25 AÑOS GRADUACIÓN -1994-

En aquella época lo mejor era trabajar en un colegio privado. Ella quería buscar un colegio privado, pero su padre le decía que era más seguro hacer oposiciones. En relación con las amistades que hizo en el magisterio siente que no ha podido fortalecerlas a lo largo del tiempo por su situación personal (la casa, los hijos), que podía haber hecho más.

### ***El primer destino: una huella imborrable***

A través de un primo<sup>14</sup>, en enero de 1970 logra su primer contrato de interina en la Escuela Nacional San Patricio en la Playa de San Andrés a propuesta del Patronato Diocesano. Trabaja con las Teresianas de Huelin en la playa hasta julio y al año siguiente sigue con ellas, pero en la Estación del Perro (antigua estación del ferrocarril de Huelin). El edificio o lo que quedaba de él era una antigua capilla. El horario era partido y cogía cuatro autobuses todos los días, de Martínez Maldonado

---

<sup>14</sup> Su primo, Ricardo, juega un papel importante en su vida, era maestro rural y en su primer destino el estaba con los niños más grandes y luego a raíz de sus contactos fue propuesta para el Colegio Guadaljare en el año 1974. También ayudó a su padre para reubicarse laboralmente.

a Huelin. Esta organización horaria le parecía y aún hoy la más conveniente para los niños y niñas más pequeños, es demasiado tiempo el horario continuo y todavía en cuarto curso hay días que a partir de la una de la tarde, los niños ya no pueden más. Se cansan y aunque egoístamente conviene a los docentes no es bueno para los niños, pero en la actualidad con el trabajo de los padres es más difícil pensar en una horario partido. La primera experiencia laboral es recordada con pesar, tenía mucha ilusión pero también era muy novata y cuando se encontró con niños, de dos años y medio a seis años, le costó mucho adaptarse.



ESTACION DEL PERRO – 1970

Como cuenta Ana, los niños y niñas no desayunaban, los alimentaban, curaban heridas. Era invierno y si los pescadores de la mar no podían sacar las barcas, no había comida. Tenían hambre. Ella hacía lo que podía, enseñaba desde las primeras letras hasta la forma de sentarse. Muchos días regresaba llorando a su casa, fue una experiencia dura para sus 19 años. No recibía mucha ayuda aunque las Teresianas la proveían de materiales, que ella luego ampliaba y duplicaba en su casa

para que todos los niños lo tuviesen. Las Teresianas organizaban algunos cursillos durante el verano sobre el método Montessori, eran obligatorios y debía participar. En estos dos años recoge en su memoria infinidad de experiencias, una de las más duras, que todavía la vive como si hubiese sucedido ayer, fue cuando una niña en el recreo (el lugar donde funcionaba la escuela o donde estaban las aulas estaba muy cerca de las vías del tren) se escapa a las vías para cruzarlas, con el tren muy cerca, cuánto más gritaba Ana, más se acercaba la niña a las vías, estuvo a punto de morir.

A partir de los dos primeros años con niños y niñas de infantil, sigue dos años más y luego ya se dedica a primaria. A lo largo de cuarenta años, Ana pasa por catorce centros distintos. En este largo recorrido vive distintas formas de ser maestra: interina (San Patricio), sustituta (San Patricio, Niño de Belén), contratada (Bergamín), privada (Guadaljaire), provisional (Alhaurín El Grande, Torremolinos, Fuengirola, Málaga) y definitiva (Cártama y Málaga).

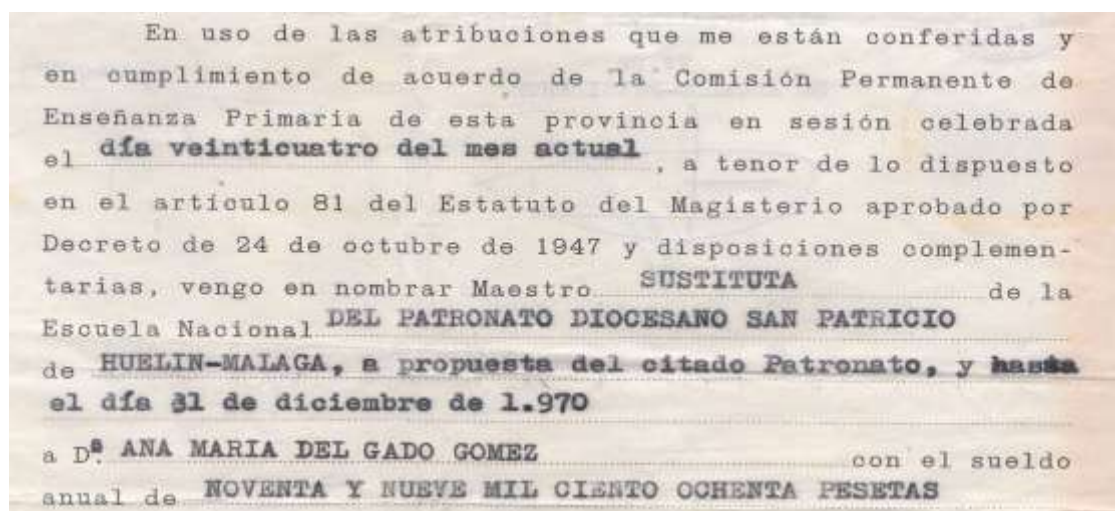
En uso de las atribuciones que me están conferidas y en cumplimiento de acuerdo de la Comisión Permanente de Enseñanza Primaria de esta provincia en sesión celebrada el 24 de Enero de 1970, a tenor de lo dispuesto en el artículo 81 del Estatuto del Magisterio aprobado por Decreto de 24 de octubre de 1947 y disposiciones complementarias, vengo en nombrar Maestro Interina de la Escuela Nacional San Patricio de Playas de San Andrés de Málaga a propuesta del Patronato Diocesano a D<sup>a</sup> Ana M<sup>te</sup> Delgado Gomez con el sueldo anual de Noventa y nueve mil ciento ochenta pts

El primer contrato laboral de Ana tiene un valor simbólico, por ser su primer trabajo y representar, además, un valor económico significativo que le permitía ayudar a sus padres. Cuenta que ganaba 5000 pesetas y las recibía en mano, en la mutualidad, esto constituía un salario muy bajo, que no alcanzaba, por ejemplo para casarse, ni para vivir fuera del hogar familiar, aunque esto nunca se lo planteó. Ella daba el dinero a su padre para colaborar con los gastos y su padre le guardaba algo en una cartilla para cuando se casase. Como eran épocas difíciles y los salarios no

alcanzaban para vivir, se ve en la necesidad de dar clases particulares, curiosamente así conoce al que luego sería su marido, Miguel. Comenzó a dar clases particulares a los primos de su futuro marido. Su marido había ido a los mejores colegios de Málaga (Mediterráneo, los Agustinos), pero no le gustaba y al fin se quedó con la reválida de cuarto, no la saco y su padre se lo llevó al campo a trabajar con él. Estas clases le suponían aumentar en casi la mitad de su salario como maestra. La precariedad económica y la inestabilidad, han sido dos rasgos centrales en los primeros años de su vida profesional. A esto se sumaba la precariedad de los Centros en cuanto a recursos materiales, instalaciones y las características del alumnado en cuanto a cobertura de necesidades básicas.

### ***La trayectoria profesional***

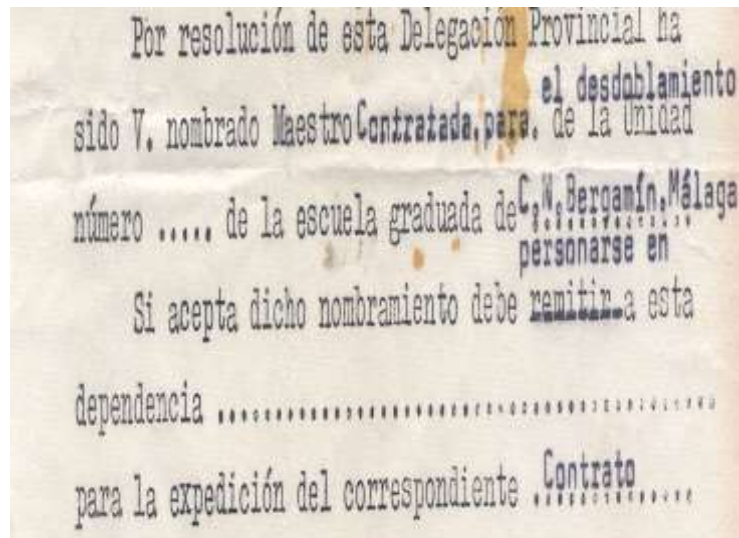
Desde su primera experiencia en la Playa de San Andrés y en Huelin, toma contacto con poblaciones marginales, con niños pobres, cuya mayor ayuda provenía de la Congregación de las Teresianas y algo del Estado y puede ver las diferencias del trabajo de las órdenes religiosas de acuerdo con las características de la población. En la zona donde comienza a trabajar se centraban en los niños más pobres, aunque también había otros colegios, Las Esclavas, por ejemplo, donde todo se pagaba y allí iban las niñas ricas.



En uso de las atribuciones que me están conferidas y en cumplimiento de acuerdo de la Comisión Permanente de Enseñanza Primaria de esta provincia en sesión celebrada el  **día veinticuatro del mes actual** , a tenor de lo dispuesto en el artículo 81 del Estatuto del Magisterio aprobado por Decreto de 24 de octubre de 1947 y disposiciones complementarias, vengo en nombrar Maestro  **SUSTITUTA**  de la Escuela Nacional  **DEL PATRONATO DIOCESANO SAN PATRICIO**  de  **HUELIN-MALAGA** , a propuesta del citado Patronato, y hasta el  **día 31 de diciembre de 1.970**

a D.<sup>a</sup>  **ANA MARIA DEL GADO GOMEZ**  con el sueldo anual de  **NOVENTA Y NUEVE MIL CIENTO OCHENTA PESETAS**

Del año 1970 al 73', suma dos contratos y pasa por tres Centros Públicos, período que constituye una primera etapa de su largo peregrinaje hacia la estabilidad. Se destaca el contrato del Colegio Nacional Bergamín, porque se hizo por tres meses, eran contratos partidos, debido a problemas en la delegación que no se recuerdan muy bien cuales eran. Para llegar a este destino educativo, se inscribe como interina, recuerda que eran unos quinientos docentes y la selección era por la antigüedad, no salían las listas y metían a gente "enchufada" por todos lados. A partir de este contrato ya se pagaba en una cuenta bancaria, no en mano. Durante el curso 73/74 no le dieron plaza y recurrió a las clases particulares, además de trabajar en una escuela que había montado una compañera con su familia.



El colegio público Bergamín de Málaga es uno de los centros educativos más antiguos de Andalucía, se terminó de construir en 1916 -entonces como Colegio Nacional Público Bergamín-, fue además uno de los pioneros en proyectos de integración de alumnos con necesidades educativas especiales y actualmente es también un referente en cuanto a programas de interculturalidad para alumnos inmigrantes.

Cuando su padre deja de ser viajante porque se hacía mayor, entra a trabajar en la Cooperativa de San Andrés como contable, su primo Ricardo, del Opus, era el presidente de la cooperativa y estaba organizando la construcción de bloques para la gente marginada. En este contexto su padre le comenta que se abriría un



Colegio que sería grandioso, privado, el Guadaljaire<sup>15</sup>. En el verano del 74' se hacen muchas entrevistas para este colegio, otra vez por intervención de su primo –casi su padrino- logra concertar una entrevista de trabajo. Eran entrevistas muy rigurosas desde las impresiones de Ana. Fundamentalmente se indagaba sobre la vida familiar y la formación cristiana; en palabras de Ana: “querían saber si éramos buena gente”. Trabaja allí a partir del año 1974<sup>16</sup>. Comienza con primero de primaria. Cumple el anhelo de estar en la privada, anhelo que formaba parte del imaginario social del grupo de compañeras del magisterio, que no querían irse muy lejos de su hogar por las dificultades que suponía para una mujer (traslado, alojamiento). Pero, también hace oposiciones como quería su padre aunque él no pudo saberlo porque fallece en 1979 y ella las saca en el año 1982. Logra cierta estabilidad en el centro, estabilidad que la lleva a pensar que siempre seguiría allí y entonces, cuando se casa en 1976, buscan con su marido un piso cerca del colegio. En el 76, de su antigua casa de Martínez Maldonado se traslada al Barrio de la Paz<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> [Situación actual del Guadaljaire](#)

<sup>16</sup> Inaugurado en octubre de 1974, los edificios y demás elementos que constituyen el Complejo Educativo Guadaljaire fueron construidos en los primeros años de la década de los setenta como un anexo al Barrio Nuevo San Andrés. De carácter privado en un principio, en 1976 pasa a manos de las cooperativas Virgen del Mar y San Patricio. Comenzado el curso escolar 1977-1978, la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar del Ministerio de Educación y Ciencia, emite informe favorable sobre la propuesta de adquisición del Complejo por parte del Ministerio, exceptuando el pabellón polideportivo cubierto, dado su elevado coste así como el coste desproporcionado que supondría el mantenimiento del mismo. En diciembre de 1978 se procede a la venta, por parte de las citadas cooperativas a la Junta de Construcciones, de las instalaciones y el equipo escolar. En 1985 el Complejo Educativo Guadaljaire pasa a formar parte de los Colegios Públicos de la Ciudad, dependientes del Ayuntamiento de Málaga, previa descripción del Complejo por parte de la Delegación provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de La Junta de Andalucía. Previamente, durante 1980, uno de los tres edificios del Complejo, denominado Antares, como más adelante veremos, es cedido de manera “provisional” por sus propietarios a la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Málaga para que en el mismo se impartiesen clases de Formación Profesional.

<sup>17</sup> **La Paz**, es un barrio perteneciente al [distrito Carretera de Cádiz](#) de la ciudad [andaluza](#) de [Málaga](#), [España](#). Según la delimitación oficial del [ayuntamiento](#), limita al norte con el barrio de [Sixto](#); al este, con los barrios de [Parque Mediterráneo](#) y [Santa Paula](#); al sur, con el polígono industrial Los Guindos; y al oeste con los barrios de [Los Girasoles](#) y [La Luz](#), del que los separa la [Avenida de Velázquez](#)

En el proceso de constitución de su nueva familia, las reglas de juego cambian en el ámbito laboral, la cooperativa vende el Colegio Guadaljaire al Estado en 1977, y este no sabía que los profesores estaban dentro, no conocía cual era la situación real. Desde allí comienza un largo proceso de lucha, huelgas (durante dos meses y medio), abogados; que lleva a que la gente se replantease la posibilidad de quedarse. Y a pesar de que en Málaga ganan jurídicamente y les pagan los años de servicio como interina, en Madrid no lo hacen, recurren al Tribunal Supremo y lo ganan, entonces les reconocen del 78 al 82, los años de servicio y les pagan los años de retraso, como funcionaria a efectos de trienios. En 1985 meten a la totalidad del profesorado en una oposición restringida y aprueban a todos. Se quedó allí hasta el 83, a pesar de que aprueba las oposiciones en el 82 sigue un año más porque podía renunciar a ser provisional durante un año para que no la enviaran tan lejos. Cuenta que a raíz de la situación del Guadaljaire, nadie quería tener más hijos por la incertidumbre laboral, y su marido solo quería quedarse con uno. Su primer hijo Miguel, nace en 1977 durante el inicio del proceso de traspaso del colegio. En pleno conflicto laboral y en un contexto de inseguridad e incertidumbre.



PROFESORADO - GUADALJAIRE-CURSO 81/82

De su época aún quedan compañeros en el Guadaljaire (hoy IES Profesor Isidoro Sanchez) por consorte y por esta razón mucha gente no salió de Málaga (el marido tiraba de la esposa).

Este Centro constituye un fuerte recuerdo en su desarrollo profesional porque pasa en él casi diez años, una parte importante de su vida. Vuelve a él durante tres períodos más: 84/85, 89/90 y 91/92 ya como provisional. Su primera experiencia profesional estable, la recuerda al principio desde un clima muy familiar, con aperitivos al mediodía, se quedaban una hora más para aprender diversas cosas (aunque resulta que los obligaban a quedarse una hora más), luego pusieron un comedor para el profesorado. Estamos pensando en un colegio de casi 3000 alumnos (desde el recuerdo de Ana) y con más de 100 profesores y profesoras, ella cree que era el más grande de Andalucía. Allí recibió los primeros cursillos, impartidos por catedráticos de la Universidad de Navarra, durante dos años (1974-1975), que eran un lujo para ella. Uno de los cursos fue de programación, de objetivos y el otro sobre el aprendizaje de los alumnos. Cuenta que sus compañeros y compañeras estaban encantados, trabajaban en grupos y hacían puestas en común (ver fotos debajo).



Luego, cuando comenzaron los problemas, los líos, el politiquero, las huelgas, el clima fue cambiando. Ella se va en el 83' y en la vuelta del 85', ya era un colegio público, seguían sus compañeros de la privada que aprobaron ese año las oposiciones y estaban los dos grupos: los de la pública y los de la privada. El director ya era del Estado, había bajado el número de alumnos, el colegio lo habían hecho de compensatoria. De verlo como algo grandioso, lo vio como un colegio normal y corriente, descuidado, la autovía atravesaba el patio y a cambio habían cedido unas pistas detrás del colegio para los recreos y las clases de educación física. Ya eran dos colegios y un Instituto de Formación profesional.



Plano de situación actual del Colegio

Después del Guadaljairre vuelve a su antiguo peregrinaje por diversos centros, aunque ya como provisional hasta que alcanza su plaza definitiva en el curso 91/92 en un centro en Cártama, Nuestra Señora de los Remedios (a 20 minutos de Málaga). En el lapso del 83' al 91' debe moverse fuera de la ciudad y aunque eran distancias breves (Fuengirola, Torremolinos, Alhaurin El Grande) le afectan su organización familiar. Al niño debe ponerlo en una guardería privada aunque luego de la muerte de su padre en el 79', la madre se convierte en una gran ayuda al irse a vivir con ella. Una segunda niña nace en 1985, Ana, y una tercera, Tere, en 1987. Por otro lado, su marido, que trabajaba en el campo con su padre, se queda sin trabajo al

vender su suegro las tierras y esto aunque al principio suponía una ayuda con los niños, la casa, la cocina, también se convierte en una carga para ella al tener que sostener a su familia. Con su primer hijo, Miguel, le fue más difícil el poder compatibilizar la vida laboral y familiar, recuerda a su niño con seis meses tener que dejarlo en una guardería, llorando, chillando para no entrar, pero no había otra opción y ella se preguntaba ¿cómo una podía irse tranquila a trabajar?. Luego con su madre viviendo en su casa y su marido sin trabajo, las cosas cambian y con las niñas pueden organizarse de otra manera. Con Miguel lo pasó mal. A pesar de todo, piensa que no le fue tan mal, en particular con lo que sucedía o con lo que veía de sus compañeras o de otras maestras. Mucho estrés, levantar niños, vestirlos, llevarlos, ir a trabajar, luego venir, cocinar, lavar, limpiar. Algunas compañeras tuvieron que levantar sus hogares u otras que debían trasladarse con sus hijos y dejar a sus maridos en Málaga. Antes era mucho más duro para las mujeres, hoy ve que los matrimonios se organizan de otra manera, tienen a alguien que pueda ocuparse de las tareas domésticas, más independencia al tener su propio coche y no depender del marido para que las llevaran y trajesen de cualquier sitio. En este sentido Ana se saca su licencia de conducir con 55 años - hace cinco años- el estímulo de sus compañeras para que aprendiese la llevan a decidirse y una compañera de Cártama, Gema, le enseña a conducir y luego se compra un coche. Logra cierta independencia, porque todos los días debía trasladarse a Cártama y aunque compartían coche con sus compañeras, ella puede formar parte del sector de las que conducen y rotar coche también con sus compañeros y compañeras.

El que le tocase Cártama en el concurso de traslado la sorprendió ya que ella pensaba que la mandarían más lejos, había puesto hasta las marismas de Huelva. Si le hubiese tocado otro destino pensaba trasladarse con toda la familia, como su marido no trabajaba, su mayor miedo era levantar su casa como lo hizo mucha gente, pero tuvo suerte. Además, le dieron el mismo destino a tres de sus compañeras. No llegaba sola a un nuevo lugar. En Cártama cumple otro ciclo de su vida profesional, al igual que en el Guadaljare, pasa allí 16 años, pensando que allí se

jubilaría, pero al final, lo hará en un Centro a unas pocas calles de su casa, en el Barrio de La Luz. En el 2006 se presenta de nuevo al concurso de traslado y en el 2007 deja Cártama para acceder al Centro Nuestra Señora de la Luz, destino de su jubilación.



COMPAÑEROS/AS DE CARTAMA 93/94

### *Ser mujer, madre y maestra...*



Ana recuerda que la primera vez que fue a una discoteca tenía 20 años y fue con su novio Miguel, luego su marido, a la sesión de la tarde, eran los 70'. Solo salían los domingos, no se salía todos los días y a cualquier hora como hacen los niños y niñas de ahora. Los hijos ayudaban a sus padres, les daban el dinero de su trabajo para colaborar y hoy se pregunta ¿quién da dinero a sus padres?. Ella piensa que antes eran más sumisos, por la época, no eran liberales, a las 10 de la noche en su casa y había que estar. A la feria, por ejemplo, iba con los padres, un ratito con los amigos y luego a la caseta con los padres. En semana santa su padre alquilaba sillas y la dinámica era la misma, un rato con los amigos y la mayor parte del tiempo con los padres. El horario se cumplía a rajatabla, recuerda que su padre era muy severo, como todos los padres en esa época y los jóvenes no andaban por la calle, además todo cerraba temprano. En relación con algunas normas que las mujeres debían cumplir o que era mal visto aunque no estuviese escrito: el fumar, el ir con pantalones a clases, siempre con falda, no se pensaba en vivir fuera de la casa paterna, solo se salía cuando una se casaba. De niña y adolescente no había muchas actividades para hacer como ahora, alguna biblioteca y no mucho más. No tenían otros gustos u otros hobbies, porque a lo mejor no conocían otras cosas, no tuvieron oportunidades de hacer otras actividades. En su casa ayudaba a su madre con las tareas domésticas, con sus hermanas hacían todo y su madre se encargaba de la comida y de la ropa.

Ana se ve a sí misma como una persona sencilla y como siempre ha sido así nunca ha querido imponer sus ideas en relación con sus compañeras de trabajo, se adaptaba, recogía las ideas de los demás y se enriquecía con ellas. Siempre ha tenido buenas relaciones con todo el mundo, en algunos de los Centros por los que ha transitado había gente que no le gustaba algo, pero en general había buena relación y ella se relacionaba bien. Recuerda un cursillo en Cártama donde cada uno debía decir algo de las personas del grupo y sus compañeras y compañeros decían que ella era cariñosa, sensible, buena compañera, que daba tranquilidad a los niños y no se equivocaron, aunque se puso colorada, no le gusta destacar. También le dijeron que

era simpática aunque ella sienta que de pronto no es sociable, pero después cuando conoce al otro ya cambia. Siempre se había considerado con poca autoestima, cree que por su propia vida personal, sus compañeras hablaban de sus cosas pero ella no podía. Sus padres sufrieron por ella y desde entonces se ha ido resignando, a la fuerza, sin querer. Siente que con sus hijos e hijas no ha podido conseguir mucho, porque estaba muy sola y la vida personal se refleja en toda la vida, de allí el no querer destacar. Sus hijos podían haber hecho una carrera, pero no lo hicieron. Sus hijas fueron muy bien en primaria y luego tuvieron dificultades en secundaria, ella se culpa por esto, se ha cerrado mucho. La muerte de su padre (1979) la sumió en una depresión muy gorda, era una figura muy importante en su vida, siempre apoyándola, recuerda que era muy liberal, al principio se enojó cuando se enteró que fumaba, pero luego su padre le compraba los cigarrillos. Cree que aún no ha superado la muerte de su padre. Su madre estaba dedicada a criar a los hermanos, pero su padre era todo.

### ***El trabajo de maestra***

Antes la tarea de una maestra, primero la educación, te respetaban, se cumplían las normas y ahora se las pasan por alto, ahora es más instrumental, enseñanza, enseñanza y enseñanza, había más tiempo para hablar sobre el comportamiento, por ejemplo, ahora eso ha cambiado y no te da tiempo. Ella a veces, interrumpe la clase cuando alguien insulta a otro, pero siente que la escuchan y la miran, como y esta que está diciendo, el respeto, el prestar las cosas, antes eran menos egoístas. *Las familias* tienen mucha responsabilidad en esto, antes no se podía decir que el maestro te regañaba porque el padre te daba un tortazo y ahora vienen las madres y les dan un tortazo a los maestros. En la sociedad hay mucha libertad, la gente se siente muy superior. Cuando una iba a un pueblo, el cura, el farmacéutico, el maestro eran respetados, ahora no hay respeto, no hay consideración y encima muchas críticas. Recuerda que una compañera dejó castigado a un niño y se olvidó de decirle que comiese el bocadillo y fue la madre y se



armó una buena. Siente que vienen a imponerles normas (se refiere a las familias, en particular a las madres) y uno que hace o que dice: “muy bien, uno menos para preocuparse...”. Se ha llegado a un punto donde hay mucho desánimo, antes veía que los padres intervenían y ahora los niños vienen peor, con muchos derechos pero con menos obligaciones. Se vive el trabajo y la profesión con mucho estrés. Merendando con sus compañeras, Reme, le comentaba que una madre en lugar de ir a quejarse a la escuela se fue directamente a la Delegación. Los padres les creen más a los hijos que a los maestros, es difícil resolver esta situación porque la madre que es respetuosa y que el maestro/a le cae mejor va bien, pero eso tampoco tiene porque ser así, el niño que está contento con su maestra acata, pero los niños que van mal dicen que la maestra es la responsable frente a los niños que van bien que ni se acuerdan de sus maestros. Es el síntoma que hay en la actualidad. Hay de todo: familias que intentan educar a sus hijos, madres trabajando, niños con mucho estrés, madres que por tenerlos callados le compran todo lo que les piden; entonces pasan por encima de los padres, por encima de los maestros. Por otro lado, ve que hay más unión a la hora de afianzar y hacer cosas con sus compañeros y compañeras en los centros. Cuando ella comenzó, cada uno se metía en su clase y hacía lo que podía, ahora hay más coordinación. Antes, por ejemplo, había una sola clase de preescolar y ella estaba sola. Ahora, hay más reuniones, las tutorías, es mejor. Antes, como la ley no lo decía no se reunían, se hacía a nivel de pasillo comentando lo que hacían unos y otras. Con las reformas que pasó (tres) se fueron haciendo más reuniones. En Cártama vivió la Logse ya como definitiva y cuenta lo mal que viven las escuelas las reformas educativas. Les temen, porque no les piden opinión, ni una consulta en relación a lo que se va a aplicar en las clases. Por ejemplo, cuando comenzaron a quitar horas de lenguaje y matemáticas para que pudiesen entrar las especialidades (música, inglés y educación física) hubo muchos problemas, se quitaron horas para las fundamentales y siempre iban atrasados, no podían ponerse al día con los contenidos. Antes las maestras daban educación física. Pusieron cinco horas a la semana de conocimiento del medio y quitaron una hora de lengua y otra de

matemáticas. La cantidad de conocimientos para los niños los percibe como horroroso. Pero, lo tienen que hacer porque está en la ley. Entonces, cuando programan, tienen que ajustar, pero al mínimo y si ven que se va a volver a dar en el siguiente curso lo dan más ligero y se da más de lo que luego no verán. A pesar de la flexibilidad en las programaciones, las editoriales, a través de los libros de textos, las traen hechas y es difícil evitarlas. Recuerda que en un Centro se planteó dejar los libros, pero luego se vio que era muy complicado y que había que dedicarles muchas horas de trabajo, además, estaban los padres que compraban todo el material a sus hijos. De todos modos, no se da todo lo que viene en los libros, hay que adaptarlo a las necesidades de los niños y niñas.



Ana en Cártama. Taller de Carnaval -1994

Cuando llega a Cártama, le tocó segundo de primaria y siguió con el mismo grupo en 3ro. y 4to., cuando acabó en EGB, ya era 2do.ciclo, cogió cuarto y se adaptó bien a ese ciclo, le gusta. El grupo de segundo le resultaba muy inquieto y le dio mucho trabajo, entonces ya se quedó en el segundo ciclo, donde tenía preferencia por su antigüedad. Los horarios de trabajo los siente como muy ajustados, no tienen ninguna hora libre, ya que cuando no están con su grupo van a otros cursos a dar

alguna asignatura o apoyo a grupos reducidos de alumnos. Tienen que cubrir los horarios del equipo directivo y de los especialistas. Cree que en secundaria tienen más horas libres que en primaria, que no se para. Los lunes se quedan por la tarde y los martes también (reuniones de ciclo, claustro).

En relación con el consejo escolar, la participación se hacía de manera rotativa, al no presentarse todos los voluntarios que hacían falta. Los más votados estaban cuatro años y los menos dos cursos. Ella estuvo dos años y uno más porque se fue una compañera, era mucho trabajo, además, a veces, escuchaba lo mismo dos veces, en claustro y en consejo. Problemas de comedor, actividades, tema uniforme libre, etc. También fue coordinadora de ciclo, pero el papeleo no es para ella. Al principio en Cártama no había APA, y pocas madres que colaboraban, pero después con el nuevo director se organizó y funcionó muy bien. Compara con el Guadaljare donde no había asociación de padres, una asamblea al inicio de curso y nada más. *La formación*. A Ana le gusta enseñar, eso es lo primero en la profesión y después le gusta todo, le gusta geografía y lenguaje. Ya en la escuela de magisterio le encantaban las letras y lo que a una le gusta se refleja en el trabajo, una se dedica un poco más o con más entusiasmo.

El gusto por la literatura y la influencia de su profesora de lengua durante la formación en el magisterio la lleva a preferir ciertos programas de televisión sobre el siglo de oro, por ejemplo y también a pensar en la forma que estudiaban; todo de memoria. Ella trata de enriquecerse y como los libros van evolucionando intenta hacerlo mejor en función de cada grupo de alumnos. A veces uno se afina en un ciclo y siempre da lo mismo, pero ella fue cambiando de acuerdo con las leyes, con los cursillos –como por ejemplo el de lectura eficaz para aplicarlo en la clase- donde algunos le dieron resultado y otros no. Antes eran de 100 horas pero ahora los han reducido, recuerda que cuando salió lo de los sexenios hubo una avalancha, pero en seis años te da tiempo.

Con la revista escolar que están haciendo en la escuela (Centro de Cártama), también les sirve como curso de perfeccionamiento y justamente como pronto será

el cincuenta aniversario del colegio, están organizando la revista en relación al cincuentenario. Con este proyecto comenzó en el 98/99, fue la primera revista y han seguido todos los años, los niños y niñas participan y al final de curso se regala una a cada niño y niña. En ella se programa desde la primera fiesta, el 6 de diciembre, el día de la paz, de Andalucía, Navidad, y los niños cuentan todo. Incluye también un área de lenguaje donde los niños hacen sopa de letras, adivinanzas, cuentos. Este proyecto ha sido una experiencia muy enriquecedora para Ana, además, de poder integrar en él sus intereses en el área de la lengua. Y otro proyecto que recuerda con afecto es uno de compensatoria en el Guadaljare, que la llevó a hacer cursos en la Universidad Laboral, pero solo duró un curso.

El pasar por tantos centros en su vida profesional tiene sus dificultades; como definitiva, una se estanca más, se tranquiliza, aunque una puede ver como van avanzando los niños y una tiene más contacto con los profesores, es distinto y a la larga es mejor. Cambiar cada año supone no ver los resultados en niños y niñas. Algunos compañeros decían: “como voy a estar un año...”, el ánimo se ve afectado. *Los compañeros y compañeras.* El pasar por varios centros la ha hecho relacionarse con distintos grupos, el del Guadaljare, el de Cártama, y reunirse periódicamente a merendar y comentar lo que pasaba en los distintos colegios, aunque también se ha ido alejando por diversas razones, pero piensa que debe retomar y recuperar los grupos porque se mete en su casa y al no ser/sentirse muy participativa, ya no sale. Cree que cada una es, como es y cuando una entra en su casa, ya se queda y la vida es tan corta y a veces le da coraje esta situación. Ve compañeras, Gema, que se va a merendar hasta con los alumnos, que tiene un montón de grupos y eso es muy bonito, se aprende de hablar con otros, de todo lo que ocurre, uno coge ideas, está bien. Sus compañeras a lo largo de su trayectoria fueron muy importantes, por las relaciones, por lo que ha aprendido de ellas y con ellas. Volviendo atrás, el primer año de provisional en Alhaurín el Grande recuerda a María, la compañera de infantil, ella tenía 32 años y María tenía 50 años, se iban en autobús, con 50 años, cinco hijos y era la que animaba a todos, fue a ver a su niña cuando nació (la segunda) siguieron

viéndose por un tiempo y ahora no sabe nada de ella. Censi, del Guadaljaire, más o menos de la misma edad, se quieren mucho pero hace tiempo que no la llama y va perdiendo el contacto. El grupo de Cártama fue bastante profundo: Conchi, Gema, Charo, Reme, Blas, Rosario Rafi, Pilar y Salvador (que muchas veces no quería reunirse porque eran todas mujeres), se mantuvo porque hicieron amistad, había empatía y se unieron mucho. En sus reuniones hablaban de todo, de sus niños, de la escuela, pero también de sus cosas personales. Las meriendas eran para reírse, a veces se cuentan cosillas esporádicas, pero intentan olvidarse del trabajo aunque siempre sale. De su amiga Reme siente que aprendió muchísimo, la forma de llevar las clases, el actuar de una manera u otra, podía preguntarle sobre cómo explicar algunos temas a los alumnos, es la que más ha influido en la forma de dar sus clases. *Los alumnos y alumnas.* Siempre la preocupación por los alumnos y alumnas, a veces afecta el ánimo los resultados que se obtienen, una llega a su casa y se pone a pensar en su interior, que ve que no consigue avanzar con los alumnos y una se siente impotente, torpe, incapaz. A sus compañeras les pasa lo mismo y se dicen a sí mismas: “pero, qué torpe que somos”. También hay satisfacciones con los niños cuando les cuesta aprender algo y lo logran, es una alegría.

En sus primeros años tuvo muchos alumnos pero eran más dóciles, tenían más educación, las familias iban menos al colegio, ahora están más metidas y siente que los tienen presionados. En las tutorías, al principio, como no conocen a los padres no saben cuan implicados están en la educación de sus hijos, pero luego de la primera entrevista, una puede darse cuenta de la importancia que dan a la escuela. Por ejemplo en el Pinillo no fue ninguna madre en todo el año, pero en Cártama el pasado año conoce a la madre de un alumno porque iba a la tutoría del hermano de la alumna que tenía Ana, pasaba por su puerta y no entraba y eso sucedió durante tres años y Ana se pregunta, la llamo o tiene que salir de ella?. La niña no daba problemas pero también los padres pueden interesarse. Otra madre les decía; ¿si mi niño se me escapa por la ventana, que hago?. Muchas madres no pueden con sus hijos, porque le han dado demasiado, están todo el día en la calle y luego en las

tutorías los padres les cuentan su vida. Entonces uno hace de psicóloga, de médico, auxiliar; menos de maestra, son de todo para las madres.

En este contexto los maestros/as se sienten frustrados porque no se ve el trabajo que hacen, todo el esfuerzo, a veces se ve en dos o tres alumnos/as de los 25. No se reconoce los resultados del trabajo, no se sabe lo que es estar en una clase, solo se escucha: “los maestros tienen muchas vacaciones”. La mayoría, desde la visión de Ana, siente una gran frustración cuando al día siguiente los alumnos preguntan sobre lo que el día anterior se estuvo trabajando y vuelven a preguntar, es para morir, uno siente que se tira dos o tres horas explicando a las paredes. Cuenta una anécdota de un alumno que luego de la semana santa le decía: “... seño, ayúdame que yo ya no me acuerdo y mi madre me regaña...”(este es un alumno que piensa que la maestra esta solo para él).

Lo que más le gusta de su profesión es dar clases, enseñar, estar con el alumnado, a veces se cansa, porque no ve que pueda sacar mucho de ellos, en particular cuando dicen que es muy aburrido, ella les habla, pero como tienen tantas cosas a algunos les gusta el colegio y otros lo viven amargamente. Lo que menos le gusta es la burocracia, el papeleo, los claustros –aunque ve que algunos son necesarios pero en otros se pierde mucho tiempo-.

En este momento (abril 2007) se está evaluando su Centro, primero fueron a todas las clases, luego el plan de centros, el proyecto curricular, los libros, los expedientes del alumnado y es un incordio porque todo el mundo está intranquilo. Con los de quinto, el director estaba muy asustado por como saldrían y salió como la media. Y Ana se pregunta: ¿ahora en que tenemos que mejorar? En la lectura, en la resolución de problemas y qué hacen con la lectura si solo tienen cuatro horas, no les da el tiempo. Se pasan todo el día haciendo lectura comprensiva con todos, sino, están perdidos. Ahora, el alumnado tiene que leer, la escuela va a comprar libros, pero si no dan los demás contenidos, los padres les preguntan el porqué. Y este aspecto de su profesión tampoco gusta a Ana, los acelerones o las cosas que hay que hacer de golpe. El director ya la conoce y le dice: “Ana va a su bola”, aunque ella está

convencida que no va a hacer cosas para que conste en un papel diciendo que se hizo y para qué, eso no le gusta. Se pregunta ¿para qué?, algunos le responden que es para unificar, pero sigue preguntándose ¿para unificar un niño de Suecia con un niño de Cártama?, ella cada vez lo ve peor y siente que quiere quitarse para evitar todos esos jaleos. Y esto se suma a sus problemas de salud (problemas cervicales y de columna) que la han llevado a sufrir distintos períodos de baja en los últimos años.



Ana con su grupo de niños/as – Cártama

A pesar de esta sensación ve que están entrando interinos jóvenes que son muy agradables. Se preocupan mucho por la clase les preguntan sobre los temas y la forma de trabajarlos. No ve que haya mucha diferencia con los maestros y maestras de antes, vienen con ganas de enseñar y cree que están entrando con mucha fuerza...



**SPICUM**  
servicio de publicaciones



## **Ib.-Historia de vida de Pepe: vivir y trabajar desde la ilusión por un mundo mejor.**

Nace un 29 de enero de 1943, en Málaga, en la calle Pozo Dulce<sup>18</sup>, donde actualmente Caritas tiene un centro de acogida de transeúntes<sup>19</sup>, en el centro de Málaga, aunque vivió en distintos lugares, en Mahón, Ceuta, Ronda, Huelva; y con 9 años regresa a Málaga y vive con su abuela en el barrio de Capuchinos. En la misma casa vivían cuatro familias, la situación económica era difícil. Los constantes traslados, previos a la llegada a Málaga, se debían al trabajo de su padre, José, militar de profesión. Su padre era de Periana<sup>20</sup>, de una familia con una buena situación económica que se vino a menos y a los 18 años su padre se fue al ejército. Y cuando su padre estaba destinado en Guinea, nace él, su padre lo conoce con 14 meses. En su casa había mucha austeridad por necesidad y esto le ha venido muy bien (ser austero, dice, es una buena enseñanza para la vida).

Por otro lado, estos cambios se traducen en una imagen de la escolarización primaria difusa, con flashes de recuerdos de algunos centros por los que pasó. Un recuerdo muy remoto se sitúa en Huelva (unos ocho años aproximadamente) cuando su madre, Isabel, lo lleva a un colegio para que lo viesen, le hicieron unas pruebas y aunque le hubiese correspondido estar en tercero lo ponen en cuarto porque era un poco despabiladillo. Una fugaz imagen, de San Juan del Puerto en Huelva, aparecía cuando al leer un capítulo de Platero y yo de Juan Ramón Jiménez, que se llamaba la miga, de una escuela de niñas, de Domitila y demás. Cree que ha estado en alguna escuela parecida. Había una escuela que llamaban las migas y piensa que es una deformación de amiga, una persona amiga donde llevaban a los niños para que los instruyeran un poco y eso quedó en la miga. Un capítulo de Platero cuenta que lo lleva a la miga... “no te llevaré a la miga porque dónde te vas a sentar tú tan grandote

---

<sup>18</sup> <http://malaga.callejero.net/calle-pozos+dulces-1.html>

<sup>19</sup> [http://www.caritasmalaga.es/index.php?option=com\\_content&view=article&id=699&Itemid=34](http://www.caritasmalaga.es/index.php?option=com_content&view=article&id=699&Itemid=34)

<sup>20</sup> <http://www.malagapueblos.com/periana>

y además y Doña Domitila te va a quitar la carne de membrillo del bocadillo y cuenta cosas y es muy bonito... al leerlo tiene la sensación que anduvo por una escuela así....<sup>21</sup>

En Málaga, como llega con el curso iniciado, sus padres lo envían a una academia, no a un colegio, la academia Davó, situada por la plaza de San Francisco<sup>22</sup>. Recuerda los métodos un tanto antiguos que solían aplicar en esta academia, como pasearte por la clase con orejas de burro o ponerte de rodillas con los brazos en cruz y libros en las manos. Pero también destaca un maestro entrañable que les contaba historias y les mostraba fotos de su vida aventurera. Con este maestro le sucedió algo muy curioso, se enteró que Pepe vivía cerca de una tienda donde vendían recortes de jamón (lo que hoy se tira) y lo mandaba a comprárselo. Le daba dos pesetas y Pepe veía el cielo abierto, se echaba una hora yendo y viniendo con las dos pesetas de recortes de jamón que el maestro se los comería en un bocadillo, porque suponía que estaría solo. El estaba encantado con estos paseos diarios. Luego, sus padres ven la posibilidad de que se presentase al examen de ingreso al instituto con 10 años más o menos (1953).

Del examen que hace recuerda haber salido muy preocupado porque le preguntaron cosas que nunca había escuchado, por ejemplo de matemáticas (el metro, el decámetro), pero aprueba el examen de ingreso, piensa que seguramente

---

<sup>21</sup>[http://books.google.es/books?id=3jH3YNYn7MIC&printsec=frontcover&dq=Platero+y+yo&source=bl&ots=Vrq1Dofr3p&sig=67YsBcxtB0AFab2vZVhYGAMalwo&hl=es&ei=pbWLS6CEA8q34gak582nDw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CAwQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?id=3jH3YNYn7MIC&printsec=frontcover&dq=Platero+y+yo&source=bl&ots=Vrq1Dofr3p&sig=67YsBcxtB0AFab2vZVhYGAMalwo&hl=es&ei=pbWLS6CEA8q34gak582nDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CAwQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false) (pág. 67)

<sup>22</sup> Es una [plaza](#) del [distrito Centro](#) de la ciudad de [Málaga](#), [España](#). Está situada en la confluencia de la calle Marqués de Valdecañas con la calle de [Eduardo Ocón](#), en el barrio de [La Goleta](#). Se trata de un espacio público surgido a raíz de la [desamortización de Mendizábal](#), con la clausura del convento de San Luis el Real, de la [orden de los Franciscanos](#) (hoy [Sala María Cristina](#)). La plaza acogió algunas instituciones culturales que la convirtieron en un lugar de reunión de artistas. En la actualidad es frecuentemente escenario del [botellón](#). Entre los edificios que la rodean destacan los números 3, 4 y 5, que corresponden a una actuación conjunta realizada tras el derribo del convento por el arquitecto [Rafael Mitjana](#). En el centro de la plaza se encuentra la fuente de la diosa romana [Pomona](#), obra de [Juan Bautista Bado](#) datada en [1864](#) y construida en [mármol](#) de [Carrara](#).

por la facilidad que tenía, por la buena letra, la ortografía o porque se defendía bien hablando o por todo esto lo aprueba. Hace el bachillerato en el Instituto Santa María de la Victoria<sup>23</sup>, masculino, de calle Gaona. Se tomaba el estudio con cierta formalidad porque él podía percibir que era uno de los pocos niños que estudiaba. En el primer curso del instituto eran 25 alumnos y en esa época, cree recordar que en Málaga, bachiller solo se podía cursar en los Jesuitas del Palo y en el Instituto Gaona, que era público. La mayoría de los muchachos no estudiaban. Desde su apreciación los que estudiaban allí o era porque sus padres tenían las ideas claras y aunque no pudieran costear la matrícula, que por otra parte no era tan cara, les costaba su esfuerzo o era gente que venía de una familia pudiente y podía estudiar. Aunque luego del bachillerato elemental esto cambiaba.

Termina cuarto con muchos esfuerzos, el acceso a los materiales era difícil, compraba libros de segunda mano y se apañaba como mejor podía. Recuerda algunos profesores por los exámenes, por el tipo de exámenes, las consecuencias y lo que rodeaba al mismo. Uno de ellos en particular tuvo una gran fama, de física y química, durísimo, presumía de haber dado clases a José Antonio Primo de Rivera y que le había puesto un cinco y les decía “imaginaos a Uds”. Este profesor, D. Eduardo García Rodeja, que luego tuvo la satisfacción de ser alabado por un antiguo Alumno que alcanzó el Premio Nobel<sup>24</sup>, (Severo Ochoa) daba unas notas que llamaba aprobado-suspenso, te pasaba a cuarto, te aprobaba, pero en quinto te esperaba y esto lo atenazaba mucho. Cuando aprueba cuarto se replantea que hacer, la situación económica no estaba para grandes florituras y tuvo un problema en el examen de reválida que lo lleva a volver a hacerlo en septiembre. Habla en el examen y lo echan. Entonces, la posibilidad de acceder a un estudio con cuarto y reválida era seguir comercio o magisterio.

El magisterio constituía casi el único recurso que tenían los que no podían lanzarse a otras cosas mayores para buscar algo con lo que luego poder vivir. Como

---

<sup>23</sup> <http://www.diariosur.es/pg060306/prensa/noticias/Malaga/200603/06/SUR-MAL-004.html>

<sup>24</sup> <http://www.diariosur.es/v/20100207/malaga/nobel-estudio-gaona-20100207.html>

Pepe relata, una vez metido en el magisterio, a uno lo engancha la profesión y uno se va enamorando o simplemente lo ejerce de manera rutinaria. Sin tener muy claro su futuro, con 14 años ingresa a magisterio, el grupo de compañeros era particular, porque como no había escuela de magisterio en todos los sitios, y la Ciudad que tenía más facultades era Granada, allí se juntó gente de pueblos de Córdoba, de Puente Genil, de Encinas Reales, de Palenciana y mucha gente de la provincia. Gente muy sanota que se conectó bien, cosas que ocurren, Pepe no sabe muy bien las razones de la conexión, pero hoy siguen siendo amigos entrañables y se encuentran cada año para comer, una cita ineludible el primer sábado de junio.



Encuentro compañeros magisterio-1965-

En la foto, que data del año 1965 aproximadamente, podemos ver de izquierda a derecha: Arturo Díaz Albarracín (fallecido prematuramente), José Azuaga Jurado, Salvador Sepúlveda, Juan Fernández (compañero en Bachiller, Magisterio y muchos años de ejercicio profesional en Ardales), Paco Espejo, Pedro Fernández, José Aurelio Romero, Miguel Prados Vázquez (fallecido), Rafael Becerra (fallecido), Juan Osorio, José M<sup>º</sup> Carrasco, José Núñez, Cristóbal Sánchez, Alonso Jiménez

(fallecido), Paco Jiménez y Tomás Bueno, sus compañeros de magisterio. En el presente año, (2010) se reunirán para conmemorar los 50 años de profesión.

La carrera de magisterio lo deslumbró desde el primer momento. Él estaba acostumbrado al trato infantil que se le daba en el instituto, como si fuese un niño y allí se encontró con unos cuantos profesores que les hablaban como personas mayores y eso lo llenó mucho, se sintió muy bien, en particular con un prestigiosísimo profesor de pedagogía que había sido Director General de Enseñanza Primaria, depurado luego de la República y que demostraba una calidad humana y profesional excepcional (Don Antonio Gil Muñoz)<sup>25</sup>.

El pasaje del instituto al magisterio fue una auténtica revelación, se sintió dignificado y admiraba a sus profesores. Hizo magisterio con mucha ilusión, desde su recuerdo, estudio muchísimo, con algunas limitaciones en matemáticas pero bien, el se ve a sí mismo como más voluntarioso que inteligente, a voluntad es difícil que le ganen. Además, había sido el único de su familia que pudo acceder a estudios superiores, su padre tuvo que ir al ejército y en la casa donde vivía nadie estudiaba, en la calle donde vivía nadie estudiaba; él era el niño que estudiaba y tal vez, piensa, que esta situación lo cargó de responsabilidad, de tener que responder a ese papel que le daban los demás: el era Pepito, el niño al que le gustaban los libros, el niño que estudiaba.

Desde este marco, el recuerdo profesional de la escuela de magisterio era estupendo. El profesor de Pedagogía (Antonio Gil Muñoz), de Geografía e Historia (José Cruces), de Lengua y Literatura (Rafael Vela), de Música, D. Manuel del Campo (que aún vive y come con ellos cada año) los recuerda a todos. Donde más dificultades tuvo fue en matemáticas, aunque uno de los profesores de esta asignatura al que nadie entendía, él podía comprenderlo y entonces esto lo ayudaba, aunque también cree que todos aprobaban las matemáticas porque tenían un compañero que estudiaba Ciencias Exactas en Madrid y como ese año al estar enfermo debía pasarlo en Málaga se metió en el magisterio para hacer algo. Cuenta

---

<sup>25</sup> <http://www.uma.es/ficha.php?id=62381&not=77>

Pepe que era tan bueno en matemáticas que hacía los problemas de tres o cuatro maneras y una vez que los terminaba, hacía papeletas y las lanzaba por toda la clase y así, todo el mundo tenía posibilidades de aprobar. Una anécdota curiosa en relación con este compañero, José Antonio Romero Cordero, fue que un día llegó el profesor de matemáticas y escribió un montón de cálculos en la pizarra y él rápidamente dijo “da catorce”, el profesor se dio vuelta y le dice a nuestro compañero si le estaba tomando el pelo, pero el resultado daba catorce. Más tarde el profesor le preguntaba a nuestro compañero: Sr. Cordero ¿da así?. El grupo de profesores era muy digno, se remarca la abismal diferencia con el instituto, en este la estructura se mantenía en cuanto a las relaciones profesor – alumno.

El profesorado hablaba y el alumnado escuchaba y el que no escuchaba desaparecía de allí. En cambio, en la escuela de magisterio había otro acercamiento, los trataban de otra manera y los implicaban mucho más, a pesar de que la mayoría de los trabajos eran individuales. Pepe no recuerda haber hecho muchos trabajos grupales. Por ejemplo, el profesor de Geografía, que era muy de derechas, les encargaba muchos trabajos que suponían la búsqueda de material, era un hombre muy innovador, los demás eran profesores al uso. Con respecto a los materiales, Don Antonio Gil Muñiz, por ejemplo, tenía sus propios libros, editados por él a través de la Librería Denis (ya desaparecida).

### ***La infancia, los amigos, los juegos.***

Recuerda que cuando era niño tenía una pelota y nada más. Con eso había que arreglarse, no es que los padres no quisiesen darle más, es que no había otra cosa. Con sus compañeros de Magisterio (ver foto) se reunían a la altura del actual Corte Inglés (del centro) ponían una cuerda y jugaban al vóley horas y horas, cuando no tenían exámenes. Disfrutaban muchísimo y ahora los niños con tantas cosas no saben qué hacer. La situación en esa época era más bien pobre, había mucha precariedad, la misma escuela de magisterio era un edificio viejo, en una callecita de la Plaza de la Constitución, hasta que en el último trimestre del tercer año los

llevaron al Egado. La mayoría de los niños eran bastante humildes, medio-bajo, no había gente muy pudiente, la otra gente se iba a la Universidad o vivía de otra cosa. Uno de sus compañeros tenía una fábrica de ladrillos, algunos estudiaban para decir que tenían una carrera porque después se dedicaban a otra cosa. Algunos de sus compañeros tomaron caminos diferentes, uno se fue a estudiar Perito, otro se fue a una fábrica de conservas a Zamora, otros no aprobaron oposiciones, otro se hizo comercial y es el más rico de todos y su compañero Cordero, mayor que todos, estuvo dando clases en la Facultad de Estadística en Madrid hasta que se jubiló. Desde la percepción de Pepe la gente que se iba a dedicar a la enseñanza era de clase humilde, de clase bajita.



Amigos - 1958/60

Termina la carrera de magisterio con 17 años, el dice que terminó la carrera de manera decente, tercero lo hizo muy bien, de manera brillante, entonces se presentó al premio extraordinario de carrera que suponía no pagar las tres mil

pesetas del título. Se presentaron unos pocos, incluido uno de sus compañeros con el que se llevaba diez años que fue el que lo sacó, pero había hecho un trato con su compañero, quien lo sacase le daba la mitad del beneficio al otro. Era el año 1960 y ese mismo año convocaron a oposiciones en octubre. El finalizó en junio y pudo aspirar a las oposiciones a diferencia de muchos de sus compañeros que no pudieron hacerlo porque no habían hecho el “curso de verano”, una obligación de Juventudes de Falange, del régimen franquista, que desde la percepción de Pepe era como una habilitación para impartir clases, pero primero había que hacerlo en un campamento de verano. En segundo de carrera, el profesor de formación política que se llamaba entonces, lo llevó responsable de un grupo a Marbella, en lugar de ir a Cortes de la Frontera como lo hacía la mayoría. El tuvo esa facilidad que resultó importante luego para su carrera profesional por el momento en que lo hizo. Era una especie de certificación de que estabas preparado para lo que el régimen te exigiese. Esta actividad, era un requisito imprescindible al igual que una asignatura sobre formación del espíritu nacional, una asignatura de come cocos políticos (sic) cuyo profesorado, al igual que la asignatura de educación física venían directamente del régimen, eran políticos, tenían otro canal de acceso. La formación del espíritu nacional era una especie de moral, de moralina, una historia edulcorada, Felipe II, los Reyes Católicos, Franco, siempre dándole vueltas a lo mismo, era una forma de intentar adoctrinarlos. Aunque a ellos no los influenciaba mucho, tenían claras las cosas que se podían hacer y las que sabían que no debían hacer. El ahora ve que muchos de sus compañeros son un poco conservadores, más de derecha, pero en esa época eras del régimen o eras comunista, no había mucho más.

Los profesores eran muy asépticos, no se manifestaban, a diferencia del Profesor de Geografía e Historia que sabían que era de Falange y fue Director del Colegio Menor Mediterráneo que estaba por Carranque. Esta institución era una especie de internado de juventudes, de frente de juventudes, de Falange, que cuando daba historia se le notaba la exaltación patriótica. Tanto sus compañeros como él, lo que hacían era estudiar y ya está, en conversaciones no salían estos



temas. Un incidente durante su época de estudiante, le chocó mucho, había un compañero, que ya falleció, era de un curso anterior y este chico cuando iban a su casa, era muy culto, les prestaba libros y les extrañaba – a Pepe y sus compañeros- porque les hablaba de marxismo y de otras cosas que a ellos les sonaban muy raras. Un día, se enteraron que lo detuvieron porque tenía una imprenta clandestina, un compañero le salió de fiador en el juicio o algo así (los recuerdos son borrosos), lo dejaron libre y luego se escapó a Francia.

Al fin, Pepe con su compañero de estudio Juan Fernández decidieron preparar las oposiciones, aunque estaban agotados. Ese año no habían salido ni los domingos, todo era estudiar a reventar. Miraron los temas por encimilla (sic) y decidieron seguir adelante. El bagaje y la práctica la tenían y se prepararon bien. Aprobaron. Las oposiciones se extendieron un poco, comenzaron en octubre del 60', luego se metieron las navidades y se alargó. Cuando acabaron, Pepe acababa de cumplir 18 años y estaba dando clases en un pueblo de la Provincia de Málaga: Alfarnate.

En relación con las oposiciones, cuenta Pepe, que todo ayudó, lo que había estudiado aunque también el que fuese una persona con facilidad para incorporar recursos. Recuerda que le salió un tema muy árido: Raimundo Lulio y las Universidades, un tema muy chocante. El tenía cuatro ideas, desde lo que recuerda, pero se reconoce esa capacidad de salir adelante sobre la marcha y entonces les dijo –al tribunal- que contarle algo que ya sabían de su vida no le parecía oportuno, pero que si podía hablarles de un Congreso Luliano Internacional que acababa de celebrarse en Palma de Mallorca, algo que justo había leído, y los embobó, sacó el número uno en el oral, los enganchó. Independientemente de que el tema estaba en sus textos, usó ese recurso y se salió de lo habitual, después de que el tribunal estuviese escuchando siempre lo mismo, los sorprendió. El había estado estudiando mucho lengua, geografía y en una primera prueba le tocan dos problemas de matemáticas, de los cuales hizo uno, porque de otra manera no hubiese entrado y otro de análisis sintáctico y morfológico. En el primer ejercicio había 65 plazas y sacó

el número 45, pero luego en el oral sacó el número uno y pegó un salto. Al final quedó quinto o sexto en las listas. Sus compañeros le decían de broma, que era la Fabiola del magisterio (porque Fabiola había dado un salto desde Madrid al trono de Bélgica, al casarse con Balduino). El otro examen era práctico y había que explicar un tema delante de los niños; le toca los cartagineses, ellos les decían a los niños que no preguntasen mucho que luego les comprarían caramelos. Estos niños eran de pura sangre, estaban totalmente maleados, sabían que sí se portaban bien les caería algo. Este ejercicio era similar a lo que había hecho durante el magisterio, tenía una asignatura que se llamaba prácticas de la enseñanza y era hacer prácticas en las escuelas anejas al magisterio dependientes de las escuelas normales de niños o de niñas y a Pepe esto no le gustó mucho porque, algunos maestros que daban prácticas, eran distintos a los maestros normales, a los prácticos los miraban por encima de los hombros. A él no le gustaron aquellos maestros, además los niños eran muy pillos.

### ***Los primeros destinos.***

Su primer destino fue Alfarnate<sup>26</sup> en 1961, vivía en la casa de su tía Gracia, ya que el salario de un maestro interino era de 1112 pesetas y la pensión normalita de un pueblo costaba 1800 al mes. No podía mantenerse por sí mismo y su padre lo ayudaba, aportando una cantidad de dinero. Le dieron una clase de niños pequeñitos y él siempre ha sentido que tenía dificultades para desempeñarse con niños pequeños, prefería los mayores. *Las condiciones materiales eran desastrosas allí y en los demás sitios donde fue.* En Alfarnate, la escuela estaba en los bajos del ayuntamiento, en un local sórdido, frente a una herrería, un señor pegando martillazos todo el día, era horroroso. Uno de los aspectos buenos de este destino, fue que había jornada intensiva porque no había suficientes locales, había que aprovechar al máximo el mismo local. Entonces cuando no tenía clases se hinchaba estudiando, porque las oposiciones tal como se relató antes duraron tres o cuatro

---

<sup>26</sup> <http://www.alfarnate.es/>

meses. Recuerda un hecho muy simpático, tenía en su clase a su primo José Miguel, que lloraba amargamente, no quería ir a la escuela porque no sabía leer, con unos siete años aproximadamente. Había que convencerlo porque era muy duro de cabeza, y Pepe sentía que tenía una deuda muy grande con su tía y el niño debía aprender a leer, pero no pudo, lo machacaba todo el día. Al curso siguiente, su tía le escribió contándole que su primo tenía un maestro muy bueno y que había aprendido a leer. Pepe entonces cuenta que entendió el tema de la maduración (en el sentido de que, por mucho que se hubiera empeñado, su primo no estaba maduro para aprender a leer).

Otra experiencia significativa fue cuando el maestro de adultos del pueblo tuvo que operarse y le pidió si podía darle las clases, como Pepe tenía media jornada y lo de mandar un sustituto no era algo frecuente, aceptó. Recuerda que tenía pánico, era muy joven y debía trabajar con gente adulta, mayores que él, los cuales estaban muy sorprendidos por la juventud de Pepe. Al principio lo pasó mal. Pero era más su propio miedo, que la actitud de los alumnos.

Su tía se pone enferma con un cuadro médico que podía ser contagioso y le pide a su padre que lo lleve de regreso a Málaga. Allí se entera de una escuela de una parroquia en Ciudad Jardín, Iglesia de Cristo Rey, que no sabe si era legal, pero estuvo trabajando allí hasta final del curso (60'/61'). Al año siguiente, como propietario provisional, se quedó en Málaga en una escuela que había cerca de su casa. Si mala fue la de Alfarate, esta era ruinosa, el edificio no tenía dignidad alguna, un antiguo cuartel (le llamaban el Cuartel de Caballería que era un patio de vecinos y que estaba enclavada entre calle Dos Aceras y El Egido). Allí sucedió algo que hoy aún recuerda, se llamaba a los niños para que se pusiesen en fila y le pegó a uno de los niños porque no le hacía caso. Uno de sus compañeros lo paro a pesar de que en aquella época pegar un tortazo no era extraño, pero debió ser fuerte para que su compañero le dijese que se había pasado. Asimiló aquello y le ha servido de experiencia para el resto de su vida profesional.

La llegada a Ardales en septiembre de 1962<sup>27</sup>. La historia de la llegada a Ardales fue un poquitillo extraña por varias razones, Pepe no tenía idea que era Ardales ni donde estaba, cuando va a presentar su lista de petición en la Delegación de Educación en Málaga, se encuentra con una persona que le pregunta quién era y le dice que porque no pedía Ardales, que él lo ayudaría en sus comienzos. Pepe rompe la lista que había preparado originalmente y pone Ardales en primer lugar, cuando se lo conceden se sintió muy contento y confiado pensando que tenía allí una persona que lo iba a respaldar y ayudar. Al fin, resulta que esta persona era muy compleja, estaba enemistada con el Director del Centro y debido a esta situación los primeros meses los pasó muy mal, era muy joven y no sabía qué hacer. Además, desde el punto de vista personal fue un hito importante porque por primera vez se asentaba en un “territorio”, ya no tendría que viajar o trasladarse.



Los comienzos en Ardales -1962

<sup>27</sup> <http://www.ardales.es/pagina.asp?cod=160>

Recuerda haberle escrito a su padre contándole lo mal que lo estaba pasando, ya que por un lado, esta persona lo quiere llevar a su bando y por otro lado el director le decía que estaba un poco extrañado porque no llegó el primer día a saludarlo. Estaba claro que había una rivalidad entre ellos y Pepe estaba en el medio, pero a veces el destino resuelve los problemas. Este maestro le dice al inspector que quería irse a otro sitio y le pide un informe, y como el inspector estaba loco por quitárselo de encima le hizo un informe impresionantemente bueno y desapareció de Ardales. Cuando comienza a sentirse bien con el director del Centro, que era una bellísima persona, fallece de un infarto cerebral, el 7 de enero de 1963. Se encontró muy solo, la inspección de zona se personó allí y lo nombraron Director del Centro de Ardales, que en ese entonces se llamaba Graduado Nº 1 de niños, al principio fue Director sólo de los niños y luego, además, de las niñas.



Escuela de Ardales – 1962

En el cargo estuvo durante 25 años (de 1963 a 1988), casi la mitad de su vida profesional. En el presente año, -2010- cumple 50 años de profesión. El siente y piensa que ha sido una persona que ha estado por encima de su edad, no ha tenido

una época de joven, disfrutando de la manera que lo hacen los jóvenes en su momento. La responsabilidad de trabajar tan pronto, sus inicios en Ardales, la dirección del Centro casi al llegar, le pesó al principio. Pero como manifiesta, *su historia como Director fue un proceso de maduración porque lo cogió todo el tiempo y además fue un proceso de reajuste, ya que era y es una persona muy autoexigente y exigente con los demás.* Antes, el director era un ser solitario, ni jefe de estudios ni nada, director y punto, recibía una gratificación anual de 1500 pesetas y debía enfrentarse a múltiples situaciones.



Colegio Público Sagrado Corazón de Jesús (actualmente)

En esa época coincidió que en Ardales comenzaron a estropearse las viviendas, porque muchas escuelas estaban en locales alquilados, en casas alquiladas. Cuando llegó al pueblo había un grupo escolar que tenía tres escuelas y tres viviendas de maestros, donde él comenzó viviendo, pero a unos meses de estar allí se hundió el techo del colegio que estaba recién hecho, al inspector no le pareció que eso estuviese bien y no hizo el acta de recepción, lo cual significaba que oficialmente no estaba entregado. Por otra parte, el alcalde que era una persona muy inteligente comenzó a habilitar locales a lo largo de todo el pueblo, jornada

intensiva de mañana y de tarde y a no resolver problemas tales como: se cerró este local, no se puede pagar el alquiler de este otro local y así a base de crearle problemas a la delegación consiguió que desde construcciones escolares vinieran unos diez millones de pesetas para Ardales, lo cual era una suma altísima frente a las 24 millones que habían llegado para toda Málaga. Lo montó muy bien y se construyó un colegio, el actual, con 16 unidades, salón de actos, casa de conserje, de director y de maestros, fue inaugurado en 1968.

Siguiendo con su proceso de “adaptación”, cuenta que fue cambiando llevándose muchos berrinches, pero sentía que estaban (él y sus compañeros de Ardales) montados en la ilusión y además trabajaban mucho. En sus inicios el sistema educativo estaba dividido, había una escuela de párvulos y allí la gente se quejaba que tenían más acceso los niños más ricos o por lo menos más que los otros niños. El panorama con el que se encuentra tenía que ver con la labor de una maestra que había hecho todo lo que pudo, se junto con 70 niños. Estos llevaban sus sillas, niños y niñas rigurosamente separados. Había tres niveles: iniciación, elemental y perfeccionamiento, a los 12 años acababa la escolaridad obligatoria. Al principio tenía unos treinta niños, simultáneamente con la dirección. *El sintió que la figura del maestro estaba un poco desprestigiada, en parte fundamentada, porque había un maestro, los que se llamaban cursillistas del 36, gente adicta al régimen, que luego de la guerra civil con un pequeño cursillo de especialización, los habilitaban y eran maestros. La depuración de los maestros provocó muchas ausencias.* Uno de aquellos maestros Don Melchor, era una persona cordial y agradable que hacía lo que podía en aquellas circunstancias difíciles. También había otro maestro, que tenía una gran familia y con el sueldo de maestro le era imposible vivir; llevaba la máquina de escribir a la escuela y siempre que podía hacía su trabajo de representante. Esta serie de circunstancias provocaron un deterioro en la imagen del maestro y Pepe aunque era muy joven lo vio claro y cuando lo hicieron director, lo primero que les planteó a sus compañeros fue que debían prestigiar la figura del maestro y esto no significaba que todos tuviesen que estar de acuerdo en todo lo que hacían, pero que los trapos

sucios había que lavarlos en casa y no dar motivos para que pudiesen criticarlos en la calle.



Ardales en 1965

En los pueblos uno siempre estaba en el punto de mira tal vez actualmente no tanto, pero en esa época sí. Cuando llegaba un maestro/a nuevo/a, estaba todo el mundo pendiente de qué hacía, cómo se movía, con quien hablaba, etc. Y había que ser muy cuidadoso con la conducta pública. La figura de maestro exigía cierta compostura, entonces era complicado. El aspecto económico era importante y en relación con el hubo un cambio sustancial, las personas que en su tiempo se dedicaron a estudiar magisterio era porque les gustaba mucho o porque no tenían otra cosa que hacer, *el panorama era desolador, el refrán “tiene más hambre que un maestro de escuela”, caracteriza muy bien la situación*. Además de que pagaban poco lo hacían los ayuntamientos y estos sólo pagaban cuando podían. Su suegro le contaba que uno de los maestros a los que se refirió antes, cuando podía le daba una bolsa de garbanzos y otros le daban otras cosas porque de otra manera no podían sobrevivir. A partir de 1968 hubo una subida de salario significativa, luego de una huelga importante, donde Pepe se implicó bastante (resistiendo bien las presiones



de tipo político y a pesar de las presiones del gobernador civil y las connotaciones de una medida de este tipo para la época.)

Pepe llega solo al pueblo y allí se echa novia, Josefina, su mujer, había nacido en Granada pero vivía en Ardales. Su padre era el médico del pueblo, al que había llegado 48 años antes, tras pasar en el pueblo un verano, (al que vino invitado por el farmacéutico, antiguo compañero de Granada) y comprobar que sus molestias de estómago allí se le aliviaban. Su suegro, D. Jesús tuvo seis hijos, uno de ellos, su mujer. Cuando Pepe lo conoce estaba muy mayor aunque no estaba jubilado aún. Fue una figura importante en su vida, había ayudado a mucha gente, antes no había seguridad social, estaba la iguala<sup>28</sup>, pero mucha gente no tenía nada y su suegro además de atenderlos, les daba dinero y fue una figura, en tiempos muy difíciles, hizo una gran labor humanitaria, ayudó a todo el que podía y a pesar de decirle a Pepe que no les dejó ningún capital a sus hijos, si les dejó una herencia de vida por su actuación. En este sentido es equivalente a la figura del maestro.

Se casa con Josefina en 1968, ambos con 25 años y tuvieron cuatro hijos: Jesús, José Miguel, María Luisa y David. Sus tres primeros hijos nacieron con una distancia de dos años. *Todo fue posible por la paciencia y el esfuerzo de Josefina, ya que en un tiempo y de manera simultánea, Pepe era maestro, director y alcalde del pueblo.* El cuenta que pudo hacer todo esto porque tenía la tranquilidad de que su esposa siendo ama de casa se sentía a gusto y disfrutaba con la crianza de los niños, no veía que se sintiese prisionera; aunque reconoce que era mucho para ella, tres niños seguidos pequeñitos y el de un lado a otro, viéndose poco. Es más, cuando finalizó su mandato en la alcaldía, algunas personas quisieron reunir dinero para hacerle un regalo y lo llamaron al ayuntamiento para darle una placa y Pepe les dijo que el mayor mérito de su tarea era de Josefina y que la placa debía ser para ella. Aún con sus rechinamientos y sus protestas, su mujer ha sido su oasis, y ahora piensa

---

<sup>28</sup> El término *igualala* ha perdurado hasta épocas recientes. Se refiere al sistema que permitía la atención médica de la población de un municipio, los habitantes completaban la retribución del médico, igualándola y garantizando así la atención sanitaria que pudieran necesitar.

que muchas veces sacrificó en exceso su casa por su trabajo. Tanto volcarse en su trabajo lo llevó a pensar si no sería para él, como una especie de adicción. También piensa, en relación con la vida familiar y profesional que no ha podido entender nunca, que uno desconecte de la escuela y regrese al otro día como si nada. El se llevaba sus cosas y sus problemas laborales a la casa. Es que uno es, dice Pepe: una sola persona, difícil de dividir o dividirse. Es importante que en tu casa te entiendan, te acepten, aunque a veces te adviertan de que te estás pasando. Si uno no está bien en su casa, no está bien en la escuela. La mujer de Pepe le dice que no se jubile que no lo va a poder aguantar, pero él cree que sí. Su mujer sabe que la mayor parte del ocio para Pepe son sus papeles, sus libros y sus paseos. Por otro lado, Pepe se reconoce poco habilidoso y piensa que podría hacer muchas cosas en su casa, que es muy grande, pero él no puede, se siente capaz de fregar, barrer, tender la ropa y poco más. *Su trabajo es una parte sustancial de su vida, su trabajo actual o cualquier trabajo que ha hecho, siente que ha adorado el trabajo en la escuela, pero cuando estaba en el ayuntamiento también trabajaba a tope.*

### ***Un capítulo especial: la Alcaldía de Ardales.***

En 1972, le cayó la alcaldía, según la ley de régimen local era obligatoria y gratuita. Un funcionario público no podía decir que no, salvo razones muy poderosas –que eran impensables–, decir no, significaba estar contra el régimen y esto en la dictadura era inadmisibles o había que ocultarlo muy bien. Estuvo siete años en la alcaldía, la dirección de la escuela, tres chiquitillos y 29 años. Entró en la alcaldía refunfuñando porque no le apetecía, pero luego de siete años dando todo lo que pudo de sí, siente que fue una experiencia enriquecedora, en particular porque tiene la suerte de entusiasmarse con lo que hace, no es tanto que “uno diga yo tengo la llamada y voy a seguir la llamada” sino que una vez que se mete se engancha, es una forma de ser y cree que es una suerte. Ya en relación con la gestión del ayuntamiento fue complicado, los ayuntamientos de la posguerra asimilaron a muchas personas con mutilaciones de la guerra y esto suponía que el personal con el

que contaba, policías municipales y funcionarios, tenían muchas dificultades de salud. Por otro lado, con el que más experiencia y conocimiento administrativo tenía, que era el secretario del ayuntamiento tuvo algunas dificultades durante su gestión. Fue una época ilusionante y extenuante a la vez, no había tiempo libre ni espacio personal. En la mitad de su gestión se produjo la muerte de Franco y el cambio en lo político fue difícil. Los alcaldes, de ser elegidos a dedo pasan a ser elegidos democráticamente. La época de transición fue confusa, porque había cambios de modos de hacer las cosas, gente que se resistía porque era de ideas antiguas. Durante su gestión en la Alcaldía, lo más importante era la humanidad, el poder escuchar a la gente, el poder atenderla aunque uno terminase asfixiado. Una anécdota que resume su agobio, cuenta que un día cogió a sus hijos, estaba harto de historias y salió al campo a dar un paseo con ellos, ve a un cabrero, lleva a sus hijos a ver a las cabras y cuando el cabrero lo ve le dice “hombre, con Ud., quería hablar”.



Alcalde de Ardales 1972/78

Al mismo tiempo, desde la gestión del centro sus compañeros lo veían con la lengua fuera, pero colaboraban mucho con él, siente que hacía más de la cuenta,

pero que no era muy centralista. El Colegio de Ardales irradiaba, la gente que iba al pueblo decía que se aprendía muchísimo, a nivel organizativo, a nivel de documentación, que se llevaban un gran bagaje del colegio. Era un Centro exigente, muy exigente y salvo algunas personas que siempre las hay, se enganchaban al carro, pero con el tiempo las cosas fueron cambiando empezó a normalizarse, es decir, a convertirse un centro como todos aunque sigue habiendo mucha calidad humana.

En ese sentido, Pepe habla de una “época de oro”, cuando se asentó como Director, coincidió que comenzó a llegar una gente estupenda, vivían todos en Ardales, la carretera no permitía otra cosa. Todos tenían vivienda en el colegio y se pasaban mucho tiempo en él, siempre liados con una u otra cosa. Esa es la época que la gente recuerda y hoy se siguen reuniendo algunos compañeros y compañeras. El grupo que vive en Ardales (Juan Calderón, Pepe Arranz, Paco Ortiz y Pepe Núñez.) mantiene el espíritu, “el fuego sagrado” de aquella época. Un ejemplo: una tarde estaban reunidos en un claustro extraordinario y llegó el inspector, que al día siguiente los visitaría y les dijo que si contaba al Ministro de Educación que un grupo de docentes estaba reunido a las 8 de la noche, no se lo hubiese creído. Por otro lado *y en relación con la administración, los inspectores se pasaban un rato y se iban; uno no pensaba que estaban para resolver situaciones pero un poco de conexión era necesario, la frialdad era impresionante.* Los maestros y maestras que pasaron por esa época de oro (más o menos entre 1965-1975) eran de Murcia, Almería, Galicia; les daba igual que los inspectores fuesen o no, porque su entusiasmo no decaía, ellos seguían trabajando. Al respecto, recuerda Pepe que antes tenían la deferencia de visitar las clases; cuando estuvo en Alfarnate (su primer destino) le conto un maestro que los inspectores venían y examinaban a los niños, el cura, el inspector y no sabe si también el Alcalde, además hacían un cuaderno donde ponían las cosas buenas y algunas malas que habían visto en la clase.

En Alfarnate vivió una situación de cerca, una compañera llegó a la fonda donde vivían, llorando amargamente porque el inspector le había puesto algo en el cuaderno y otro maestro que estaba allí D. Juan, le pidió la libreta, se la tiró al fuego

y le dijo no te preocupes cuando llegue otro inspector le dices que el cuaderno se te perdió y te hacen uno nuevo. Esto le parecía muy fuerte a Pepe, una relación muy fría, además el inspector podía entrar y dar la clase. Situación que vivió su compañero Juan, cuando un inspector tomo su clase sobre los mamíferos y cuando se vio apabullado por la respuesta de un niño le dice al maestro, bueno, Ud. lo explica como pueda. El inspector fue a lucirse y se le pinchó en la primera historia. Como entonces estaba de moda la lección magistral y era una parte importante hacerlo durante el día, el inspector quería demostrarlo, pero claro, como le contaba el maestro a Pepe, este no tenía idea de los cuatro o cinco niveles que había en la clase, no conocía a los niños. Una situación irreal. Así eran las cosas.

Hoy las relaciones con la administración no han cambiado mucho, por ejemplo en cuanto al modelo de entrega de notas que tenían en Ardales (período escolar 2006/2007), la inspección dijo que no, a pesar que les funcionaba bien. La entrega de notas se hacía el último día del trimestre y se pasaban toda la mañana entregando notas y haciendo venir a los niños, pero como otros centros las entregaban y se terminaba la jornada, ellos debían hacer lo mismo. Entonces lo que ha hecho Pepe es citar a las familias varias tardes antes de la entrega “oficial”. Como la administración no tiene valor para meterle mano a los que no lo hacen así, hacen daño a los demás. Sin embargo, algunos compañeros y compañeras acatan lo que dice la administración.

Siempre continuando con la gestión, en 1968, hace un curso de especialización en 7º y 8º durante un año. Esto fue un intento de la Dirección General para que los niños mayores no se fueran al instituto y la escuela pudiera asumir esa tarea y como se decía que la formación de los maestros era deficitaria se hizo una especie de curso complementario al cual Pepe asistió y que le permitió salir un tiempo de Ardales. Y aunque con este curso hoy podría estar dando clases en 1º y 2º de la ESO, *en un momento se dio cuenta que iba perdiendo el vínculo con los niños y niñas mayores y optó por los más pequeños (2do. ciclo de primaria)*. Podía haber dado lengua en secundaria, pero tal como están las cosas en secundaria, cree que no

se equivocó. Con la dirección, él impartía clases en los cursos superiores y daba educación de la sexualidad que en ese momento nadie lo hacía. Con respecto a esta actividad le sucedía algo muy curioso, en este espacio podía comunicarse con sus hijos (pasaron por la misma escuela donde Pepe estaba) sobre estos temas como maestro, siendo más difícil como padre...

### ***La gestión continúa.... Asesor de la reforma. Asesor del CEP de Antequera y Ronda.***

Un hito importante para Pepe es haber sido asesor de la reforma (del 90'), cuando la reforma educativa propuso la creación de personas un poco expertas que pudieran llevar la reforma a los centros, él se propuso, primero tuvo que presentarse a un concurso de mérito para luego hacer un curso en Córdoba. Relata Pepe que fue importante, no tanto por lo que aprendió, que fue mucho, sino porque le supuso salir de Ardales, llevaba mucho tiempo allí, tener otras perspectivas, conocer a otras personas, un poco, compensar la falta que él pudiese tener por no tener estudios universitarios. La reforma la vivió con mucho ilusión porque pensó que era de verdad, pero luego se dio cuenta de cosas que lo aburrieron mucho, por ejemplo, cuando llegó a Córdoba (a cada especialidad le tocó en un lugar diferente) había un grupo de personas que no lo conocían pero que lo estaban buscando, estaban muy extrañadas que él haya sido el número uno de la convocatoria. Al principio Pepe no entendió que pasaba, pero luego se dio cuenta, era un concurso de mérito había mucha gente que tenía intención de trepar. *Algunos habían hecho aquello como un escalón para seguir, a lo mejor para meterse en la inspección, para ser orientador o para dar clases en la universidad.* A ellos les parecía muy raro que una persona que no conocían, de un pueblo chico escondido en la montaña, aportara un buen currículo y fuera el número uno. Luego, Pepe mantiene una buena relación con todos, muy afectiva, pero él comprendió las motivaciones mencionadas porque después casi nadie trabajó como asesor de la reforma, sino que fue un mérito más que aportar o un puente para otras cosas. Por otra parte, la propia administración

fue muy deshonesto, en el sentido de que aportaron una propuesta de reforma con aspectos interesantes, pero luego no la fortalecieron, no pusieron los medios suficientes para que aquello fuera real. Ha tenido la impresión que fue una cuestión más de tipo político, un oportunismo político.

Ausubel, el estructuralismo, todo estaba muy bien, con los asesores se gastaron un dineral, se alojaban en hoteles de cuatro estrellas, trajeron profesorado de toda España, él se sentía embobado. Por ejemplo César Coll, Carlos Rosales, Miguel A. Santos Guerra, Ángel Pérez, gente muy prestigiosa, y Pepe como cuando hace algo se implica hasta el fondo, creyó que era verdad. Siempre estaba con los ojos abiertos, sus compañeros le preguntaban que le pasaba, justamente al estar fuera de los circuitos universitarios, todo aquello lo dejaba embobado. Cuando terminó el curso, salió con toda la ilusión del mundo y fue a los centros, allí vio que la cosa era distinta, tal vez dice Pepe, un fallo propio, porque uno puede ser todo lo soñador que quiera pero debe tener en cuenta la realidad y de hecho la reforma hablaba mucho sobre la realidad, pero él cree que se desinfló. Como sucede con las distintas reformas, siempre pasa igual. Recuerda un día cuando lo llamaron para una actividad de perfeccionamiento y un señor, que llegó de inspector a Málaga, contó que era muy joven y que la experiencia lo había atravesado en el tiempo y soltó una historia, entonces se levantó un maestro mayor y le dijo que lo que acababa de contar ya se lo habían contado y de manera más completa (era la famosa historia de un ministro Francés que dijo que podía saber lo que estaban haciendo en ese momento todos los niños de las escuelas francesas), lo que pasa, seguía diciendo el maestro al inspector es que cuando uno escucha lo mismo dos o tres veces, nos vuelven a contar lo mismo y luego se van (al poco tiempo el inspector se fue), a nosotros lo que nos queda es nuestra escuela, nuestros niños, nuestra ilusión y no mucho más.

A raíz de esta anécdota *Pepe dice que muchas veces las reformas pasan por encima de uno y no te profundizan, porque no...* El matiz político que le dieron a la cuestión hizo que ellos –los responsables de la reforma-, seleccionaran una serie de

centros a los que financiaron de forma especial, les dieron más profesorado y un apoyo especial. Con esto se hizo una experimentación de la reforma, se publicó y se dijo: es bueno; pero a los siguientes centros no les dieron las condiciones que les habían dado a los centros de la experimentación y entonces sigue Pepe, hay una documentación que está allí, unos medios, pero falta la ilusión necesaria para implementar este tipo de cambios. *El no cree que la falta de medios sea lo único a considerar en un proceso de cambio*, pero por ejemplo en relación con los laboratorios, un compañero le hacía ver que cuando mejor funcionó el laboratorio de ciencias del colegio fue cuando estaba en una habitación pequeña y apenas tenían cosas. Más tarde, cuando un aula entera se convirtió en laboratorio, con una gran cantidad de materiales, dejó de funcionar. No se lo utilizaba. Los medios no son por sí solos la solución, dice Pepe, si se tiene un niño que necesita apoyo y no lo recibe porque, por ejemplo en su centro asiste una logopeda cada semana, pero solo puede estar cinco minutos con cada niño y luego se va corriendo a otro pueblo, el apoyo entonces es absolutamente testimonial y no resuelve casi nada.

Como consecuencia del curso de asesores de la reforma, trabajó durante el curso 92'/93' como asesor de los centros de perfeccionamiento de Antequera y Ronda, pero se cansó, mucha carretera y no había mucha receptividad. *Se había entusiasmado con la reforma, pero cuando llegaba a los centros, la realidad de cada uno tiraba mucho*, recuerda como significativo un curso en Gaucín, un pueblo de la Serranía de Ronda, fue a dar un curso que habían pedido y cuando quiere comenzar, no puede, porque comenzaron las quejas contra la delegación, la inspección, el los deja hablar y casi toda la sesión fue de descarga. Entonces les planteó que seguían criticando a la administración o intentaban hacer algo, esta experiencia y muchas otras del mismo tipo lo llevo a pedir reincorporarse a su clase y volvió al centro de Ardales. El vio que mucha gente iba por los puntos al perfeccionamiento y ese fue un fallo de la administración. Rememorando estas experiencias, a Pepe no le gusta pararse en situaciones concretas, lo que lo llena es el día a día, por ejemplo, una promoción ya pasada de alumnos y alumnas decidió juntarse e invitar a los maestros,



fue muy bonito el reencuentro porque allí le contaron cosas que él no ve de sí mismo, una chica se acercó y le dijo que ella pensó siempre que Pepe tendría que haber hecho psicología, porque ellos –sus alumnos y alumnas- encontraban en él mucha comprensión, los escuchaba mucho. A raíz de este encuentro y ordenando papeles, encontró un sobre que ponía: mi profesor de lengua. Y recordó que esa era una costumbre que tenía al final de cada curso, les proponía a los alumnos una actividad que consistía en que escribiesen lo que quisiesen de él y lo firmasen si les apetecía y allí salían cosas que proyectaban su forma de ser, casi todo el mundo coincidía en decirle que era muy trabajador y buen maestro pero cuando se enfadaba se ponía horrorosamente feo. Seguramente, dice Pepe, su paciencia llegaba al límite y explotaba, también le decían que agotaba demasiado el tiempo, que quería aprovechar mucho la hora que estaba con ellos, eran niños de 8º, alrededor de 14 años y uno de ellos era su hijo que opinaba lo mismo que los demás.

### ***Ser maestro ayer y hoy.***

La misma palabra a lo largo del tiempo ha ido cambiando, el maestro tiene una larga tradición en la antigüedad, el magister, a Pepe le ha supuesto una forma de entender la vida, de comunicarse con los demás, de sembrar inquietudes. El mismo concepto que tiene ahora con 67 años no es el mismo que tenía antes, el maestro como alguien que transmite conocimientos, luego uno se plantea que eso no es tan importante como que el otro lo descubra. *En el maestro pesa mucho “el cómo te enseñaron”, uno trae un bagaje, y ese bagaje puede cambiar o no.* A lo largo del tiempo ha visto que algunos han seguido con ese modelo toda su vida, sin cambios y otros como él, ha ido cambiando, por las distintas corrientes pedagógicas que pudo ver, por los cursos que le han abierto distintas luces. Se ha ido adaptando, reconoce como un hándicap propio, que no es una persona muy igual a sí misma en el hecho de enseñar, le gusta improvisar y procura que la escuela no sea siempre lo mismo. *El modelo de maestro que coge un libro y que después del tema 1 viene el tema 2, no le satisface.* En el momento actual, tiene aparcados los libros por unos días, están con

la visita a Carratraca (un pueblo cercano a Ardales), con García Lorca y porque inmediatamente comienzan con la visita a Ronda.

Ser maestro es algo bastante complejo y algo que siempre le ha gustado hacer, sus propias vivencias filtradas se las trasmite a los niños, si ha leído un libro que le ha gustado, les habla del libro o si ha visto una exposición o si en televisión descubre algo; entonces, dice Pepe, uno va sembrando pequeñas semillitas que de vez en cuando fructifican. Por ejemplo, han estado hablando de María Zambrano y un niño de su clase muy sorprendido le dice que al lado de la estación de autobuses hay una estación de tren que se llama María Zambrano y otro, que el padre le ha dicho.... Y entonces se van sembrando pequeñas cosas, por lo que *el maestro es una persona que suscita interés por aprender en los demás y también muchas veces es transmisor y ese modelo transmisor a los niños les crea un equilibrio, porque si uno está siempre saltando y divagando se distorsiona el proceso. Desde siempre, pensó en no hacer una tarea automática, incluso tiene pudor de repetirse.* Por ejemplo, tiene diseñada una actividad de García Lorca (unos narradores van contando la vida de Federico y a partir de la narración van intercalando poemas, juegos, etc.) que ya hizo y le llevó mucho tiempo; y ahora por premura de tiempo y por un poco de comodidad, cuando el centro ha propuesto que eligieran un autor de la generación del 27 para trabajar, él eligió a Lorca porque lo tenía preparado y lo dijo.

Pero al mismo tiempo no lo satisface, no se queda bien, le gusta hacerlo diferente, aunque por otra parte piensa que los niños no son los mismos y que repetir un poco la actividad al ser los niños distintos no es lo mismo. Para ellos es una actividad nueva, aún así no se queda satisfecho. Y en este aspecto nota una distancia enorme con algunos compañeros que llegan luego de hacer oposiciones, y se plantean su trabajo con mucha superficialidad. En relación con la escuela, se lee poco, no hay muchos deseos de innovación. En relación con la actividad de Lorca, sus compañeros y compañeras más jóvenes se quedan muy sorprendidos por el tiempo dedicado a buscar y organizar, ellos eligen dos o tres poemas y listo; son formas de ver las cosas muy distintas, es como menos profundo. Otro problema con el

significado de ser maestro dice, es que les vendieron la idea de que el magisterio es una vocación, una llamada. En cualquier caso, está convencido de que la profesión docente no es una profesión cualquiera, es peculiar y es bueno poner mucho corazón en su desempeño. A veces te entra mucho desencanto a pesar del esfuerzo que uno siente que hace, uno no puede hacer demasiado frente a la influencia externa, de los medios de comunicación, de las familias.

*Esto lleva a un estado de mucha desilusión en el magisterio, hay maestros que han tirado la toalla y en particular en secundaria les cuesta mucho llevar las clases.* En una entrevista leída hace un tiempo a José Luis Sampedro decía que era una pena que más de la mitad del esfuerzo que hacen los profesores todos los días sea para guardar la compostura y el orden de la clase. El modelo ha cambiado muchísimo, uno debe olvidarse del modelo “tú llegas y te escuchan” y eso condiciona el modelo didáctico y a las personas. El maestro no puede ser la persona inocente que iba más a pecho descubierto, ahora hay que llevar ciertas prevenciones, si uno está con niños y niñas mayores hay que tener cuidado porque pueden comprometerte en cualquier momento con las actitudes y esto condiciona el trabajo.

Esto también puede verlo a través de su hijo Jesús, de 38 años, que da clases y le cuenta diversas situaciones que vive en el instituto donde trabaja y como deben ser muy cautelosos y cuidadosos en las relaciones con los adolescentes y las adolescentes. Ahora mismo la palabra acoso escolar, discriminación, es que uno está siempre con el alma en vilo. Según Javier Elzo<sup>29</sup> que trabaja con Proyecto Hombre<sup>30</sup> y del cual Pepe forma parte, hay dos factores importantes para comprender la complejidad de la sociedad actual, por un lado el abandono del esfuerzo que trae muchas implicaciones, a raíz de esto recuerda el caso de un chico de 19 años que mató a alguien con su coche en Granada, lo dejó tirado, manejando un cochazo de cinco o seis millones de pesetas, eso es muy fuerte, para asimilarlo hay que ser bastante maduro, él se pregunta si con esa edad ya tenía ese coche cuál habrá sido

---

<sup>29</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Francisco\\_Javier\\_Elzo](http://es.wikipedia.org/wiki/Francisco_Javier_Elzo)

<sup>30</sup> <http://www.proyectohombre.es/>

su trayectoria escolar, como habrá pasado por las clases; y el otro factor es la temeridad, los chicos se creen invulnerables, están metidos en la droga porque piensan que no les va a pasar nada, todo es muy complejo.

### ***Ser maestro en un pueblo.***

En su caso en particular que lleva viviendo toda la vida en Ardales, *la figura del maestro es una figura que se proyecta no solo en la clase sino fuera de ella*, porque de alguna manera la autoridad, el prestigio profesional que uno pueda tener no solo está en lo que uno hace dentro sino en lo que hace fuera, la vida se proyecta. Aunque cree que ahora ese modelo ha cambiado y así como en Ardales vivían todos los maestros porque tenían vivienda y se quedaban toda la semana, ahora muchos maestros y maestras se van cada día a casa y no están implicados en la vida del pueblo. Actualmente conviven dos modelos, las personas que vienen y se van y los que viven en el pueblo y tienen una relación más cercana. La tarea en un pueblo es más amplia, porque por ejemplo, cuando lo llama una familia para decirle a una niña que su padre se ha suicidado, eso sale del ámbito escolar y esto le ha ocurrido realmente. Unos dos años atrás tuvieron una situación catastrófica (muere la familia de una alumna en un accidente), cuando se entera que a la niña aún no se lo habían dicho, fue a ver al Alcalde y este le dijo que los psicólogos habían aconsejado que debía decírselo alguien que tuviese ascendiente afectivo con la niña, no había nadie de la familia y él se ofreció. *Esto trasciende lo que es la tarea didáctico-pedagógica, pero – en su caso- coinciden muchas circunstancias que le hacen estar muy implicado en la vida del pueblo. Conviene decir también que antes, la profesión era más respetada que ahora y las relaciones con algunas familias, complicada, porque tienden a tapar mucho las conductas de sus hijos.*

Es cierto, que cualquier variación en el tiempo tiene sus cosas buenas y malas. En buena parte debido a la televisión todo se va unificando, él conoció el nacimiento de la televisión en Granada en una tienda cuando estaba haciendo la milicia universitaria en lugar de la mili normal, en verano para no estropear los

estudios en el año 1961 y este medio ha igualado mucho los comportamientos de la gente, la forma de vestir y probablemente para mal, existe una uniformidad despersonalizada. Los pueblos al principio han estado más apartados pero con los medios de comunicación todos se parecen en modos y en costumbres. Cuando él llegó a Ardales -1962-, las comunicaciones eran tremendas, para el nacimiento de su niña, María Luisa, en el año 1973, salieron una madrugada por una carretera de montaña espantosa, y lo pasaron fatal hasta llegar a Málaga. Estas dificultades de comunicación tenían como consecuencia que los pueblos mantuvieran mejor su identidad. Entonces, el pueblo era más él mismo. Pero ahora todo se ha igualado bastante y por desgracia hasta el tema de la droga, llega ya, hasta los últimos rincones, así como otras malas influencias. Cuando llegó le llamaba mucho la atención las mujeres que solo salían de feria en feria. La feria era un acontecimiento esperado con ilusión todo el año y ahora no. Los jóvenes van a la feria si hay una caseta que les llame la atención sino se van a las discotecas de pueblos cercanos, por ejemplo Campillos (un pueblo cercano a Ardales a unos 22 Km.).

El cree que Ardales sigue siendo zona rural en algún modo, pero zonas rurales puras ya no quedan, salvo que sea un pueblo apartado, pero tampoco quedan. Si uno mira más despacio se da cuenta que la gente viste igual, tienen comportamientos parecidos; de los mayores si quedan algunas cositas singulares, es como una ilusión a no ser como la ciudad. Y aún persiste cierto imaginario sobre los pueblos y sobre lo que uno hace en los pueblos, hace poco estuvo en el otorrino y el médico le decía, hay, que maravilla vivir en un pueblo jugando al dominó todas las tardes con el cura y el médico. Pepe no le dijo nada y probablemente la felicidad para algunas sea jugar al dominó pero él dedica su tiempo a otras cosas. En la época dorada echaban su ratito haciendo deportes- pasaban mucho tiempo en el colegio y la mayor parte de los maestros y maestras se quedaban en el pueblo-, aunque ahora la mayoría se vuelven para Málaga u otros lugares de residencia.

## **Los cambios.**

El ve que ahora se ha pasado de un modelo donde se decía “la letra con sangre entra”, modelo clásico pero que era así, su profesor de pedagogía -al que se refiere cuando relatamos su formación en el magisterio-, les decía: “la letra con sangre entra pero con la sangre del maestro no la del niño”, hemos pasado de ese sistema a un sistema afortunadamente democrático, pero donde a lo mejor se han perdido las formas, los perfiles están más difusos. Entonces por una parte *los padres han cambiado mucho, cree que se están pasando en cuanto a protección, en cuanto a darle a los hijos cosas demasiado fácilmente, los niños no se tienen que trabajar las cosas, simplemente las tienen y por otro lado los maestros se han aburguesado, han dejado de ser aquella figura un poco especial*, tal vez piensa Pepe y ahora son trabajadores de la enseñanza y allí se pierden matices, el no cree que un maestro tenga que ser la Virgen de Fátima y resolverlo todo, pero no es una tarea normal, el ve que la figura del maestro, de un buen médico, un buen sacerdote son muy significativas porque pueden producir muchos beneficios o por el contrario mucho daño. Frente a esto Pepe tiene sus “herramientas”, el cree que hay gente que intenta sobrevivir en el día a día, que intenta hacer las cosas profesionalmente pero que se desliga de otro tipo de implicaciones como más humanas. Si uno por ejemplo, tiene claro que hay que intentar implicar a los padres pero se los llama a distintas reuniones y no vienen, pueden ocurrir dos cosas: que uno siga intentándolo o aceptarlo y hay más de lo segundo que de lo primero.

El es muy exigente consigo mismo y ahora por prudencia se calla muchas cosas aunque no le gusten y siente que tal vez su criterio no constituye la generalidad, él se ha tomado con mucha ilusión la profesión, es crítico, pero ahora no lo dice, entiende que los demás también tienen sus razones. La vida te va atemperando y el recuerda haber sido fuerte, cuando vivió la época “gloriosa” de Ardales una vez que se asentó como director, sus compañeros le decían que era muy duro, pero él se exigía a sí mismo tanto o más que a los demás, era el primero que llegaba y el último que se iba de la escuela. Casi como ahora, pero ahora lo hace

porque le da la gana, le satisface, nadie se lo pide. Esto en parte tiene que ver con la formación recibida, viendo a su hijo Jesús –preparando oposiciones- , cree que ahora la formación es más tecnológica, tal vez se la tomó con menos ilusión en relación con su propia historia, para Pepe el poder estudiar fue sumamente importante. Reconoce también que a partir de las comidas y los encuentros que tiene con sus compañeros, la gente habla y ve que se han quemado y cuando han podido se han jubilado y es gente que arrancó con él, con mucha ilusión pero el tiempo te quema y los cambios continuos también te queman.

*La figura de maestro hoy es como muy inestable porque de todos lados recibe, siente que deben asumir demasiadas responsabilidades.* Si hay un problema de salud, de educación vial, de drogas, etc. siempre se piensa en la escuela como el lugar donde se tienen que resolver, pero esto no funciona si la sociedad no colabora porque es mucha carga y si uno se lo toma un poquito en serio se carga mucho más. La formación ahora adolece, probablemente de un mayor contacto humano, como fue con sus maestros de magisterio, ahora es mucho más tecnológica. Parece no haber figuras fuertes en la formación que uno recibe. Este problema hay que considerarlo desde un marco más global que afecta a la vida en general, a la vida de la escuela y de las familias y provoca mucha distorsión como es la entronización del dinero como un dios casi absoluto. Esto condiciona la vida de la familia y se puede complicar aún más cuando las personas se obsesionan por tener más, un coche más moderno, una casa en otro lugar, esto pesa mucho y además se va creando una mentalidad en los hijos. Hay padres buenos, malos, regulares, que lo tienen más o menos claro, como siempre ha habido; pero a Pepe le parece que al primar lo material, la cosa es que el niño lo tenga todo y eso acaba con el esfuerzo como valor que se debería potenciar mucho más..

### ***Las familias.***

La idea de la búsqueda de lo material por lo material no se vivía antes, a medida que ha pasado el tiempo existe en las familias una *especie de filosofía que se*

resume en lo siguiente: “si yo pasé penalidades que mi niño no las pase”, pero con esta idea uno no se da cuenta que las penalidades forman parte de la vida y son fundamentales en la vida y a veces se cree que por darles cosas son más felices, el cree que no son más felices. En un viaje a Granada con su mujer y alguno de sus hijos fueron a visitar a una hermana de Josefina, religiosa y que entonces estaba en una escuela hogar que tenían las monjas, en ese momento acababa de llegar una monja que había estado en Guinea Ecuatorial y como Pepe había ido con sus hijos, les enseñaron unos juguetes que había traído de allí. Uno era un carrito hecho con ramitas de árboles y otros juguetes parecidos y Pepe se preguntaba si esos niños con esos juguetes serían más felices que los suyos y pensaba que seguramente sí, con su pobreza, con su imaginación, haciendo sus propios juguetes. Hemos creado un mundo muy artificial, un mundo donde se le da todo hecho. Su nieto Miguel, por ejemplo, en su cumpleaños de seis años recibió muchos regalos (él no es partidario de tantos regalos). En un momento determinado todos preguntando por el niño y estaba debajo de la mesa jugando con una botella de coca cola vacía y fue muy significativo porque tenía un montón de juguetes en el rincón. Hemos empachado de regalos y cosas a los niños.

Otra situación paradójica se vive con las excursiones que se organizan en la escuela. Les dicen a los padres que van a Carratraca (un pueblo a unos 5 km de Ardales) y que necesitan un euro que es lo que cuesta el viaje de ida, el bocadillo y ya está. Y pasa que los niños llevan un dinero que no necesitan. Uno se desespera, Juan Calderón (compañero del Centro y amigo) ha estado haciendo un montón de viajes de estudio. Para ayudar a las familias se dedicaba todo el año a conseguir dinero a costa de un gran sacrificio por parte (hacía rifas, ponía películas los domingos por la tarde en el salón de la escuela y cobraba la entrada, por ejemplo y luego de llevar haciéndolo muchos años se dio cuenta que los niños llevaban más dinero de lo que él había sido capaz de recoger para el viaje de estudios). Esto termina por desarmarte.

Antes que quejarse, lo que hay que hacer es trabajar por mejorar, en el centro funciona desde hace años una *escuela de madres* (padres no asisten), que



coordinan Pepe y otras compañeras. Siempre trabajan con un libro como base. Actualmente están trabajando con uno titulado “El NO también ayuda a crecer” de María Jesús Álava). Tener un texto base les sirve para llevar un hilo conductor, pero con gran frecuencia se salen del tema previsto porque prima más en el grupo escucharse e intentar ayudarse, que no es más que una excusa, un pretexto para hablar de muchas otras cosas. Se reúne con 17 madres y eso lo llena muchísimo. También comparte con las madres, al igual que con sus alumnos y alumnas sus propias lecturas. Mientras cuidaba a su tía en el Pascual (marzo del 2007, cuando comenzamos las entrevistas) estuvo leyendo “La fuerza del optimismo” de Luis Rojas Marcos y como le gustó mucho les fotocopio una parte sobre la salud a las madres, en parte para pincharlas un poco y unas cuantas madres se compraron el libro.

El planteamiento de Pepe es: uno tiene un terreno para cultivar y hay que intentar hacerlo de la mejor manera posible. Pero claro *cada maestro y maestra interpreta su trabajo de manera diferente, mucha gente cree que cuando aprueba oposiciones ya tiene todo hecho y lo paga luego*, porque si uno no viene preparado, con recursos de reserva y sabes lo que vas a dar la semana que viene, tienes una perspectiva general por el contrario si lo que uno hace es abrir el libro y decir después de la página 8 viene la página nueve, uno se queda muy cortito y lo pagas porque la clase no funciona igual. De todos modos hay mucha gente que vive muy tranquila con esto y lo hacen bien, pero limitaditos. Pepe cree que hay más cosas en la profesión pero que dependen del concepto que cada uno tenga de la escuela y de su trabajo<sup>31</sup>. Y esto no solo pasa en la profesión docente, pasa en cualquier otro trabajo.

Pepe reconoce que su formación fue un poco más deficitaria que la de ahora, el terminó cuarto y reválida con 14 años y siguió el magisterio inmediatamente estudiando muchísimo, con mucha voluntad y conciencia de lo que le faltaba, pero ahora se pregunta si; ¿más años da una formación más completa? O

---

<sup>31</sup>En este sentido una escritora de cuentos reconoce su trabajo desde una didáctica del ser :[Cuentos para "Delfines": Autoestima y ... - Google Libros](#)

esto depende de cómo uno entienda la formación y el uso que haga de ella. Es un tema complejo, pero muy actual, que sucede hoy con la formación en la universidad?, por ejemplo, ¿Qué hacen y qué estudian y que le enseñan a los futuros maestros y maestras? La formación. La clave está en comprender que cuando te incorporas a la tarea no deberías parar de perfeccionarte, nunca, hay que tener abierto los ojos, cubrir las deficiencias, modificar actitudes o formas de ver las cosas, permanentemente, pero hay gente que no se da cuenta, sale de la escuela y vuelve como se fue, otra gente se lleva el carterón lleno de cosas, revisa, prepara, corrige. Para Pepe la formación del maestro es deficitaria porque necesariamente uno está en la obligación, entre comillas, de saber muchas cosas, de saber de todo y eso es imposible prácticamente.

Pensando en un plan para futuros maestros y maestras, cree que tiene que haber una formación inicial pero luego una permanente y sin esta la inicial se queda muy corta y por otra parte él cree que hay una obsesión, que parece que las actuales oposiciones (2007) y en la siguiente intentarán remediarla para darle un poco de ayuda a los interinos por primar mucho lo que es saber y no tanto lo que es saber enseñar, es verdad que el saber enseñar se aprende, pero hay unas habilidades que algunas personas tienen y otras no. Frente a esto, en un plan de formación sería importante que las prácticas que se hacen fueran por más tiempo, más práctica tutorizada por alguien que fuera honesto y les dijera la verdad a los futuros maestros y maestras; porque al final siempre se dulcifica mucho el resultado. Entonces parece que todo el mundo que va a la escuela a hacer sus prácticas, hace las cosas muy bien, y Pepe tiene muchas dudas en relación a la sinceridad de estos procesos cuando hay que decirle a la gente que adolece de esto o aquello; parece que es más cómodo llevarse bien con todo el mundo y decirle a todo el mundo que es muy bueno.

También es cierto que no se aprovecha la experiencia de la gente que lleva tiempo en la escuela y que es necesario escucharla y aprovecharse de ella. No tiene mucho sentido que haya quien hable a futuros educadores de la escuela sin haber pisado nunca una. Volviendo a la formación que él recibió confirma una y otra vez

que fue mucho más humanista que la actual. Por otro lado, si la persona en formación no tiene en su mente que hay que estar reciclándose permanentemente, enseguida se queda atrasado. En la formación y en el desarrollo de la tarea escolar, la evaluación es fundamental, pero la evaluación propia, de uno mismo, no solo de los contenidos, de la familia y de los alumnos. La propia valoración que uno hace de su actuación, porque si uno no es capaz de valorarse, de entrar en uno mismo o dejar que otros te valoren y te den visiones acerca de cómo te ven, de lo que piensan acerca del trabajo que uno hace, al final uno siempre cree que lo está haciendo bien o no se da cuenta cuando lo hace mal. *Cuando fue jefe de estudios*, se reunía con los estudiantes que venían a hacer las prácticas y los tutorizaba un poco, en la medida que su tiempo disponible lo permitía. Por ejemplo, los lunes por la mañana se veían y trataban el plan de trabajo que luego revisaban a la semana siguiente. Sería muy útil que el tutor de prácticas, visitara el colegio donde sus alumnos las realizan, pero no ocurre así por lo menos en Málaga. Sin embargo en una ocasión sí fueron visitados por dos tutores de prácticas de la Escuela de Magisterio “Ave María” de Granada porque tenían con nosotros un alumno en prácticas. Y este modelo le parece que da a esta actividad mucho más valor, máxime cuando el alumno llega al Centro con unos cuestionarios para que supieran en el colegio lo que le iban a exigir durante las prácticas. A partir de esta experiencia, se pregunta Pepe: ¿si en la privada se puede, porque nosotros no podemos?, ¿Cuestión de organización o de medios?.

En los planes faltaría una práctica bien estructurada, que fuera verdadera, que al alumnado le sirviera y luego él no daría tantos contenidos, no entiende para que hay que saber tantos contenidos, ¿es que hay que saber tanto para enseñar ?. Luego falta tiempo para todo, porque también hay que incorporar muchos acontecimientos de la vida diaria y muchas situaciones que se plantean con frecuencia. Entre la formación que se recibe y la realidad, que, por otra parte, siempre es diferente en cada contexto, en cada lugar y en cada momento, hay una gran distancia.

Pero algo sucede con la formación, será la masificación de la universidad se pregunta Pepe, vuelve a su época del magisterio recordando que eran unos veintitantos y ahora hay centenares que estudian magisterio. ¿Eso es lo que gustaría estudiar o hay otras razones para hacerlo?. Luego si tienen que ir a un pueblo, ¿como van?, ¿qué hacen?, ¿cuáles son realmente sus expectativas?. Algo ha cambiado mucho. Siente con nostalgia los tiempos en que valoraban mucho lo poco que tenían. No tenían un duro pero eran muy felices. Ahora cuando uno va al campus universitario está lleno de cochazos, que hasta le da un poco de vergüenza entrar con el suyo. Allí hay un problema, muchos chicos creen que todas las cosas se consiguen sin esfuerzo y las profesiones son duras.

Habría que hacer un debate amplio sobre la profesión docente, pero claro el primer problema es: quien plantea que nuestra profesión no es como las demás, mucha gente dice que sí, que tiene un horario y hay que cumplirlo y ya, pero hay una diferencia fundamental, nosotros tratamos con personas, además cuando uno llega a una escuela trae un historial detrás, ¿cómo lo trataron en los demás sitios donde estuvo?. Pepe se sintió tratado como una persona desde sus profesores en el magisterio. Su profesor Antonio Gil Muñiz marcó una huella imborrable en todo el grupo de compañeros, los trataba como personas, los escuchaba, los llamaba a la responsabilidad, de hecho examinaba y aprobaba a todo el mundo, los exámenes eran orales. Decía el pasado día, un argentino, Oscar Ricardo Oro, que viene por el proyecto hombre: “niño abrazado, niño abrazador”. ¿Han sido tratados como personas en la escuela, en los institutos, en la universidad o tienen que convertirse en personas por generación espontánea? ¿El ambiente favorece que la escuela sea humanista?.

Hay que seguir caminando, hay mucha gente estupenda en la profesión y otra que la entiende de otra manera, cumple su horario y punto. Algunas veces le dice a un compañero: si de pronto una mañana llegara el director y dijera el que se quiera ir se puede ir, va a cobrar lo mismo, ¿cuantos se quedarían?, uno no lo sabe a ciencia cierta, muchas veces se hace porque nos controlan, no está mal, pero en el

fondo es un problema ético. Y la profesión, tal vez, cargada de tantos contenidos se olvida de otras cosas y también en tres años de formación es imposible trabajar todo lo que uno necesita, hay que continuar después, es imposible en tres, en cuatro años. Se pregunta: ¿un médico sale de médico y ya sabe?. Tiene una sobrina que ahora mismo está empezando a trabajar de doctora y todo el día le está preguntando a su padre –también médico-.

El que crea que porque aprobó unas oposiciones, ya está, está completamente equivocado. *No debemos ser tan transmisores de conocimientos, hay que trabajar habilidades, hay que dar instrumentos porque los niños tienen hoy unos recursos que antes no tenían*, que sepan acceder a las fuentes de información, en eso la informática es muy importante. El no la lleva, no conoce mucho del tema, pero reconoce que hay que entrar y sobre todo nuestra profesión debe entrar en el tema de la educación en valores, en lo psicológico y de las familias. Las familias están muy necesitadas, no cree que sea tanto un problema de mala fe, sino de ignorancia, de no saber por dónde tirar y nuestra profesión tiene un bagaje importante de escucha, de escuchar a la gente, de poder echar una mano, uno no sabe por dónde va a tirar la cosa. Cuando llega un concurso a la escuela y los niños lo primero que preguntan es ¿cuál es el premio?, cree que están matando la poesía de la vida, el romanticismo, el hacerlo porque sí, por disfrutar, no solo porque te van a dar un premio, porque al final son solo uno o dos los premiados y estamos creando frustraciones permanentemente, algunos niños le dicen que no lo hacen si no ganan algo, entonces Pepe les dice no lo hagas, no merece la pena hacerlo por eso.

### ***El día a día en la escuela.***

Estuvo reflexionando mucho esos días (finales de curso 2007) sobre las evaluaciones y no está muy contento, por cómo termina la cosa, no ha sido capaz de enganchar a algunos niños. Le ha pesado mucho lo disciplinar, que durante muchos años lo había dejado y ahora como que ha vuelto con un poco de obsesión por la transmisión de contenidos. Esto parecería que está oscureciendo la posibilidad de

ver que muchos alumnos tienen sus dificultades y que se está volviendo otra vez un poco gruñón y no le gusta. No le gusta porque cree que no es bueno.

No soporta perder el tiempo. En esos días nerviosos de finales de trimestre en que todo el colegio se desquicia un poco, él intenta plantear actividades más lúdicas, pero que hagan que la clase esté funcionando. Entonces, a lo mejor Pepe siente que se pasa, no lo sabe, intenta controlar la situación. El último mes lo que ha hecho es, cuando llegaban los niños tenían una serie de canciones que habían aprendido y les gustaban mucho y como una forma más lúdica de animar a sus alumnos, cantaban las canciones o hacían alguna actividad de ritmo y psicomotricidad para después ponerse todos a trabajar, trabajar y trabajar. *Y algo que les pasa a los maestros al final siempre la angustia de que has dado poco contenido y que te faltan muchas cosas por hacer.* En resumen lo que quiere decir es que no soporta perder el tiempo en la escuela. No sabe si se pasa, pero es su manera de ser. Me muestra su horario (estamos en su aula), y dice que elija el día que quiera y me cuenta un poco. El horario está escrito en la pizarra porque dice que tiene mala memoria. El está la mayoría del tiempo con sus alumnos, salvo en las horas de inglés, de educación física, música y religión que vienen profesores de fuera. Entonces, cuando sale de su aula, lo que hace normalmente es ir a otra clase y dar educación en valores.

Pepe comienza su día alrededor de las 6,30, no tiene una hora fija y algunos días sí se encuentra bien da un paseo por el campo y otros, ayuda un poco en la casa. Luego a la escuela, llega muy temprano, pone su música (clásica) y disfruta del momento hasta que van llegando los niños. Por ejemplo, los martes, en la primera hora tienen inglés y se va a otra clase y les da apoyo desarrollando un programa de Educación en Valores. Las dos horas siguientes las tiene con su tutoría y deja el bocadillo para las 11, donde incluye el tema del reciclado (la alternativa de que tomaran el bocadillo dentro de clase la propuso hace años al Centro y eso les permite tener controlado el reciclado y el que no tiren nada al suelo). Durante el

recreo le gusta salir con sus alumnos y hacer juegos. Luego, vuelve a cambiarse con otro compañero de 5º y allí también imparte educación en valores.

No suele seguir de forma muy fiel el horario sino que lo va adaptando y si tienen un viaje, aparcan el texto y se dedican a prepararlo o si se han quedado muy atrás en alguna materia dedican algunas horas de otras para ponerse al día. De matemáticas suele poner deberes con más frecuencia porque es una asignatura que se presta más a hacerla en casa porque no precisa tanto esmero en la presentación como por ejemplo, lengua. Cuando ve que de algo se están quedando atrás, les pega un achuchoncillo y ya está. ¿Qué hacen? Normalmente inicia con un barrido de ideas previas sobre el tema, intenta enlazarlas, luego trabajo con esquemas conceptuales, resúmenes de libro, elaboración de preguntas en torno al texto, sobre todo en conocimiento del medio, por ejemplo, les dice, venga, van a tener un control del tema 5 de conocimiento del medio, pues hoy lo vamos a dedicar a hacer preguntas. Entonces los niños elaboran las preguntas con las respuestas, luego se hacen las preguntas entre ellos, con lo cual van entrando en la profundización del contenido y además están aprendiendo la técnica de la elaboración de preguntas, que da muchas señales sobre las capacidades intelectuales de los niños. La elaboración de preguntas es una tarea complicada, sobre todo para elaborar distintas clases de preguntas. En el área de lengua, el libro lo utiliza relativamente, porque profundizan mucho en lecturas, relatos, redacciones (en los últimos dos meses han estado haciendo redacciones casi diariamente). Los temas son diversos: mis amigos, mi familia, los niños y las niñas, las fiestas de mi pueblo, los animales salvajes, etc. Temas amplios que les permita a alumnos y alumnas, escribir.

Pepe se reconoce una persona muchas veces demasiado exigente. No concibe que el divertirse sea algo que haya que hacer porque hoy toca. Piensa que la escuela debe ser el lugar donde se aprende a vivir de la forma más placentera posible, pero sin sacrificar ni malgastar por ello el tiempo.

Acepta que ese sentido, es un poco raro y no le gustan demasiado las aglomeraciones y las situaciones incontroladas. Por eso intenta tener siempre a su

clase bajo cierto orden y control. Considera que ese modelo puede estar, posiblemente, un tanto desfasado, pero no desea cambiarlo ni cree que, a estas alturas, podría hacerlo fácilmente aunque se lo propusiera. El tiempo en la escuela es sagrado – como en la vida- y hay que aprovecharlo.

Tampoco le llena la distorsión de valores en la actualidad. Le duele mucho que el dios que hay sea el dinero en mucha gente y que eso distorsione muchas mentes. El gran problema que tienen los niños de hoy es que tienen de todo, menos ilusión, que no tienen, porque se aburren y se cansan. A cambio, le encanta el desparpajo, la desenvoltura, las ganas de reír que tienen siempre, lo afectuoso que son, lo vivarachos. Te transmiten vida y ganas de vivir.

Es una persona, que si alguien lo necesita está, pero que normalmente no está muy visible, no es hacia fuera, no es extrovertido.

*Del trabajo en la escuela lo que menos le gusta es la evaluación, el tener que poner notas. Entiende que evaluar, es más un problema ético que técnico. Entonces tiene ese debate consigo mismo. Él coge los boletines de notas un mes antes y empieza a darle vueltas, quizás demasiadas, porque al final lo que le importa, es lo que es mejor para el niño. Una nota no es igual a otra ni tiene el mismo significado para los alumnos. ¿Hasta dónde se puede valorar el esfuerzo de cada uno por aprender? ¿Y las circunstancias familiares y personales? Para él, todo esto resulta difícil de plasmar en unas notas.*

Entonces, el vive con ese debate en el trabajo cotidiano, el intenta compensarlo, exige que a la entrega de notas venga el padre o la madre con el niño o la niña y hablan largamente de las visiones de todos los protagonistas en cuanto al esfuerzo, dificultades y comportamiento... Pero a pesar de esto tiene cierto escepticismo que las palabras sirvan para mucho, es como que los clichés están muy adosados o que hay una incapacidad de los padres para controlar las situaciones o lo que tú le dices está en un lenguaje con un código totalmente distinto al que ellos interpretan o eres tú quien no los sabe interpretar a ellos, no lo sabe. Por ejemplo en las instrucciones que les da para el verano, les dice: el verano es un tiempo adecuado



para descansar de la escuela y estar más tiempo con la familia, ayudar en las tareas de la casa o del campo, le duele la boca decirle a los padres que le den responsabilidades, porque no le dan responsabilidades, las madres se quejan de la cultura del machismo del marido, pero que hacen con sus hijos, andan todo el día en la calle, no tienen responsabilidades, es cierto que, aprenden otras cosas, hacen deportes, están con las amistades, pero también es necesario que dediquen un rato diario a ayudar en casa, a tareas escolares, leer, hacer deberes, que se comprometan a hacer las cosas siempre a la misma hora y que cumplan el compromiso que previamente han debido acordar.

Que cada día haga un poco, no es bueno que lo hagan todo de una vez. Luego les ha puesto: “no vale hacerlo con prisa o con desgano”. Les mando una relación de problemas y ejercicios, que lean al menos un libro y que traigan un resumen escrito y que hagan un diario donde por lo menos una vez a la semana, que le cuenten un poquito lo que han hecho. Y luego les dice que serán las familias las que valorarán si es demasiado o poco, porque él sabe que hay gente que va a hacer lo que les parezca, pero ya es su responsabilidad. Lo que hace en vacaciones es decirle a los padres: el niño es tuyo por dos meses, tú haces lo que creas más oportuno en relación con las tareas escolares. Y cuando vuelven intentará valorar el esfuerzo que haya hecho cada uno y evaluará su trabajo del verano. Hubo un tiempo en el que estuvo atendiendo por su cuenta a sus alumnos más atrasados y los recibía en clase algunos días del verano. Pero, a la larga, se vio que el verano en esta tierra es duro y pesado y que no daba muchos resultados la experiencia.

Por su parte, ya está metiéndose en la programación del año siguiente, porque como decía antes, estuvo reflexionando sobre la falta de tiempo para desarrollar algunos contenidos, el año siguiente comenzará desde donde han quedado, si la longitud, el área y algo más, no lo ha trabajado lo suficiente, comenzará por allí. El cree que así es el trabajo docente y que digan lo que digan el trabajo docente también tiene sus dificultades, que tienen dos meses de vacaciones

bien, pero algunos se las toman al pie de la letra y otros no. Están pensando y reflexionando sobre el año que pasó sobre lo que podrían hacer el curso siguiente.

Todos los trabajos tienen lo suyo, por ejemplo las amas de casa, uno protestando por el trabajo y tiene a su mujer levantada desde las 8 de la mañana haciendo cosas. Es que falta ese realismo, ese comprender que todo el mundo tiene sus problemas. Como decía Manuel Alcántara en el Sur: “qué pocos problemas de evasión de capitales tienen los jornaleros” y es verdad, afirma Pepe, hay problemas de planteamiento de vida, trasplantable a todo, a tu casa, a tu trabajo, a tus compañeros, a todo. Si uno no tiene bien cuadrado esto, no va a ir bien, porque aunque uno tenga 8, va a creer que necesita 10 y si tiene 10, va a creer que necesita 14 y nunca uno está contento.

*El proyecto de vida, en cualquier profesión pero especialmente en la profesión docente es vital, depende de la ética personal de cada uno, porque a todos les gusta tener alumnos que funcionen bien y los que no gustan son los que no aprenden y los que crean dificultades, pero ese alumno tiene tantos derechos o más que otros. Aquí entra a jugar la ética y esto condiciona muchísimo porque a veces lo que le apetece a uno es dejar las cosas, pero no hay por qué. Por ejemplo el pasado el año (2006), se ha pasado corrigiendo exámenes y tal vez eso sea un poco infructuoso, pero él dice que si eso le sirve a determinado número de alumnos para estimularse y seguir estudiando, a lo mejor no es lo más perfecto que se pueda hacer, pero se sacrifica por ellos, y nunca da las notas públicamente, porque no quiere que un niño que tenga mala nota se sienta mal, si el niño o la niña quiere enseñarla, bien, pero no se las dice nunca delante de los demás. Entonces, maestro, los exámenes que hicimos ayer -dicen los alumnos-, a lo mejor en un tema hago tres exámenes para machacárselo mucho, para que ellos puedan decir, mira que bien, las notas muy bien. Eso es un problema ético, eso nadie lo pide, eso es uno el que se lo plantea, entre irse a su casa sin nada e irse con su cartera llena, opta por lo segundo y si tiene cuatro datos los aprovecha en reflexionar y preparar trabajos para el día siguiente.*

Influye muchísimo como uno se posiciona en la vida. Lo que exige la legalidad son unos mínimos pero por encima de eso está uno. Su trabajo es una parte sustancial de su vida en cualquiera de las actividades que ha realizado. Tiene en mente una frase copiada por ahí, que decía una periodista –no recuerda quien-: “soy una persona que si no está haciendo algo que considera útil cree que está perdiendo el tiempo, no se encuentra bien”, y Pepe siente eso, no sabe si es una deformación profesional, pero si no está haciendo algo que considera útil, útil para lo que sea, para su formación, para el servicio a los demás, no está bien, la vida contemplativa porque sí, a no ser para tomar fuerza no le resulta gratificante y perder el tiempo lo pone nervioso. Cuando está con los amigos tomando algo y ve que se alarga artificialmente la situación, busca una excusa y se va, no lo soporta. Lo que más le gusta es estar ocupado. Ser útil a los demás lo llena mucho, escuchar a los demás, tener la opción de dar un consejo alguna vez o acompañar a alguien que lo necesite, probablemente esa sea su vocación secreta, oculta.

Desde esta concepción de vida, pasa sus tardes entre el Proyecto Hombre, que si pudiese lo haría más, pero le supone viajar a Málaga muchos días y la colaboración en Cáritas Parroquial de Ardales. Cree que ahora va dosificando el trabajo por las tardes (Escuela de Madres, Proyecto Hombre, Cáritas), aunque hay veces que el cuerpo le pasa un poco de factura, pero cree que se dosifica, a costa de salir muy poco a la calle, de no jugar al dominó como dice la gente que se hace en los pueblos, ese tipo de cosas, de no estar en los bares. Y allí es donde se sacrifica, tampoco le apetece y cree que rentabiliza su tiempo y le saca muchas horas al día.

### ***El trabajo fuera de la escuela.***

En el contexto del voluntariado de Proyecto Hombre donde los sentimientos forman parte sustancial de su funcionamiento la última actividad que hicieron (en el contexto de una actividad final de un curso de Coordinadores de Grupos de Autoayuda, actividad que quiere realizar de lleno luego de jubilarse) consistía en que cada uno pusiese su nombre y opiniones en positivo sobre todos los demás del grupo

y al final cada uno decía como se sentía. Pepe les decía, me estoy acordando de una compañera (se refiere a mi) que me preguntaba cómo lo veían los demás, les decía que se habían pasado muchísimo en sus alabanzas. Por ejemplo, un compañero que le dice gracias por estar allí cuando más lo necesitaba que lo quería mucho. Este chico es un compañero, ya mayor, que hizo el programa de rehabilitación y estando en la comunidad terapéutica conoció a su mujer que también hacía el programa de rehabilitación y se hicieron pareja. Ella, como consecuencia de la droga tenía un problema de hígado y falleció hace un año y el chico que le dice esto, le provoca una gran emoción y más porque lo dice con faltas de ortografía y a él le encanta, pues estuvo mucho junto a él, telefónicamente, en esos malos momentos, y cuando podían se encontraban en Málaga. Y ya lo ha superado, trabajó mucho con él, le contaba que estuvo a punto de hacer una barbaridad, incluso volver a la droga. Pepe lo dejó hablar, fundamentalmente y siente que pudo ayudarlo.

### ***Su filosofía de vida....***

Cultivar el huerto que le ha tocado... se apoya en una idea de Confucio: *vale más encender una pequeña luz que gritar en la oscuridad y es verdad que la oscuridad es muy grande, el mundo es muy grande, pero uno en su ámbito puede funcionar.* Pepe siente que hace lo mejor posible, no es pesimista pero ve que hay muchas cosas que se están vulgarizando y que hay mucho borreguismo y que las personas son más que eso. Cada época tiene sus demandas, a uno le gustaría ver que la gente profundiza, que se engancha a ese carro e intentan.

Hay gente que no, a lo mejor, ahora no y más adelante sí, tampoco uno tiene la varita de la verdad. El domingo pasado (24 de junio de 2007) una ex-alumna, María Isabel, que ahora da clases en el instituto, le da las gracias en la dedicatoria de un ensayo sobre Valera que acaba de publicar, por haberle hecho escribir tantas redacciones, le agradece su estímulo por la lectura en libros, sobre todo de Platero y yo, que fue un libro básico de trabajo en aquel tiempo. Ella ahora para animar a sus alumnos y alumnas le pone redacciones y además les lleva las redacciones que hacía

como alumna y los alumnos se quedan sorprendidos, pero al mismo tiempo ella siente una gran alegría por recuperarlas. Pepe le dijo, que se las llevara y se las llevó. Con esta experiencia quiere ilustrar la idea de que si uno va sembrando, alguna vez fructifica, no en todo el mundo, no en todos los momentos, pero esta niña le decía que ella por una nota suya hacía cualquier cosa, se rompía.

Está claro que no todo el mundo funciona igual pero uno debe sembrar con la ilusión de que va a fructificar. Esta niña quiso estudiar y su padre no quiso y estuvo un año sin estudiar hasta que se le plantó al padre y le dijo o “me dejas estudiar o me voy de casa”, y hoy el padre presume mucho de que su niña es catedrática de instituto. Ella lo tenía muy claro desde el primer momento y se lo tuvo que currar, no todo el mundo es igual ni tiene porque serlo, por ejemplo el mecánico del pueblo le ha comentado alguna vez: “...cuanto me acuerdo de Platero y que no nos querías leer el capítulo que hablaba de su muerte y era para nosotros una intriga...”. Uno piensa que algo queda y sobre todo aquello que trasmite con entusiasmo porque el alumno lo percibe y cuando uno está frío o gruñón, también se dan cuenta. Ellos son chicos todavía, pero, a Pepe le gusta que le digan como lo perciben y darles la oportunidad que se expresen con libertad...



**SPICUM**  
servicio de publicaciones

## **II.- DE-CONSTRUYENDO Y RECONSTRUYENDO MARCOS REFERENCIALES DESDE LAS HISTORIAS DE VIDA ANA Y PEPE.**

*(...) el relato está presente en todos los tiempos, todos los lugares en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos y muy a menudo esos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta: el relato se burla de la buena y de la mala literatura, internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí como la vida.*

Roland Barthes, 1977.

La re- construcción de una historia de vida profesional, docente, supone la apertura de un mundo de posibilidades, de límites, de olvidos, de recuerdos, de repeticiones, de configuraciones diversas. Este mundo que crea y re-crea la historia de un maestro y una maestra me enfrentó con una paradoja: por un lado la necesidad de focalizar en la conformación de las identidades docentes, pero por otro la necesidad de abordar la complejidad de los diversos mundos que se abren, se redescubren y se re-interpretan. Esta paradoja se convirtió en la base de la búsqueda de marcos referenciales, porque la comprensión de los procesos de conformación de identidades docentes desde la re-construcción de las historias de Ana y Pepe, se imbrica o forman parte de una trama personal, social, política, cultural e histórica que emerge y había que reconstruir. En ese sentido las historias son como “*doppelganger*” (Bruner, 2003), el doble fantasmagórico de una persona -el que camina al lado- y que operan en dos mundos: “el primero, un paisaje de acción en el mundo; el otro un paisaje de conciencia, donde se representan los pensamientos, los sentimientos y los secretos de los protagonistas de la historia” (pág.46). Siempre

estamos trabajando con niveles, ámbitos y dimensiones superpuestas, implícitas, ocultas, que hay que desvelar y *hacer salir*.

Al respecto Denzin (1989), menciona que una vida es vivida en dos niveles, uno que se manifiesta en el hacer cotidiano, en las rutinas, en las tareas diarias y otro más profundo, de los sentimientos, de las creencias, de lo moral, del yo interior que no siempre es mostrado a los otros pero que puede ser capturado mediante documentos autobiográficos o biográficos. Y justamente este mundo menos conocido es el que quería que saliese a la luz por algunas razones que se exponen a continuación.

Primero, la historia de vida “puede devolver a las personas, que hicieron y vivieron la historia, un lugar fundamental, mediante sus propias palabras” (Thompson, 2002: 22 citado por Gomez, 2007: 5), además, al perderse la capacidad para narrar pueden perderse las relaciones y la propia identidad por la falta de producción de sí y de su historia. Al rescatar el pasado a través de los recuerdos, se percibe la falta de saber sobre ciertas situaciones y la posibilidad de otras historias, un otro mundo. El narrador saca a relucir los recuerdos donde se revelan las apropiaciones rutinarias y poéticas de situaciones que se dan hoy, el carácter sintético de la praxis docente que acontece en la interrelación entre lo personal, lo universal y lo global (Benjamín, 1994).

En segundo lugar, indagar sobre la vida y el trabajo de los docentes constituye una opción política en el sentido de reconocer la voz del otro, de los maestros y maestras, como portadores/as de un conocimiento y un saber que se da a partir de una experiencia, de un contexto e historia particular (Rivas Flores, 2005; Sancho, 2007). Dar crédito a la experiencia como fuente de conocimiento valioso, supone asumir que podemos aprender de la experiencia biográfica de los docentes, implica reconocer que “la educación no es un espacio neutro o a-problemático de desarrollo o mediación, sino que constituye un lugar donde podemos devenir sujetos de modo particular” (Sancho, 2007:6).



Por último y desde una perspectiva de investigación, reconociendo el trabajo diario de los docentes como construcción política y social (Goodson, 2003; Pérez Gómez, 1992), aunque muchas veces se lo reduce a la *práctica*<sup>32</sup> y al ámbito del aula; coincido con Hargreaves (1994) en asumir los retos de la investigación educativa:

*(...) vincular, relacionar, conectar las narraciones locales de estudiantes, padres y docentes dentro de su propia escuela con las imágenes que caracterizan las narrativas más amplias de los cambios educativos y sociales que tienen lugar “allí afuera”, más allá de las paredes del aula, de tal forma que incluso desde allí afectan directamente su propia vida (2004: 34, citado por Goodson, 2003: 737).*

Los argumentos expuestos me ayudaron a reconocer no solo el valor social, político y metodológico del trabajo con historias de vida, sino también la posibilidad de ir acercándome a los procesos de conformación de identidades de las personas.

Muchos autores defienden o se apoyan en los relatos como un medio para descubrir, desarrollar, desentrañar y/o expresar la identidad personal y profesional (Graham, 1998; Linde, 1993; Ricoeur, 1996; Stronach & MacLure, 1997; Denzin, 1989; Rivas, 2007; Remedi, 2006; Bolívar, 2006; Polkinghorne, 1998; Bruner, 2003; Gergen, 1996). Creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa, el “yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad” (Bruner: 122), los relatos que hacemos de nosotros mismos reflejan lo que los demás esperan que debemos ser, entonces el yo también es el otro (Ricoeur, 1996) y la identidad no puede escapar de su carácter profundamente relacional (Eakin, 1999 citado por Bruner, 2003:125). Relatando la propia historia es como las personas se dan una identidad, reconociéndose en las historias que se (nos) cuentan (Cole & Knowles, 2001).

---

<sup>32</sup> Práctica en un sentido tecnocrático de aplicación de procedimientos y técnicas escindidas y descontextualizadas de los marcos ideológicos, sociales y políticos de las cuales emergen.

El relato, el narrar como forma de constituir identidades puede enfrentarnos con una paradoja en el sentido de Graham (1998) cuando plantea que el modo en que se escriben las diferentes historias sobre la docencia contribuye a instalar o sostener las imágenes de la profesión que circulan en una sociedad. Este llamado de atención me llevó a reconocer la complejidad de las tramas identitarias y las complejas relaciones entre lo individual y lo social, los marcos personales y los marcos institucionales que se entrecruzan de manera peculiar en cada vida y de manera diferente en diversos momentos de las vidas de los sujetos, pudiendo reforzar, visibilizar o invisibilizar formas de ser docente, formas de hacer el trabajo docente y formas de estar como docente.

Las historias de vida de Ana y Pepe, a medida que se - me - cuentan, que relatan, van desplegando una línea cronológica de hechos, situaciones, vivencias y experiencias, que desvelan núcleos de sentido como sustento de la experiencia de sus vidas, pero también muestran una trama compleja y problemática que me ha permitido *mirar más allá de la historia singular* de los protagonistas y avanzar en dimensiones constitutivas y cambiantes de la identidad de un docente y una docente. Dimensiones que no pueden comprenderse fuera de los marcos sociales, políticos e ideológicos que atravesaron y de los cuales formaron parte Ana y Pepe. Donde todavía parece existir una sensación de encierro, de aprisionamiento a estigmas (Goffman, 1998) y tabúes acerca de la profesión, en parte, por no poder elaborar el pasado, porque este pasado no es relatado, no es compartido, lo que exige un oyente y una escucha atenta en el sentido Freiriano para poder comenzar a revelarse y a re-significarse (Gomez, 2007). Así, el método (auto) biográfico se constituye en una estrategia y un lugar biográfico que posibilita a los sujetos recuperar la comunidad de destino (Bosi, 2004), aquella a la que siempre se retorna por el relato, y compartir vivencias, sueños y recuerdos en una especie de vaivén entre dos horizontes: el de las expectativas y el del futuro. Entonces, el proceso de construcción de una identidad docente no es ajeno a la función social de la profesión, ni a la cultura del grupo al que se pertenece y al contexto sociopolítico cultural en el

que viven los maestros y maestras (Novoa, 1995; Pérez Gómez, 1998), que siempre remite a lo vivido y a lo experimentado y nos proyecta hacia un futuro que no siempre se ve claro.

Desde las notas introductorias expuestas en este capítulo, se intentó avanzar en la construcción amplia de un marco referencia sobre los procesos de conformación de las identidades docentes que, poco a poco, fueron emergiendo del análisis de las entrevistas, entendidas como relatos de vida, y del texto elaborado como historia de vida. Es importante señalar esto, porque la búsqueda de referencias teóricas no es un a-priori sino un *durante*, permanente y continuo. Hay marcos previos que responden a los intereses y problemáticas abordadas por los distintos autores que son considerados, pero de lo que se trató principalmente fue de ir armando una base de diálogo con la teoría que emergió de la propia lectura de las historias de vida. En síntesis, no se puede hacer una división tajante entre marcos referenciales que sirven de guía para mirar y marcos que van elaborándose conforme avanzó el análisis, que luego volvieron a revisarse en los procesos de interpretación.<sup>33</sup>

Los marcos referenciales los he organizado mediante versiones teóricas, entendidas como distintas maneras de aproximarse al foco de la investigación<sup>34</sup> y que además representaron distintos momentos del proceso de investigación; momentos de relación a través de las entrevistas y momentos de análisis y revisiones de lo dicho y escuchado. Una primera versión emergió desde el proceso de entrevistas y de la entrada al mundo y a la vida de Ana y Pepe y una segunda versión que fue ampliando la primera, revisándola, criticándola y que resultó del proceso de

---

<sup>33</sup> De lo que se trató, ya anticipado en las primeras consideraciones, fue de ir mostrando el proceso que se fue siguiendo en las decisiones de los marcos referenciales, pensando las teorías y los conceptos como posibilidades pero sin perder de vista la contraparte de esta idea que como muy bien lo plantea Gee (2000): cómo los sistemas de interpretación varían de acuerdo con las teorías y los momentos históricos en los que surgieron, cuando se trabaja la identidad como una lente o herramienta analítica.

<sup>34</sup> El diccionario de la Real Academia Español define versión como el modo que tiene cada uno de referir un mismo suceso o también cada una de las formas que adopta la relación de un suceso, el texto de una obra o la interpretación de un tema.

co-elaboración de las historias de vida. Puede parecer algo reiterativo o repetitivo, pero intento mostrar el proceso real de la investigación no sólo desde una intención académica sino desde una finalidad epistemológica en cuanto a como en las investigaciones con historias de vida el conocimiento se imbrica con la experiencia de los otros (Ana y Pepe), la propia (mi vida) y el conocimiento y la experiencia producida en otros ámbitos de investigación y reflexión (sociología, psicología, educación, filosofía, antropología) y por otros investigadores con intereses y expectativas diferentes. Lo mencionado me lleva a una reflexión más: tanto el conocimiento de unos y otros se va modificando o re-situando, en función del momento del análisis y de los procesos de comprensión alcanzados.

La primera versión teórica se acerca al reconocimiento de las distintas concepciones de la noción de identidad fundamentalmente desde Dubar (2002), que hace una diferencia importante, cuyo origen se remonta al ámbito filosófico, entre identidad sustantiva, esencialista y una identidad más dinámica, nominalista, existencialista, que se va constituyendo desde las contingencias vividas. Esta primera aproximación y el avance en los relatos de Ana y Pepe, me llevaron a bucear en el contexto socio-político en el que se formaron y del cual son herederos, en cómo esta *herencia* ha calado en ellos y en el significado del magisterio y de la profesión docente. Estos tres ejes: identidad, contexto socio-político (dictadura franquista, transición y democracia) y profesión docente (magisterio) constituyeron *la primera versión teórica-referencial* que me ayudó a leer los relatos de las entrevistas, avanzar en las primeras producciones de la tesis<sup>35</sup> y al mismo tiempo provocar-me nuevos interrogantes. Las versiones son como mapas provisorios que he ido trazando a

---

<sup>35</sup> Hasta el momento se han elaborado cuatro trabajos-informes producto del proceso de análisis e interpretación permanente que me ha llevado a focalizar la mirada en distintos aspectos de las vidas de Ana y Pepe; el primero centrado en la dimensión política de la formación profesional (Leite y Rivas, 2008), el segundo en la formación como proyecto de vida (Leite, 2009a), un tercero relacionado con el género y la identidad (Leite, 2009b) y el último, ya citado, referido a aspectos metodológicos y epistemológicos en la construcción de las historias de vida de Ana y Pepe (Leite, 2010).

medida que transitaba el camino, cuyo diseño presuponía una posición previa<sup>36</sup>, que no impidió la generación de otros posibles mapas. Desde este primer esbozo y paralelamente al proceso generado en las entrevistas, se avanzó en otras versiones como una manera de “mostrar que las decisiones retóricas logran ocultar o revelar, magnificar o minimizar, simplificar o complicar, unir o dividir, elevar o degradar, dar nitidez a las imágenes o desdibujarlas” (Simons, 1990:10, citado por Graham,1998:276).

Así, avancé en *una segunda versión* que paralelamente acompañó el proceso de análisis de las entrevistas y el proceso de construcción de las historias de vida de Ana y Pepe. La exploración de la noción de identidad, su relación con las biografías y el contexto social y político en el que se originó y desarrolló el magisterio español, me condujo a mirar de manera más focalizada en los procesos de construcción de identidades docentes desde la amplia literatura existente y desde el conocimiento producido a partir de investigaciones en el ámbito nacional e internacional. La segunda versión se asentó en la primera y ambas constituyeron *la base del mapa de territorio* que se estructuró como articulación de perspectivas y desarrollo de dimensiones que me orientaron en el análisis, la interpretación y la discusión. El mapa de territorio, como integración de las versiones teóricas, intenta mostrar, por un lado, los distintos núcleos emergentes de las vidas de Ana y Pepe. Estos núcleos han conformado y siguen conformando los sentidos del ser docente en su vida y en su trabajo. Por otro lado, constituye la posición asumida como investigadora en cuanto a los marcos interpretativos puestos en juego en el análisis de sus historias de vida. El mapa de territorio marca bordes o límites aunque también

---

<sup>36</sup> En el sentido de conceptos, marcos referenciales teóricos y metodológicos que orientaron las primeras decisiones y que han sido sometidos a una revisión permanente. Una indaga a partir de, y en contra de supuestos, creencias, “teorías”, prejuicios, conceptos, experiencias personales, etc. Este bagaje, muchas veces, puede constituir un obstáculo y conducirnos a una tendencia “comprobacionista” o “corroboradora”, consecuencia de una tradición positivista en investigación; que desde el trabajo con versiones teóricas más dinámicas y desarrolladas a partir de lo que la propia situación investigada fue mostrándome o revelándome, traté de evitar.

abre y muestra espacios inciertos e inexplorados desde una visión caleidoscópica<sup>37</sup>. Las identidades docentes analizadas desde una mirada/comprensión caleidoscópica, me permitió articular de manera compleja la diversidad de aristas, de caras y niveles de análisis presentes y subyacentes en la re-construcción de las mismas.

Como ya anticipé, la forma de presentar los marcos referenciales en los que se asentó el estudio intenta mostrar el proceso de construcción del mismo, que no fue de una vez y para *siempre*<sup>38</sup> sino que han ido emergiendo a medida que se “leían” las entrevistas, se revisaban las mismas con Ana y Pepe y se avanzaba en las búsquedas conceptuales. Como afirma Zeller (1988), el principal objetivo de un informe es crear comprensión. Un concepto, una idea o una revisión de ideas, me llevaba a otras, y éstas a sumergirme en nuevas búsquedas que diesen sentido a lo escuchado, a lo narrado, y que por otro lado mostrase el estado de situación del conocimiento. Esta especie de espiral dialéctica me llevó a un diálogo incesante con las teorías, conmigo misma y con los relatores de sus vidas. Al respecto, la metáfora del caleidoscopio constituyó un artilugio potente, por el sentido, las imágenes de complejidad que supone en sí mismo este “artefacto” y la posibilidad que encierra respecto de la diversidad de interpretaciones a la que pueden estar sujetas las identidades docentes en relación a quien mire, como mire, en qué momento y situación socio-histórica y política.

---

<sup>37</sup> Estructuralmente un caleidoscopio es un tubo ennegrecido interiormente, que encierra dos o tres espejos inclinados y en un extremo dos láminas de vidrio, entre las cuales hay varios objetos de forma irregular, cuyas imágenes se ven multiplicadas simétricamente al ir volteando el tubo, a la vez que se mira por el extremo opuesto. El sentido que quiero darle es el de un conjunto diverso y cambiante, con aspectos y elementos que se organizan en una estructura pero que pueden asumir distintos significados y sentidos. El giro caleidoscópico le da un sentido particular a la relación entre el todo y las partes con un carácter sistémico y complejo (Cfr. Acebedo Restrepo, 2010).

<sup>38</sup> En un sentido cerrado y acabado.

## **IIa.-PRIMERA VERSIÓN: entrada en terreno**

### ***Explorando la noción de identidad/es.***

*Es en la frontera donde la identidad queda más definida.*

William Kawanah, 1994.

La identidad es una noción compleja, ambigua, que puede adoptar diversos significados de acuerdo con la posición, la perspectiva y la intención con la que se la use (Wenger, 2001; Gee, 2000; Hall, 2003). Por estas razones, se explora, en primer lugar, el concepto de identidad con sus variados matices, para mostrar los significados que asume en el presente trabajo; en segundo lugar, se avanza en algunas explicaciones sobre su conformación para, por último, mostrar las posibles implicaciones entre la perspectiva biográfica como enfoque metodológico de la investigación y los procesos de construcción identitaria.

Desde un breve recorrido a lo largo de la historia del pensamiento me encuentro con un amplio campo de significados que van desde la psicología, pasando por la sociología, la antropología, la filosofía, las matemáticas y llegando hasta la lingüística y la literatura –quedando tal vez, otros campos sin nombrar-. Este recorrido histórico no siempre estuvo exento de problemas y de críticas sobre la validez del concepto (por su carácter esencialista, por sus connotaciones psicológicas, personales y sociales), aún llegando a la situación de hacer propuestas de nociones alternativas (Brubaker y Cooper, 2001) o de seguir pensándolo, aunque sus formas se encuentren des-totalizadas o de-construidas (Hall, 2003) y no funcionen dentro del paradigma en que se generó, “la línea que lo tacha permite paradójicamente que se lo siga leyendo” (pág.4).

Estos cuestionamientos, a veces se confunden con la revisión crítica sobre los significados del sujeto moderno que también se ponen en tela de juicio y de hecho afectan o impactan en la noción de identidad. A pesar de que muchos han proclamado la disolución de la identidad personal, resulta interesante la

argumentación de Revilla (2003) sobre la posibilidad de sostenerla no desde una concepción o visión esencialista del sujeto (que es lo que se pone en tela de juicio en la post-modernidad), sino desde el reconocimiento de elementos que impiden la disolución absoluta de la identidad y “anclan al sujeto a una determinada identidad personal aunque de forma problemática, conflictiva, matizada y cambiante” (pág.54).

La demanda de derechos en la interacción de sujetos y grupos, viene ligada al mantenimiento de identidades reconocibles que nos convierten en sujetos de derecho. Muchas veces, las condiciones de vida actuales dificultan el acceso a “identidades valiosas” y nos conducen a procesos de fragilización en la búsqueda y construcción de identidades<sup>39</sup>. Llegados a este punto, es conveniente diferenciar la crítica epistemológica al sujeto fuerte y esencial de los problemas de las identidades en los tiempos postmodernos, en cuanto a los cambios sobre las condiciones y posibilidades de ser. Como lo expresa Bauman (2003):

*A decir verdad, si el problema moderno de la identidad era cómo construirla y mantenerla sólida y estable, el problema posmoderno de la identidad es en lo fundamental cómo evitar la fijación y mantener vigentes las opciones. En el caso de la identidad, como en otros, la palabra comodín de la modernidad fue creación; la palabra comodín de la posmodernidad es reciclaje (pág. 40).*

En este sentido, el planteo de Bauman sobre las vicisitudes de la noción de identidad me ha permitido acercarme con cierta cautela a los procesos de construcción de identidades docentes desde un juego dialéctico entre la fijación y el cambio como un movimiento inherente, propio de las trayectorias docentes que no pueden considerarse fuera de las transformaciones sociales, políticas e históricas,

---

<sup>39</sup> En este sentido, la perspectiva del construccionismo social de Gergen (1992), llama la atención del proceso de “erosión del yo” que va modificando y transformando el concepto moderno de identidad como referente de la unidad, diferencia, semejanza y al mismo tiempo de la estabilidad y continuidad. La existencia de una pluralidad de voces rivalizadoras en los contextos históricos y culturales de las sociedades contemporáneas afectan directamente los procesos de construcción identitarias.



que a su vez ponen en tela de juicio los propios marcos que nos sirven de apoyo y análisis.

Por otro lado, intentando avanzar desde diversos lugares en la exploración de la noción de identidad para reconocer otras formas de definirla/representarla, el diccionario de la Real Academia Española destaca tres acepciones interesantes para someter a discusión y a análisis: La identidad como un conjunto de rasgos propios de un individuo o colectividad que los caracterizan frente a los demás; como la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás; o el hecho de ser alguien o algo, el mismo que se supone o se busca. Estos significados consensuados y aceptados socialmente<sup>40</sup> dejan entrever un amplio campo de sentidos que articulan: el cambio, lo diferente con algo permanente o más estable; la idea de proceso y proyecto, lo que nos hace iguales o similares pero al mismo tiempo nos diferencia, los unos y los otros, uno mismo frente a los demás; el reconocimiento de uno a partir de los otros. El propio Dubar (2002) se refiere a la identidad como la diferencia y como la pertenencia común. “Lo que hay de único es lo que hay de compartido” (pág.11).

Se puede observar la complejidad de la noción en el juego del yo y el nosotros, del individuo y del grupo como forma de considerar y conformar las identidades. Como acertadamente plantea Wenger (2001), hablar de identidad en términos sociales no supone negar la individualidad sino ver la definición misma de individualidad como algo que forma parte de las prácticas de unas comunidades concretas, y donde la discusión sobre si la identidad pasa por el sujeto o por la comunidad puede llevarnos a miradas erróneas que nos alejarían del proceso de constitución mutua. De allí que hablo de identidades personales y sociales como dos caras de la misma moneda.

Las múltiples discusiones que subyacen y se develan al tratar la noción de identidad pueden ser vistas también, evitando caer en una visión dicotómica del

---

<sup>40</sup> En el sentido de significados a los cuales todos tienen acceso mediante un diccionario y que fue producto de un consenso previo.

asunto, desde *una versión más restringida de la identidad o una versión esencialista* que aún persiste y se cuela en el discurso de la identidad. En este caso desde lo que supone ser un maestro y una maestra como algo que se tiene o se es de manera natural (por ejemplo se tiene o no se tiene vocación para maestro o para maestra, se es por vocación, algunos no pueden ser, no han nacido para serlo); y *una versión más amplia, nominalista, existencialista, conflictiva* (Aceves, 1997; Dubar, 2002), que muestra un proceso de construcción en el tiempo y a lo largo de toda la vida. En este caso, las diversas maneras de ser maestro y maestra en contextos sociales, políticos y educativos cambiantes, las múltiples formas de hacer y luego de ser en los centros educativos, las variadas formas de responder y actuar frente a los cambios que también van conformando formas de ser en la profesión, desde las múltiples formas de hacer y desde los múltiples reconocimientos de los otros.

Caracterizar la identidad desde posiciones o estados de pertenencia de los diferentes agentes o actores sociales en relación a un momento, a un evento particular o bien a un tipo de institución, denota una situación o un estado social inalterable que, por otra parte, nos muestra una visión reduccionista y empobrecida. Tal como lo plantea Aceves (1997) esta visión limita la faceta dinamizadora de las 'identidades', tanto como concepto que sintetiza una realidad social, como proceso que expresa una acción social. En esta línea también avanza Castells (1998) respecto a que la identidad va más allá de una cuestión de roles y funciones en el sentido más estricto de la sociología funcionalista, constituyendo una fuente de significados desde donde se va construyendo, re-construyendo, resistiendo y en algunos casos *destruyendo*, las identidades. Lo cual no niega las identidades institucionales (Gee, 2000) en el sentido de posiciones que los sujetos ocupan y reconocimientos a partir de ellas en las instituciones, que se asume como una perspectiva posible de análisis de la identidad.<sup>41</sup> Como lo explica Dubar (2002), las identidades tanto como las

---

<sup>41</sup> En este sentido, Gee (2000) nos brinda un panorama de cuatro posibles caminos para mirar la identidad: natural, institucional, discursiva y de afiliación, como sistemas de interpretación históricos y políticos que operan de manera conjunta en el discurso, pero que

alteridades “varían históricamente y dependen del contexto de su definición” (pág.11). Desde esta visión más amplia se definen las identidades en este trabajo, como una manera de situar a la persona en un contexto de constitución mutua entre individuos y grupos (Strauss, 1959; Giddens, 1995); como la representación que los actores sociales elaboran, construyen e imaginan acerca de sí mismos en una fase o momento de su existencia (Aceves,1997) en relación con los otros y los grupos sociales de los cuales forman parte, ya que la construcción de la identidad se localiza en una colectividad. De ahí su carácter histórico, dinámico, interaccional, y procesual. Aunque también su carácter contradictorio, su movilidad/inestabilidad, me lleva a reconocer las identidades como “estados inacabados” y como “procesos de construcción y reconstrucción continua de las auto-identificaciones de los actores sociales” (pág.2).

Las contradicciones implícitas en la noción de identidad supone reconocer cierto grado de conflictividad que no puede perderse de vista en cuanto a convertirse o transformarse hoy, en una forma encubierta de opresión (Bauman, 2005) frente al significado de emancipación que encerraba el concepto. Opresión desde la invisibilidad de ciertas formas de ser y hacer o desde el *congelamiento* de lugares y posiciones que los demás deben ocupar. Tal como lo plantea Robin (1996) no podemos dejar de considerar la tensión actual en la lucha política en torno a quienes somos, entre, por un lado, la fluidez y la multiplicidad de posibles identidades y, por el otro, la fijación de identidades fuertes (étnicas, nacionales, tribales). Esto lleva a pensar en identidades complejas en la reconstrucción de los procesos identitarios y en la propuesta de la autora sobre considerar la noción de "fuera de lugar" como el lugar de la identidad flexible:

*Este fuera de lugar es la manera a través de la cual somos conscientes de que la identidad es inasignable, que uno está siempre preso en esta dialéctica entre lo que es propio de sí mismo y extraño a sí mismo. Un espacio que deshace esta*

---

pueden también operar o funcionar para reforzar y legitimar procesos de exclusión y marginalidad.

*gran estabilidad de las identidades y que otorga estabilidad a este gran anonimato, que es capaz de interrogar esta identidad sin llegar al estallido total de las identidades, este fuera de lugar no es solamente abstracto sino que además es absolutamente necesario (pág.46).*

El aporte de Robin muestra otra cara de la complejidad de la noción de identidad en cuanto a la conflictividad del sujeto en sus búsquedas de estabilidad, de reconocimiento, además de la conflictividad de la relación con el otro. Esto me lleva a considerar la fragilidad de las identidades en la sociedad actual, por un lado, y la necesidad de la misma para ser, para reconocerse, pero, desde una multiplicidad de lugares, ámbitos y posiciones que no siempre están totalmente claros y visibles, por otro. Esta cara es vital para comprender, en las vidas de Ana y Pepe, cómo se ha vivido y vive el conflicto de lo propio y lo extraño en una/o misma/o, desde un reconocimiento social de la profesión docente no siempre como algo flexible, abierto, complejo. Esto muchas veces impide ver todo lo que hacen los maestros y las maestras, pero va conformando formas de ser y de abrir posibilidades de ser. En síntesis y acordando con Dubar (2000), la identidad es:

*(...) el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones (pág.109, citado por Bolívar, 2006:44).*

### ***Los procesos de construcción de las identidades: complejidades, conflictividades y relaciones.***

Descrito el panorama de posibilidades y conflictos en torno a la noción de identidad, puedo incursionar ahora en su conformación desde los diversos planteos sobre su constitución, organización y dimensiones o niveles que emergen y confluyen, no siempre de manera armónica. Una primera idea central, que se desprende de la literatura, reconoce el proceso de conformación de las identidades

como resultado de las interacciones sociales, mediante procesos de reconocimiento recíproco, de identificaciones y atribuciones de sentido que pueden ser modificadas o intercambiables (Aceves, 1997; Mortola, 2006; Dubar, 2000; Taylor, 1996; Gergen, 1996); como procesos que se construyen a medida que vivimos y que a su vez lo hacemos sobre la base de la experiencia vivida (Longo, 2005; Rivas, 2007), que se estructura también a partir del discurso, por lo que es necesario entenderlos como producidos en espacios institucionales e históricos específicos (Hall, 2003); y por último, como emergentes del juego de diferentes modalidades de poder, de procesos de exclusión y de diferenciación (García Canclini, 1995), pero también de las diferentes estrategias de reacción e interpretación por parte de los sujetos (Marinas, 2004).

En pocas palabras, las identidades son parte de un proceso de construcción y reconstrucción inagotable, en el que las personas no pierden su papel activo y protagónico. Diferenciación, identificación y reconocimiento son momentos inseparables y “articulaciones del proceso de construcción de identidades que están situadas en el seno de la experiencia conflictual y social de las relaciones humanas” (Sanselieu, 1988, citado por Longo, 2005: 4).

Dentro del marco relacional y discursivo de la construcción de las identidades, es necesario profundizar en algunos procesos que me permitieron mirar *la identidad en acción*, para lo cual retomo los aportes de Dubar (2002) que focaliza en los procesos de identificación como una de las formas, o uno de los modos, en que las identidades se van constituyendo. Los dos procesos fundamentales de identificación: identificaciones atribuidas por los otros, la *identidad para otros*, las identidades virtuales en términos de Goffman (1995) susceptibles de constituir un *estigma*<sup>42</sup> e identificaciones reivindicadas por uno, *la identidad para sí*.

---

<sup>42</sup> Como atributos indeseables en las personas en el sentido de características incongruentes con nuestros estereotipos acerca de cómo deben ser los individuos, que por otro lado nos impide verlos como una persona total y corriente convirtiéndola en alguien débil, malvada, peligrosa u otros atributos y esto produce en los demás un descrédito amplio. Un estigma también puede ser, un defecto, una falla o desventaja.

*Las categorías de identificación pueden ser externas (para los otros) o también internas (para sí), pueden estar circunscriptas a un ámbito particular de las relaciones sociales o concernir a todos los aspectos de la vida relacionados con una pertenencia principal (Dubar, 2002:14).*

Aunque siempre se pueden rechazar o aceptar las identidades que son atribuidas a uno mismo, como también se puede fracasar en lo proyectado y/o deseado para uno mismo, es en la relación, en la conjugación, en la lucha entre ambos procesos identificatorios, donde encontramos el fundamento de diversas formas identitarias que constituyen sistemas apelativos, históricamente variables mediante los cuales actuamos, pensamos, miramos el mundo y al mismo tiempo somos pensados, actuados, mirados y situados por los otros.

Las configuraciones identitarias que sugiere Dubar, me ayudaron a pensar en la re-construcción de las identidades como docentes de Ana y Pepe en cuanto al juego de identificaciones y de atribuciones relacionadas con el ser maestro y maestra en el momento histórico que atravesó su formación inicial. Etapa donde el margen de libertad o de acción era reducido y las configuraciones identitarias se orientaban más desde las regulaciones externas con poco espacio para reivindicaciones personales y para ir conformando una identidad para sí, en cuanto a proyectos personales y decisiones propias. Estas modalidades en la conformación de identidades también me ayudó a pensar en el trayecto de la formación que vivieron y en el momento actual, donde las regulaciones externas también son fuertes y la autonomía es frágil, aunque los riesgos personales son otros y el momento histórico y político ha cambiado.

Como plantea Longo (2005), las identidades se nutren constantemente de identificaciones que cimientan la subjetividad, y con ello construyen *microscópicamente* las prácticas de cada persona. En esta construcción se advierte la invisibilidad de *micro-procesos* que actúan incesantemente, hasta pasar inadvertidos para los propios sujetos, los cuales pueden ir desvelándose en la medida que pueden relatar a los demás, que también es una forma de contarse a sí mismo. Estos micro-

procesos se refieren al conjunto complejo de discursos, relaciones y acciones con las que los sujetos se enfrentan y conviven cotidianamente, generando adhesiones, resistencias, indiferencia, afiliación o aversión. Por otro lado, las fuentes significativas e identificatorias de la subjetividad pueden ser múltiples, es decir, “existe un abanico de discursos interpelantes que materializan actos permanentes de atribución a los sujetos” (Longo, 2005:5). Así, tenemos a la familia, como instancia más temprana, que provee un amplio caudal de identificaciones, atribuciones, mandatos y prácticas; luego aparecen otros referentes, como el grupo generacional, el grupo étnico, la formación escolar, la pertenencia política, la comunidad o barrio, la religión, el género y el espacio de trabajo. Es importante resaltar que todas estas fuentes operan de forma simultánea. Taylor (1996) también plantea esto, al decir:

*Mi identidad es de algún modo lo que me sitúa en el mundo moral. Es precisamente lo que funda el uso de este término. Mi identidad es «lo que yo soy». Es justamente lo que se quiere saber cuándo se me pide que dé una prueba de identidad. Pero «identificarme» de este modo es situarme en un campo social. Mi documento de identidad proporciona mi nombre, y acaso mi origen, o mi número de seguridad social. Eso me sitúa en una familia, en una región, en el catálogo de ciudadanos-trabajadores del Ministerio de Trabajo, etc. (pág.11).*

Desde otro lugar, Taylor, retoma los procesos de identificación y diferenciación como constitutivos de la identidad que siempre remiten a los otros en el campo social. En este sentido Achilli (1996) lanza una pregunta: ¿quiénes son esos otros?, introduciendo la idea de “otros” inmediatos y mediatos, o los “otros significantes” (Berger y Luckmann, 1993). En los procesos de construcción de las identidades ese “otro” puede ser un “otro inmediato” como el que se produce en la relación maestro/a y niño/a; u “otros mediatos” expresados ya sea, en la estructura de la experiencia institucional (usos del tiempo y espacio, reglas de juego, concepciones explícitas e implícitas, normativas diversas); ya sea, “en el papel múltiple que juega el estado, desde su lugar de estado educador con sus propuestas,

planes, currículos, hasta las valoraciones de lo educacional, implícitamente jugadas, por ejemplo en las decisiones de apoyo presupuestario, ya sea en las variadas representaciones, expectativas y demandas sociales de los padres y la “comunidad en general” (pág.41). Nuevamente, es en la interacción que cotidianamente se va desplegando en los diversos espacios por los que transitan los sujetos –permeadas, como dice Achilli, por esos otros mediatos- donde “circulan explícita o implícitamente y, bajo determinadas condiciones, valoraciones, “etiquetamientos”, expectativas de importancia en la configuración de las variadas identificaciones” (pág.42).

Desde esta investigación, las diversas fuentes se configuran, se articulan, emergen y se ocultan en las historias de vida de Ana y Pepe. En el discurso más directo y continuo, dialogamos sobre la escuela y el trabajo de todos los días con sus múltiples derivaciones y problemáticas pero, a través de ese discurso aparecía la familia, por ejemplo, de los alumnos y alumnas, que nos conducía a dialogar y a poner en juego las historias de las propias familias, al igual que las relaciones con sus compañeros y compañeras de trabajo, que a su vez nos llevaba a revisar sus variados trayectos y experiencias en otros Centros (en particular Ana), narrando que se hacía, cómo eran las relaciones y que hacía una/o en cada institución y situación diferente. Entonces, los procesos de construcción de identidades conforman una especie de amalgama que se va fraguando –sin endurecerse- a lo largo del tiempo (de toda la vida) y de las experiencias vividas (desde uno/a y con los/as otros/as de manera situada), y que va asumiendo diversas formas por el propio movimiento de sus componentes: personales, sociales, familiares, culturales, discursivos, políticos, etc. Paradójicamente estos dan continuidad y cierta permanencia pero también son los marcos a partir de los cuales los sujetos van modificando formas de actuación, de relación y de comprensión del mundo que habitan.

Desde los vaivenes de la permanencia y el cambio, Ricoeur (1996a), por ejemplo, considerando la identidad como puesta en escena, se refiere a dos dimensiones de la misma: una, con características más permanentes que garantizan



cierto grado de referencialidad (identidad ídem) y otra que incluye elementos cambiantes que permiten una progresión y desarrollo del sujeto/personaje (identidad ipse). El sujeto se constituye en el juego dialéctico de ambas dimensiones de la identidad. El desafío está en: ¿cómo ser uno mismo a lo largo de la vida y a pesar de los cambios?, ¿cómo reconocerse en uno y en los otros o desde los otros reconocer lo propio?. Este es el juego de las identidades. Así lo explica Harré (1993) cuando describe el proceso de construcción de la identidad como un camino de ida y vuelta, desde las manifestaciones sociales y culturales, pasando por la construcción individual y privada de las mismas, para volver nuevamente al punto de partida mediante la expresión que cada individuo hace a través de su acción. También Aceves (1997) plantea que la construcción simbólica de la identidad expresa y da cuenta de un conjunto de prácticas así como una serie de representaciones sociales de los individuos y del grupo social implicado. Esta construcción se localiza en una 'colectividad' en cuyo seno se elabora/construye una 'identidad' por medio de 'prácticas' con las cuales sus integrantes defienden sus intereses, expresan su voluntad y en el transcurso de tales luchas, se van constituyendo.

Desde los argumentos expuestos y coincidiendo con Dubar (2002), nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él, sin que esto suponga caer en un determinismo *colectivo*. La identidad para sí como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social y relacional, con la confirmación por los otros de la significación que el actor otorga a su identidad. La identidad personal se configura como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva) entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. Integrando ambas dimensiones, la idea de transacción constituiría otra forma de pensar en la dinámica de la construcción de las identidades conjuntamente con los procesos de diferenciación, identificación y reconocimiento de los otros para ser. El proceso de transacción en palabras de Bolívar (2006) permite comprender “cómo el individuo debe deliberar, ajustar y realizar compromisos modificando al mismo

tiempo su entorno para adaptarlo a sus deseos, pero igualmente acomodándose a las presiones y límites de su circunstancia” (pág.42).

Al final, cada sujeto elabora su identidad en un proceso de reconstrucción individual de las condiciones del contexto en que se desarrolla. Es más, el propio contexto se construye a su vez desde las aportaciones de los distintos individuos en las condiciones que se establecen histórica y socialmente (Rivas, 2007). En definitiva, “los individuos forman parte de un contexto que ellos mismos contribuyen a construir” (pág. 124), donde la identidad constituiría una especie de “Hogar virtual”, desde la expresión acuñada por Lévi – Strauss (1977), que “no existe como objeto realizado, pero en el que se cree y se tiene necesidad de decir (como sujeto) para vivir y actuar con los demás” (Dubar, 2002:259).

### ***Identidades como biografías.***

Un aspecto ya esbozado pero no tratado en profundidad aún, lo constituye las múltiples implicaciones entre la noción de identidad y la biografía como una forma viva de ponerla en juego, en acción y en revisión. En este sentido existe una amplia literatura que argumenta, desde diversos campos disciplinares, como los sujetos se van dando una identidad en la medida que pueden contar y narrar sus vidas (Marinas, 2004; Linde, 1993; Ricoeur, 1996a; Polkinghorne, 1988; Giddens, 1995; Gergen, 1996; Bruner, 2003; Arfuch, 2002; Dosse, 2005; Larrosa, 1995; Dubar, 2002; Aceves, 1997; Bertaux, 1998; Ferrarotti, 1993; López de Maturana, 2004). Desde las descripciones que hacemos de nosotros mismos y con las que nos identificamos conformamos una identidad narrativa. Esta articula una idea *de ser o de estar siendo* en la medida en que somos narra-dos y podemos narrar-nos. La identidad tiene el sentido de una categoría de la práctica, supone la respuesta a la pregunta ¿quién ha hecho tal acción, quien fue el autor? (Ricoeur, 1996b). Respuesta que no puede ser sino narrativa en el sentido fuerte que le otorgara Arendt (1999): responder quien, supone “contar la historia de una vida”. El relato de las personas es un constituyente básico de su identidad. Como dice Bruner: “representamos

nuestras vidas (así como las de los otros) en forma de narración” (1997:59). Entonces, en tanto dimensión configurativa de toda experiencia, la narrativa, como puesta en forma de lo que es informe, adquiere una gran relevancia “al postular una relación posible entre el tiempo del mundo de la vida, el del relato y el de la lectura” (Arfuch, 2002:87).

Un relato, una historia de vida, no remite solamente a una disposición de acontecimientos, sino a la forma de estructuración de la vida y de la identidad. La relación entre el contar y el carácter temporal de la experiencia humana no es accidental “sino que presenta un forma de necesidad transcultural” (pág. 88).

Así podemos ver que la dimensión biográfica se ha convertido en un componente esencial de la/s identidad/des; contar la vida es encontrar una “intriga” susceptible de guiar la selección de los episodios y su encadenamiento, de los personajes y su influencia (Dubar, 2002); supone la reflexión del sujeto sobre los sucesivos escenarios recorridos que confluyen en la unidad de un relato (Bolívar, 2006); o con Polkinghorne (1988) “alcanzamos nuestra identidad y la idea de nosotros mismos por el uso de la configuración narrativa, y totalizamos nuestra existencia comprendiéndola como la expresión de una historia simple que se revela” (pág.150).

Avanzando un poco más en las mutuas relaciones entre identidad e historias de vida, Marinas (2004) plantea que a través del relato se mantiene abierta la pregunta por el proceso generador de la identidad;

*Contarse para identificarse no es sólo recorrer el entramado o la secuencia de posiciones de rol, las categorías sociales y sociológicas, psicológicas o historiográficas que uno puede ir ocupando, sino reconocer a los productores de los relatos heredados (familiares, comunitarios, societarios) y a los destinatarios de los propios relatos (pág.9).*

Los relatos, las historias de vida de Ana y Pepe, no solo encarnan y/o representan sus identidades, en un momento particular de sus vidas personales y laborales, sino también me han permitido bucear en los procesos de conformación

de sus identidades, en sus dimensiones más personales, más profesionales, más biográficas, más institucionales, más familiares, más históricas, más políticas. Así se pusieron en juego diversas voces desde sus voces. La identidad “nunca se acaba de adquirir, siempre en búsqueda de sí mismo y siempre expuesta a los cambios y a los cuestionamientos” (Dubar, 2002: 256). En este sentido, al ser la biografía una forma de temporalizar la existencia y una forma particular de sistematizar y comunicarla narrativamente, permite analizar la identidad *en acción*. *Observarla* desde la propia lectura temporal que hacen los sujetos de sus propias vidas, brinda elementos para distinguir las posibilidades, opciones y los procesos de decisión a que se enfrentaron los propios actores sociales en la elaboración y construcción problemática de sus 'pertenencias' y afiliaciones identitarias (Aveces, 1997).

Por último y en palabras de Gergen (1996) “...decir que contamos relatos para hacernos comprender no es ir demasiado lejos... no solo contamos nuestras vidas como relatos; existe también un sentido importante en el que nuestras relaciones con otros se viven de una forma narrativa” (pág.13). La pregunta sobre los procesos de construcción de identidades docentes solo tiene sentido en la co-reconstrucción de las historias de vida de Ana y Pepe. En la misma trama del relato que reconstruimos juntos se fue hilando la posibilidad de dialogar sobre la identidad. Posibilidad que supuso recorrer un camino incierto, inacabado, situado, con algunas certezas y muchas dudas, preguntas e inquietudes sobre el pasado, sobre el presente y sobre el futuro de Ana y Pepe, pero también del magisterio en su conjunto.

### **Identidad, contexto y profesiones.**

Desde las ideas de identidad/identidades que vengo desplegando entiendo que cada sujeto va elaborando su identidad en un proceso de reconstrucción individual de las condiciones del contexto en el que se desarrolla (Rivas, 2007). Los individuos forman parte de un contexto que ellos mismos contribuyen a construir. En este sentido, la idea de contexto, siguiendo a Marinas (2004) no como un mero

marco de acción sino referido a las prácticas y discursos<sup>43</sup> que se van tejiendo con el relato de la identidad en cada uno de sus desplazamientos, me llevó a focalizar en los distintos momentos históricos, políticos, sociales y educativos vividos por Ana y Pepe, como diversos contextos que han ido configurando formas identitarias particulares.

La identidad como construcción simbólica implica comprender los significados que han ido construyendo, atribuyendo a los momentos vividos, espacios ocupados, campos de acción, intervención, relación y marcos de interpretación elaborados a medida que transitaron distintas etapas de sus vidas. Etapas que no siempre pueden clasificarse? claramente como infancia, adolescencia, etapa adulta, etapa profesional, y que tampoco es intención de esta investigación trabajar sobre clasificaciones de etapas. Si se hace referencia a ello es porque en el relato de Ana y Pepe emergen algunos momentos con más fuerza nostálgica<sup>44</sup> que otros, como la infancia y la etapa de la formación en el magisterio. Luego, la mayoría de los momentos vividos se narran como una compleja trama de relaciones y mediaciones familiares, institucionales, personales y sociales. Lo cual muestra con mucha fuerza la necesidad de reconocer los marcos políticos y sociales que dieron sentido a una época: la época de la infancia de Ana y Pepe y de la formación en el magisterio, que como todo momento histórico vivido, representa, arrastra y reafirma, una visión sobre la educación, el papel de los maestros y maestras y la misión de la escuela

---

<sup>43</sup> En este sentido, Tadeu Da Silva (2001) establece una diferencia clara entre teorías y discursos o textos. Al desplazar el hincapié del concepto de teoría al de discurso, la perspectiva post-estructuralista quiere destacar precisamente la implicación de las descripciones lingüísticas de la “realidad” en su creación. Una teoría, supuestamente descubre y describe un objeto que tiene una existencia independiente de la teoría. Un discurso, en cambio produce su propio objeto: la existencia del objeto es inseparable de la trama lingüística (pág. 12).

<sup>44</sup> La visión nostálgica del pasado, puede crear un recuerdo compartido y alentar un sentimiento de continuidad individual, rechazando lo negativo, regenerando la estima de formas anteriores del yo y estableciendo puntos de comparación. La nostalgia es un proceso central a través del cual se nutren las generaciones: mediatiza la selección, destilación, refinamiento, depura e integra aquellas escenas, acontecimientos, personalidades, actitudes y prácticas del pasado (Davis, 1979, citado por Marinas y Santamarinas, 1993: 214).

primaria, en este caso, en la década de los 50', constituyendo los primeros filtros *de identidad* por los que atravesaron sus vidas en un momento muy temprano de las mismas (Pepe inicia el magisterio con 14 años y Ana con 16 años).

Como ya planteé al discutir la noción de identidad/des, siempre estamos jugando con múltiples formas de estar, ser y hacer, para uno y para los demás que a su vez se van modificando y en estos cambios se van re-significando la diversidad de contextos (prácticas y discursos) vividos, sufridos y padecidos. Estas experiencias enraizadas en los diversos sentidos que van asumiendo se convierten en algo así, como los sedimentos, las capas de la identidad<sup>45</sup>, los niveles que en los relatos pueden ir desvelándose.

Estas capas o sedimentos se nutren en primer lugar, de una base *social* en cuanto a las épocas vividas, costumbres, imágenes de profesiones y oficios, hábitos y valores predominantes. En segundo lugar de una base *histórico-política* en cuanto a los gobiernos de turno con sus formas de asumir el poder, prácticas y procedimientos de intervención, que en este estudio analizamos desde dos grandes momentos. El período se corresponde con la dictadura franquista en el que nacieron Ana y Pepe y en el que transcurrió su infancia, su período de formación en el magisterio y sus primeros quince años de profesión. Una gran parte de su vida se desarrolla desde y en ese contexto social y político y de ahí su relevancia en la conformación de su vida personal y profesional. Un segundo momento abarcaría lo que se conoce como transición y período democrático, momento en el que afianzan su desarrollo profesional y viven una serie de cambios y reformas educativas con un carácter diferente al que habían vivido y que les suponía una revisión o una profunda mirada sobre los pilares desde los cuales habían ido asentando su vida y su trabajo.

Estos dos grandes momentos no constituyen una división arbitraria sino que emergen de los relatos de Ana y Pepe y fue necesario no perderlos de vista para ir des-tejiendo y comprendiendo la trama identidad – contexto – profesión.

---

<sup>45</sup> Lo vivido no desaparece, las experiencias se mantienen, se transforman, se congelan (si no hay revisión), se re-sitúan en el tiempo, en el espacio y a lo largo de toda la vida.

Una tercera base que sedimenta el proceso de construcción de las identidades es de carácter *institucional* en cuanto al largo proceso de transformación del magisterio en España. El magisterio tiene un origen, una historia, unas raíces, que no pueden pensarse sólo como etapas o momentos históricos y dejarlos congelados en el tiempo sino que fue importante considerarlos, analizarlos e interpelarlos, porque es lo que le da sentido a la profesión actual del magisterio y es lo que permite comprender muchos anudamientos en su constitución.

Estos anudamientos conducen a revelar las razones del surgimiento del magisterio, en relación a los fines políticos, sociales y económicos de la enseñanza, a las regulaciones relacionadas con quiénes podían enseñar, a la institucionalización de la formación de los maestros y maestras, a los planes de formación, al lugar del conocimiento y la formación cultural para el magisterio y a las condiciones materiales en el que se desenvolvía el trabajo docente. Aunque la vida de Ana y Pepe se desarrolla a partir de mediados del siglo XX, los resabios del siglo anterior han estado presentes en los discursos, en las prácticas, en las imágenes y en las representaciones sobre los significados de ser un maestro y una maestra. Sus vidas dejan entrever una *herencia*<sup>46</sup> desde la cual se han ido conformando sus identidades. Herencia entendida, además, como sistemas de razonamiento incorporados en nuestras formas de hablar (Popkewitz, 1998) sobre los maestros y las maestras necesarios de desmontar y de-construir<sup>47</sup>. Herencia, que por otra parte, ha ido transformándose y evolucionando pero que siempre remite al pasado, desde las re-

---

<sup>46</sup> En el sentido de rasgos o circunstancias de índole cultural, social, económica, etc., que influyen en un momento histórico, procedentes de otros momentos anteriores. Así podemos hablar de una herencia medieval, liberal, republicana, franquista, democrática, todas confluyen en la historia de vida de Ana y Pepe como docentes, narrada en el momento actual.

<sup>47</sup> En este sentido, Francois Dosse (1988) es muy clara al explicar que la deconstrucción de la realidad en sus elementos más simples puede ser un paso previo y necesario para la construcción conceptual de esa misma realidad. Este proceso de análisis puede verse comprometido ante la diversidad de opiniones, para no pocos autores el maestro es el último representante de la cultura letrada o como apunta Lerena (1989) la última traducción del ethos aristocrático. Sin embargo, tales juicios chocan con otros no menos extendidos que destacan el aislamiento social de los maestros (Cfr. Molero Pintado, 2006).

significaciones que hacemos en el presente con perspectivas de futuro. Es aquí donde encontramos el meollo de la re-construcción de las identidades.

Por ello, la tríada identidad, contexto (como prácticas y discursos sociales y políticos) y profesión (docente) no pueden considerarse de manera separada porque inevitablemente una se conjuga con la otra. Entonces, si hablo de identidades profesionales docentes, hablo de contextos sociales y políticos que han sostenido, enmarcado, limitado o posibilitado formas de estar, ser y actuar; también hablo de profesiones en cuanto a rasgos, valores, imágenes, afiliaciones, luchas de poder, cuerpos de conocimientos que conforman una ocupación (Guillén, 1990; Pérez Gómez, 1998). La importancia dada a esta tríada requiere profundizar en dos de las dimensiones ya esbozadas, el contexto de origen del magisterio como “herencia” recibida y re-significada por Ana Y Pepe y los sentidos de la profesionalidad/profesionalización/trabajo docente. Como plantea Ferrarotti (1991):

*(...) la contextualización es la necesaria red de fondo, la trama en la que se insertan y se encuadran, adquiriendo todo el significado de preciosos, indispensables fragmentos del mosaico general, las específicas historias de vida (pág.159).*

### ***Una genealogía del magisterio.***

La diversa y amplia literatura sobre los orígenes del magisterio Español revela un intrincado proceso de institucionalización sometido o dependiente de los vaivenes políticos e ideológicos. El magisterio históricamente, no solo en España sino también en otras regiones del mundo<sup>48</sup>, ha constituido una herramienta político-educativa importante en la transmisión de valores, tradiciones e ideologías (Varela y Ortega, 1984; Ortega, 1994, González, 2000; Rivas, 2004; Popkewitz, 1994). Valores hegemónicos de la modernidad como el progreso, el ascenso social y el esfuerzo

---

<sup>48</sup> Por ejemplo México y Argentina con una fuerte tradición normalista (Cfr. Ramírez Rosales, 2008; Alliaud, 1993; Davini, 1998).



individual convirtieron al magisterio y a los que se formaban en él en una especie de tabla de salvación para los demás.

La escuela, como invento de la ilustración fue pensada como un “instrumento para acabar con la superstición, con formas de vida comunales y particularistas que impedían la implantación de los principios universalistas de la razón secular” (Ortega, 1991:13). Esta aura cargada de optimismo no siempre se reflejaba en las condiciones de formación y trabajo de los maestros y maestras a lo largo del siglo XIX y XX.<sup>49</sup>

La creación de las escuelas normales en el año 1838-39 constituye un primer hito importante, en cuanto al reconocimiento y preocupación del Estado por la formación, aunque con bastante retraso ya que en otros países como Francia o Alemania habían consolidado con anterioridad tanto la formación como los propios Centros en que ésta se imparte (Lorenzo Vicente, 1995). Desde la visión de Varela (1984), institucionalmente el magisterio no existe hasta el siglo XIX bajo el reinado de Isabel II, siendo a principios de nuestro siglo XX cuando los maestros pasan a convertirse en funcionarios de estado.

Aunque parto desde ese momento histórico en la investigación, no puedo dejar de considerar, de manera breve, algunos antecedentes de la profesión. Uno de ellos es el carácter gremial de la actividad de los maestros, como primera forma de organización antes de la creación de las escuelas normales<sup>50</sup> y la imagen social de la enseñanza primaria. Los maestros se formaban al lado de otros maestros con escuela abierta ejerciendo como pasantes o ayudantes de un maestro ya instalado.

---

<sup>49</sup> En la introducción del Reglamento Orgánico para las Escuelas normales de instrucción primaria del 15 de octubre de 1843, plan que intenta unificar los criterios en la formación de los maestros emerge una idea de los maestros: son personas que “han de pasar su vida en condiciones oscuras y de honesta mediocridad... han de recibir una educación acorde con las anteriores premisas y en consecuencia, las Normales han de huir del lujo y de la mezquindad y procurar mantener en sus alumnos la subordinación y la regularidad..,” (Varela, 1984:19). (Cfr. Viñao, 2006; Ortega y Velasco, 1991).

<sup>50</sup> Nos referimos de manera breve a una caracterización de la historia de la formación de los maestros en España previa a la creación de la primera escuela normal (1839) Cfr. Lorenzo Vicente, 1995; Ruiz Berrio, 2006; Vico, 1997; Rivas, 2004.

Dentro de la sociedad de la época la educación primaria tenía escasa o nula importancia. Por un lado la nobleza y la incipiente burguesía tenía sus propios modos de educar a sus hijos (preceptores por ejemplo) y las clases bajas no recibían instrucción porque desde niños se iniciaban en las actividades de sus progenitores (en el mundo rural). En este sentido el magisterio no se distinguía de otras profesiones: el herrero, el zapatero, el tejedor. El conocimiento se encarnaba en la práctica. Esto tenía sus pros y sus contras. El bagaje cultural era mínimo aunque el acercamiento a la realidad era más directo. Resalto en particular este rasgo porque, como argumenta Varela (1984), a pesar del espíritu filantrópico que encarna la escuela primaria y sus representantes, de aumentar el grado de instrucción y hacer personas más útiles para la sociedad, “el deseo de implantación de una escuela nacional se erige sobre la destrucción de modos de educación ya existentes” (pág.24), como es el caso de los oficios. La docencia era uno de ellos, razón por la que, por un lado, se deslegitima una práctica inherente a la propia profesión y se valida el aislamiento escolar como el medio más potente y apropiado para enseñar y aprender, y por otro se descalifica a quienes están alejados del saber que la escuela contribuye a instituir como el único, verdadero y válido.

Otro antecedente importante en esta genealogía del magisterio, durante los siglos XVII y XVIII, lo constituye la exigencia de una serie de requisitos, como la certificación de la limpieza de sangre y de buena vida y costumbres que, posteriormente, a lo largo del siglo XIX y mitad del siglo XX se refleja en la fuerte dimensión moral que caracteriza la formación y la imagen del maestro y la maestra. La docencia como un oficio (con su particular organización y autonomía)<sup>51</sup>, la escasa consideración social de la enseñanza primaria y la exigencia de requisitos personales y de acreditación (sistema de exámenes que había que pasar para obtener el título) constituye el marco sobre el que se asienta el largo proceso de institucionalización

---

<sup>51</sup> Al respecto Ruiz Berrio (2006) nos recuerda que el oficio de maestro se asienta en una tradición muy antigua y muy interesante. Recordando, que el origen del oficio de maestro comienza con la actividad de la enseñanza en público, ya fuera en la yessivas, en las escuelas coránicas o en las escuelas monacales.

de la formación de los maestros y maestras. Este proceso no escapa a la inestabilidad política y al desentendimiento entre liberales y reaccionarios (durante el período de finales del siglo XVIII y primer tercio del siglo XIX) y no permite configurar y consolidar un sistema nacional de educación. Paralelamente a principios del siglo XIX se va generalizando el hecho de que los estados se hagan cargo de la educación, en parte porque los procesos de industrialización requerían personal más cualificado, Además, la preocupación por la formación y la elevación cultural de la población era un sinónimo de progreso social y económico.

En este intento de ir armando el puzzle de las raíces históricas del magisterio para comprender el sentido de la educación en la re-construcción de las identidades docentes de Ana y Pepe, se ve claramente como se suma el componente económico e ideológico en cuanto a valores “deseables” para constituir una sociedad y configurar sus sistemas educativos. Por lo tanto, desde los argumentos de Ortega (1991), el oficio de maestro en la sociedad española, durante largo tiempo, ha sido el resultado de dos factores: por un lado es un proyecto de la burguesía urbana y por otro una práctica social anclada en ambientes rurales. En ese sentido Ruiz Berrio (2006) habla de dos modelos de escuelas a mediados del siglo XIX; una rural donde predominaban las características del Antiguo Régimen y una urbana donde comienza a configurarse una organización espacial, temporal y curricular de la institución decimonónica típica.

Por su parte, Lerena (1989) remite al origen social de los maestros definido por tres elementos: “origen de clases medias (sobre todo de clase media-baja), con una fuerte participación de la sociedad rural y con una significativa presencia del proletariado” (pág. 162). Esta situación es otro de los rasgos característicos de la condición del maestro/a en España y en otros países. La situación social de los maestros/as constituye, en palabras de Baudelot y Establet (1976) “la típica representación ideológica de la promoción individual, o sea, acceso mediante el esfuerzo y el éxito escolar a un desahogo honesto” (pág.217). Este planteamiento es fundamental para comprender que, sobre esta representación ideológica, entre

otras, se ha montado el sistema escolar históricamente. Por otro lado, esta idea es potenciada y reforzada en tiempos o en procesos de dictadura ya que, en definitiva, representa una dimensión moral relevante: el esfuerzo individual como garantía del éxito social.

Desde estas pinceladas gruesas y globales del marco histórico, social, económico, político e ideológico desde el cual se fue constituyendo la educación y el magisterio en particular, se incorporan los rasgos de los planes y programas de formación por los que han pasado los maestros y maestras. Los planes de estudio se asientan en sistemas clasificatorios que, como lo expresa Davini (1998) no solo organizan la selección y jerarquía de los contenidos sino que “ordena la realidad estableciendo un sistema de límites pedagógicos y ante todo sociales que tácitamente se adquieren durante la formación” (pág.17). Focalizar en la formación supone mirar los marcos ideológicos en los que se sustenta el conocimiento y los contenidos<sup>52</sup>, pero también supone mirar la institución formadora (Gonzalez Faraco, 2000), el ejercicio de la profesión y las condiciones de trabajo, procesos atravesados por diversas circunstancias políticas.

El sentido de la formación y el magisterio sufre modificaciones estructurales si se piensa en la segunda mitad del siglo XIX, en el primer tercio del siglo XX, en los cuarenta años de la dictadura Franquista o en el último tercio del siglo XX. Ana y Pepe viven la mayor parte de la dictadura y los procesos de cambio posteriores. En este sentido su historia de vida constituye un referente inestimable de las tradiciones, vicisitudes, cambios y reformas de un colectivo (los maestras y maestros) castigado, versátil, con funciones ambiguas (enseñanza y control) e imágenes ideales sobre su persona y su hacer (sacerdocio, vocación y entrega), viviendo en espacios de decisión contradictorios en el sentido de una autoridad restringida (responsable exclusivo de algunos procesos y escasa participación en otros que competen

---

<sup>52</sup> Cfr. Román Sánchez y Cano González (2008) cuya investigación nos acerca a un estudio longitudinal de los planes de estudio para maestros entre 1838 y 2008. También el clásico estudio de Gimeno Sacristán y Fernández Pérez (1980) nos remite a una mirada crítica y con parámetros de época, que son interesantes de considerar.

directamente a su trabajo) y sometidos al escrutinio público de manera continua (por ejemplo, cuando de resultados se trata).

Precariedad y abandono será la norma en la formación de los maestros a lo largo de todo el siglo XIX. El primer contenido profesional se lo dará el Plan de Gil de Zárate de 1843, un reglamento que sentó las bases y los límites de la profesionalidad (Viñao, 2004; Varela y Ortega, 1984; González Faraco, 2000; Vicente Lorenzo, 1995) en cuanto a contenidos concretos y en cuanto a modos de “ser” y hacer<sup>53</sup>. Las materias privilegiadas como objeto de estudio para los maestros y maestras<sup>54</sup> fueron la escritura, la lectura, la gramática, la aritmética, la geografía y la historia, aunque todas ellas podían faltar, salvo la moral y la religión. “...Un hombre puede ser, sin saber leer ni escribir, un buen padre de familia, sujeto sumiso, ciudadano pacífico...” (Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino, citado por Varela, 1984:20). Esta visión moralizante de la tarea de los maestros y maestras impregna toda la normativa de la época. Desde esta visión como marco de actuación, la ligazón del magisterio con el mundo rural y la desvinculación tanto de la educación primaria como del circuito de formación de los maestros/as (hasta la reforma del 70’) al otro sistema escolar (el bachillerato y la universidad) refuerzan la precariedad, el aislamiento y cierto “desclasamiento” (en términos de Ortega Velazco, 1991) de la docencia. El propio maestro se ve así conducido al desprestigio y a una función social “redentora” que en modo alguno altere el “status quo” de una

---

<sup>53</sup> Revisar nota a pie de página nº 21.

<sup>54</sup> Se hace referencia a maestros y maestras aunque es necesario aclarar que el proceso de profesionalización de las maestras fue distinto al de los maestros, porque el papel de la mujer en la historia de la educación española siguió otros derroteros. El propio Ruiz Berrio plantea que hay que diferenciar oficio de maestras y maestros, pese a que la historiografía (incluido sus trabajos) haya hecho tabla rasa de las diferencias y nos presenta una historia común sin distinciones (Cfr. San Román Gago, 2001, 2009; Ruiz Berrio, 2006; González Pérez, 2007). Al respecto pues consultarse el monográfico sobre Historia de la Educación de las mujeres en Historia de la Educación: Revista interuniversitaria, 2007, Nº 26. También los aportes de Sarasúa (2002<sup>a</sup>, 2002<sup>b</sup>) y Manrique Arribas (2003) sobre la educación de las niñas y el ideal de mujer subyacente en la educación de las mujeres, conformarían un marco de análisis necesario de considerar.

sociedad muy desigual e injusta (el nivel de analfabetismo en 1900 alcanzaba casi un 56 % de la población menor de 10 años, la ratio en 1901 era de 1/84).<sup>55</sup>

La ley Moyano (1857) constituye el primer intento de ordenar y regular el conjunto de la educación española. En uno de secciones regula la formación inicial, forma de acceso y cuerpos de profesorado de la enseñanza pública. Algunos autores plantean que a partir de este plan el magisterio público queda institucionalizado por primera vez (Carbonell, 1996; González Faraco, 2000; Varela y Ortega, 1984; Ávila y Holgado, 2006) y las normales reforzadas. Su apelativo de normal se conecta directamente con su misión: formar un “ser normalizado”. En este sentido Varela (1984) hace una lectura crítica respecto de la estrategia que comienza a diseñar el Estado en relación con las clases trabajadoras. No utilizar la fuerza sino “crear un ejército de funcionarios entre los cuales se encuentran los maestros/as para recuperar la clase obrera y campesina” (pág.22). Para esto se ponen en juego una serie de contenidos, más amplios que el anterior plan, con una mayor especialización, que no cambia sustancialmente la idea de miseria cultural y económica que rodeaba a la profesión<sup>56</sup>. “La atmósfera oscurantista española se repliega en su tradición más conservadora, sin mirar a Europa ni a la modernidad” (Carbonell, 1996:229).

Esta situación se mantiene hasta finales del siglo XIX, momento en el que comienza a producirse en Europa lo que algunos historiadores han llamado la segunda revolución industrial, de carácter energético y tecnológico (Puelles Benítez, 2009). España no fue ajena a este proceso aunque el peso de la economía agraria era mayor que en las grandes potencias europeas, produciéndose un sostenido crecimiento que adquirió los siguientes rasgos: incremento demográfico, (descenso tasas de mortalidad), urbanización creciente (Barcelona, Bilbao, Madrid, Valencia, Andalucía), industrialización diversificada y un avance apreciable en la cualificación educativa. Este período en el ámbito de la cultura algunos autores lo denominaron la

---

<sup>55</sup> Datos extraídos de Carbonell (1996:230).

<sup>56</sup> Cfr. Ruiz Berrio (2006), recupera crónicas de la época y nos muestra la cruda realidad vivida por los maestros y maestras.

edad de plata; una “edad que pese a las sombras, se reveló como la consecuencia de una tensión interna producida por la modernización que transforma al país entre 1898 y 1936” (pág. 360) aunque luego, el esfuerzo de casi dos generaciones se quebró con la guerra civil. En este contexto se suceden una serie de cambios en el magisterio y en el terreno educativo<sup>57</sup>, hasta llegar al plan de 1914 (Decreto Bergamín), que supone un intento de reforma global en la formación de maestros/as del siglo XX (Ávila y Holgado, 2006) aunque luego la escasa dotación económica hace difícil su implementación. Sin embargo en este plan ya se atisba un ideario renovador influenciado por el liberalismo y el institucionismo<sup>58</sup>.

El advenimiento de la II República termina de concretar el proceso iniciado a principios del siglo XX, generando un cambio radical en la formación de los maestros/as y en la propia concepción y finalidad de la enseñanza. El plan profesional<sup>59</sup> de 1931 supone una ruptura importante con el modelo escolar del Antiguo Régimen y se intenta modernizar el sistema educativo. El estado asume la responsabilidad de la enseñanza para garantizar un trato más igualitario y por lo

---

<sup>57</sup> Durante el período conocido como La Restauración(1874-1931) es importante recordar las preocupaciones en materia de educación tanto por parte de regeneracionistas como de institucionalistas además de algunos hitos significativos en materia educativa: creación del Museo Pedagógico, la cátedra superior de pedagogía que dirigió Cossio, los Congresos Pedagógicos , hitos que se constituyeron en fuentes de renovación pedagógica que luego se tradujeron en los cambios educativos de la II República (Cfr. Carbonell, 1996; Vicente Lorenzo, 1995).

<sup>58</sup> Algunos de los objetivos de este plan apuntan a una formación cultural, técnica y profesional, la unificación de títulos (elementa y superior) en uno solo de cuatro años, limitación del número de alumnos por clases (no excederá los 50), potenciación de otros medios educativos: excursiones, certámenes, exposiciones, conferencias, aumento y mejor de locales, creación de becas y bolsas de viajes, entre otros. Un aspecto importante del plan es la revalorización de los estudios del magisterio femenino de tal manera que además de la formación de maestras se persigue la elevación cultural de la mujer.

<sup>59</sup> A partir de éste plan comienza a introducirse la idea de profesional en el sentido de pasar de una formación de cultura general y global a una formación más científica y pedagógica. La mayor parte de la literatura se refiere al plan que se instala en la II República como profesional (Varela, 1984; Ruiz Berrio, 2006, Ávila y Holgado, 2006; Vico, 1997; Vicente Lorenzo, 1995; Carbonell, 1996). Considero importante esta idea, porque constituye uno de los primeros sentidos atribuidos a “lo profesional” en relación con la formación de maestros y maestras. Además se delimitan claramente los ámbitos de formación: Cultura general, formación profesional y práctica docente.

tanto desaparece la función subsidiaria en beneficio de la Iglesia. Esto se traduce, siguiendo a Carbonell (1996) en cinco iniciativas: impulso de la escuela pública y por consiguiente de la enseñanza obligatoria y gratuita, escuela unificada (co-educación), separación Iglesia-Estado (laicidad de la enseñanza), descentralización y renovación pedagógica.

Educación deja de ser exclusivamente un arte para convertirse en una tarea científica. No obstante y siguiendo a Varela (1984), el maestro sigue siendo un sacerdote laico, un propagandista de los valores democráticos en este caso, pero con una formación y una dotación económica muy superiores a las que había recibido. Los textos oficiales siguen cargados de un lenguaje lleno de “resonancias espiritualistas en la línea de un humanismo cristiano cercano al de los institucionistas” (pág 29). A pesar de estas resonancias la República no pretendió solamente levantar las paredes de una Escuela: aspiró a dar a la Escuela un alma y fortalecer el alma del maestro. La reforma no fue solo educativa sino social, cultural y económica. La escuela era el mejor medio para garantizar la formación de ciudadanos libres e iguales en sus derechos<sup>60</sup>. Estos cambios no pudieron avanzar demasiado, se truncaron.

La Guerra Civil supuso una ruptura total respecto a los planteamientos y realizaciones llevadas a cabo durante la II República. Como plantea Viñao (2004), la negativa influencia de la guerra civil, la represión franquista y el nuevo régimen político supondrían una crisis tal en el ámbito educativo, cultural y científico que no empezaría superarse hasta la década de los sesenta y en algunos aspectos incluso las de los setenta y ochenta. De un modo u otro la negativa influencia de estos treinta y nueve años ha llegado prácticamente hasta nuestros días. La depuración ideológica de los docentes, la represión ejercida, no tiene parangón con ninguna otra en

---

<sup>60</sup> Es necesario mencionar que el Plan profesional de 1931, si bien suponía un innegable avance en la modernización de los estudios de Magisterio y de los sistemas de selección del profesorado, generaron enormes tensiones entre diversos colectivos de maestros, pues algunos de ellos se consideraron (no sin parte de razón) perjudicados profesionalmente por algunas de estas medidas (Cfr. Morente Valero, 2001).



nuestra historia (Puelles Benítez, 2009; Morente Valero, 2001). Además de los muchos docentes que fueron fusilados, murieron en prisión o tuvieron que exilarse, se depuró a todo el profesorado, fuese cual fuese el cuerpo docente al que perteneciese. Afectó a alumnos del magisterio, a los libros escolares, a las bibliotecas escolares. Sólo subsisten aquellos libros que “responden a los principios de la religión y moral cristiana y exalten el patriotismo. Una vez más en nuestra historia, los inquisidores dictaminaban y separaban los libros “buenos” de los “malos” (pág.367)<sup>61</sup>.

Con la intención de mostrar el panorama generado durante la larga dictadura Franquista a raíz del exilio docente y pedagógico (ideas que se fueron a otros lugares) es relevante el aporte de Puelles Benítez (2009) que coincide con Viñao (2004) al llamar la atención sobre la magnitud del vacío en la historia de la educación, que impide comprender las raíces profundas del atraso y estancamiento educativo durante como mínimo, los veinte años del primer franquismo:

*La dictadura, en la posguerra no solo supuso la destrucción de gran parte del legado material de las generaciones anteriores, sino también la obra educativa a la que tanto contribuyeron los hombres y mujeres de la ILE, del liberalismo democrático y del socialismo histórico... la obra del exilio en el exterior confirma que la educación en el interior pudo haber sido de otro modo (Puelles Benítez, 2009:370).*

El carácter científico y profesional del magisterio y la formación docente dominante en la II República tiende a ser eliminado como peligroso para pasar a un adoctrinamiento religioso y patriótico, escasamente cultural y nada profesional. De

---

<sup>61</sup> El control ideológico a través de los libros que desde el Franquismo se instituye, constituye un antecedente importante, una clave en la re-construcción del proceso de formación del magisterio y del desarrollo profesional de maestros y maestras en cuanto a la legitimidad del conocimiento (Cfr. Sopeña Monsalve, 1994; Beltrán, 1991). Me interesa no perder de vista esta idea en particular por el gran peso que supone para la docencia cualquier cambio o modificación en relación con los libros de texto. Tampoco intento forzar una relación pero las prácticas instaladas en éste período histórico, tan nefastas para el magisterio también instalan unos dispositivos de control, de dominación, de temor, que como lo plantea el propio Viñao (2004) nos acompañan en el presente.

este período histórico, significativo para la sociedad española, existe una amplia y variada literatura que hace difícil su selección, pero quiero llamar la atención de una panorámica relevante que se ofrece en un suplemento de Cuadernos de Pedagogía (1976) en el que se rescatan las vivencias, experiencias, opiniones y reflexiones de distintos actores sociales sobre las cuatro décadas del Franquismo<sup>62</sup>. Los testimonios allí recogidos me ayudaron a re-construir y a comprender las huellas de una dictadura. Algunas de las cuales no siempre son reconocidas como huellas o marcas de una época pero, reconocidas o no, han conformado el desarrollo del magisterio y la formación de docentes. Los maestros y maestras primarias fueron objeto y blanco de una moralización y una domesticación sin precedentes (Varela, 1984; Monés Jordi, 1976; Román Sanchez y Cano Gonzalez, 2008)<sup>63</sup>.

En la dictadura franquista se visualizan dos grandes momentos; el primero hasta la década del 50, con un fuerte ideario nacional, y un segundo momento (hasta 1975) caracterizado por un paulatino cambio hacia un ideario pseudo tecnocrático auspiciado por algunos ideólogos vinculados al Opus Dei (Monés Jordi, 1976) que marca cambios en la política económica (Puelles Benítez, 2009). Este segundo

---

<sup>62</sup> Cfr. Rosa Regás: “La infancia feliz de una hija de perdedores”; Marina Subirats: “La mujer domada”; Luis Goytisolo: “Un recuerdo triste”; Nuria Pompeia: “Por Dios, por la patria y por los oscuros años 40”; Carandell, José: “Lejos de nosotros la funesta manía de pensar”. Los títulos hablan por sí solos. Me interesa resaltar el testimonio de Regás porque desde mi punto de vista constituye una radiografía descarnada del panorama social de la época, difícil de pasar por alto y muy significativa para entender los sentidos de lo educativo.

<sup>63</sup> Haciendo un rápido repaso de las modificaciones en cuanto a normativas, contenidos ofrecidos y condiciones de trabajo, se vuelve casi un siglo atrás en cuanto a imagen, prestigio y condiciones laborales. Por ejemplo, la promulgación de la Ley de enseñanza primaria de 1945 afectó de lleno a la formación de los maestros y a las escuelas normales (Cfr. Beltrán, 1991), queda conformada una carrera de escasa entidad, con tres cursos a los que se llega tras los primeros cuatro años de bachillerato o sea a los 14 años de edad. El plan 50' reproduce ese modelo de formación y de institución formadora y establece la obligatoriedad de asistir a un campamento en verano para recibir instrucción política. Este es el plan de formación en el que se formaron Ana y Pepe. Hasta 1967 no hay una renovación, un nuevo plan recupera una parte del terreno perdido en las décadas precedentes, se exige de nuevo el bachillerato superior, dos cursos de escolaridad en las escuelas normales más un curso de prácticas en las escuelas nacionales, prevé el acceso directo al funcionariado de los alumnos más brillantes. La vigencia fue corta, tres años después la Ley general de educación reorganizará el sistema educativo en su conjunto. Cfr. Caballero Cortes (1989) para la situación de la enseñanza en Málaga.

momento, es el que va abriendo alguna brecha en el plano educativo hasta llegar a la Ley General de 1970<sup>64</sup>. La transformación de las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado se produce en 1972 y en 1983, con la Ley de Reforma Universitaria, se lleva a cabo su integración en la Universidad y, definitivamente, se completa con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990).

Haciendo una lectura crítica de los textos legislativos que acompañan a la Ley General de Educación, resulta interesante la observación de Varela (1984) sobre la ausencia de alguna exigencia, contenidos o recomendaciones a los futuros educadores, de estudiar y analizar:

*(...) la interdependencia existente entre los modelos internos de funcionamiento de los centros escolares y las condiciones sociales en los que emergen”, eliminando de este manera el acceso a la comprensión de las funciones sociales que cumplen, lo que interesa es que se conviertan en técnicos, en especialistas vertidos al estudio del niño y a las técnicas y métodos de enseñanza fundamentalmente (...) llegando incluso a pasar a un segundo plano (...) los contenidos mismos de aprendizaje (pág.42).*

La observación de Varela muestra la visión tecnocrática que comienza a impregnar la formación de los maestros y maestras y el sentido de lo educativo a lo largo del siglo XX. Los cambios educativos que se suscitan a partir del 70' pueden ser mirados a través de las diferentes reformas que se sucedieron, las cuales fueron re-conformando y re-diseñando los sistemas educativos.

Desde la LOECE (1980), pasando por la LODE (1985) y hasta la LOGSE (1990) y LOPEG (1995) se advierte un proceso hacia la democratización del sistema

---

<sup>64</sup> La Ley General de educación conocida también como Ley Villar recoge mucho de los principios del liberalismo español (Sanchidrián, 1995), lo que puede interpretarse como un reconocimiento del fracaso de treinta años de educación autoritaria. Lo más destacado de la misma es la generalización de la educación para toda la población de la educación básica hasta los 14 años acabando con la discriminación secular que establecía dos caminos aislados entre sí a partir de los 10 años, uno, la enseñanza primaria para la clase trabajadora, que no iba a ninguna parte y, otro, el bachillerato y la universidad para las clases media y superior.

educativo (modelos organizativos, ampliación de la escolarización obligatoria), hacia la participación (asociaciones de padres, madres y alumnos, federaciones, consejos escolares) y autonomía en la gestión de los centros (centros públicos y privados/concertados)<sup>65</sup>. Esto sin duda, generó un proceso de transformación social y cultural, que fue paliando el deterioro y atraso educativo producto de la dictadura. Sin embargo, las reformas educativas, y en el caso de la LOGSE, como la más emblemática y sobre la cual se van sucediendo otras (que sustancialmente introducen pocas modificaciones<sup>66</sup>, generan adhesión y rechazo en función del sector que afecte (el rechazo de parte del profesorado de secundaria, por ejemplo). Lo que me lleva a pensar desde una revisión histórica y desde un Nuevo Pacto para la educación en la actualidad, en el sentido de las reformas como un juego de convergencias y disociaciones (Escolano Benito, 2006) entre lo que hacen los docentes en el día a día, lo que plantean los teóricos a veces alejados de la realidad empírica y el plano político que “adopta retóricamente en su lenguaje ciertas construcciones académicas y algunos referentes prácticos, pero que se orienta sobre todo al control sistémico de la escuela como organización” (pág.282).

Este juego instala un clima de desconfianza y rechazo a cualquier cambio al mismo tiempo que desconoce el trabajo que hacen los docentes. El significado que asumen las reformas para los docentes es otro eje importante en la construcción de las identidades, porque como dice Popkewitz (1982):

*La reforma se utilizó como un modo de organizar la conciencia y la actividad. La reforma se vio como un modo en el cual los profesores podían convertirse en mejores profesionales por medio del incremento de la participación y la responsabilidad en los asuntos de la escuela. La incorporación de una organización racional, sin embargo llevó a incorporar la impotencia y la incompetencia profesionalizada (pág. 26-27).*

---

<sup>65</sup> Cfr. Zufiaurre, 2007.

<sup>66</sup> Caso de la LOCE y LOCFP (2002) y la LOE (2006).

Los dobles mensajes que se van instalando desde las reformas van generando resistencias en algunos casos e indiferencia en otros colectivos o grupos, en función por ejemplo, de qué nivel educativo se ve más o menos afectado<sup>67</sup>. A pesar de las finalidades de mejora y progreso que sustentan las leyes y reformas educativas, puede advertirse una tendencia hacia la fragmentación del sistema en cuanto a discursos dominantes frente a las dinámicas cotidianas de los centros e instituciones educativas. Lo cual también va incidiendo en la conformación de una identidad fragmentada, dividida y hasta *simulada* (en cuanto a lo que se muestra y lo que se hace) por parte del colectivo docente<sup>68</sup>.

Este proceso de reformas y leyes de los últimos cuarenta años (1970/2010), de alguna manera constituyen los hitos más sobresalientes de esta genealogía del magisterio. Lo cual no significa que sea lo más significativo que se rescata o se valora desde el trabajo cotidiano de los docentes, aunque sí, desde la literatura y fuentes consultadas. Por ello resulta difícil dar un cierre a esta genealogía, ya que probablemente desde otro lugar, posición y momento, los antecedentes y fuentes puestas en juego, adquieran otro sentido. A manera de recapitulación en este largo proceso de institucionalización del magisterio, resalto algunos núcleos/huellas/marcas en la re-construcción de las identidades docentes:

- -la imagen redentora, salvadora, vocacional heredada y presente en los distintos momentos políticos y sociales del magisterio (¿Qué/quién es un maestro o una maestra?).
- -las contradicciones y controversias entre oficio, profesión, ocupación, arte, vocación como formas de entender y regular el trabajo de los

---

<sup>67</sup>Al respecto resulta interesante el relato de una investigación sobre las reformas educativas desde la capacidad de las escuelas y los profesores para desarrollar la innovación (Cfr. Pérez Gómez et al., 1991).

<sup>68</sup> En este sentido Pérez Gómez (1998) llama la atención de la paradójica situación en la que vive y se forma el profesorado; mientras que, por un lado, se formulan las finalidades educativas como formas de preparación para una vida adulta con capacidad crítica en una sociedad plural, por otro lado, el trabajo docente y la vida en la escuela se estructuran negando estas pretensiones.

maestros y maestras (¿Qué hace?, ¿Cuál es el trabajo de un maestro y una maestra?).

- -las regulaciones en cuanto a los contenidos de la formación, más focalizados en una perspectiva moral que científica (¿Qué conocimientos son necesarios en la formación de un maestro y una maestra?, ¿Qué enseñan los maestros y maestras?). Tal como lo plantea Carbonell (1996), las funciones prioritarias de los maestros y maestras: la inculcación ideológica y la disciplina de las conciencias infantiles y no la transmisión de un saber cultural.
- -el género en la conformación de la imagen del magisterio, el sentido del proceso de feminización en las elecciones y condiciones del trabajo docente (¿Qué imágenes e imaginarios rodean al maestro y a la maestra? ¿Qué diferencias se introducen en cuanto al ser y estar como maestro y maestra?).

Estos núcleos conformados histórica y socialmente, como ya lo he mencionado antes, constituyen la base contextual desde la cual se ha organizado/estructurado/construido la identidad docente de Ana y Pepe y a los cuales se vuelve una y otra vez para comprender sus trayectorias de vida y reconocer las transformaciones de estas marcas en sus propios procesos de vida personal, laboral y profesional. En este sentido resultan pertinentes los interrogantes de Dubet y Martuccelli (1997) cuando se preguntan sobre ¿qué fabrica la escuela?, ¿qué tipos de sujetos se forman en ella?, para pensarlos desde el magisterio: ¿qué tipo de sujetos/docentes ha creado el magisterio?<sup>69</sup>, ¿qué ideales, qué valores, qué significados sobre la enseñanza y el aprendizaje ha fabricado el magisterio?, como lógicas del sistema que los sujetos/actores articulan, combinan, rechazan o desmontan y justamente en estos procesos situados se van fraguando las identidades. Y ahora sí, ya podemos adentrarnos en las identidades docentes, que

---

<sup>69</sup> En este sentido resulta interesante la investigación sobre la construcción de la subjetividad en la escuela primaria (Cfr. Hernández, 2010).

aunque suene reiterativo, solo pueden pensarse en y desde los contextos sociales, políticos e ideológicos de gestación.



**SPICUM**  
servicio de publicaciones



## **IIb.-SEGUNDA VERSIÓN: avances y confrontaciones.**

### ***¿De qué se tratan las identidades docentes?***

*(...) el devenir docente es un proceso de subjetivación, un proceso que según la investigación educativa, dura toda la vida: desde las primeras experiencias escolares hasta la permanente construcción de conocimiento que se realiza en el trabajo en la escuela. Si le agregamos el fuerte componente de género que caracteriza al trabajo de maestras y maestros, podríamos decir que el devenir docente comienza desde el mismo nacimiento... ¿Cuándo nos “sentimos” maestras o maestros quienes aquí nos encontramos: al jugar en la infancia?, ¿al recibir el título?, ¿al comenzar a trabajar?, ¿al terminar el primer año completo de trabajo?, ¿al filo de la jubilación? ¿Hay alguien aquí que no se sienta maestra o maestro aún?.*

*Graciela Morgade, 2005.*

Lo expresado por Morgade constituye la línea argumental que atraviesa el desarrollo que despliego a continuación, desde la exploración realizada en el apartado anterior sobre la noción de identidad/es como proceso complejo, cambiante, múltiple, conformado desde diferentes fuentes y en constante transformación a lo largo de toda la vida de los sujetos.

El proceso de re-construcción de las identidades docentes de Ana y Pepe a partir de sus historias de vida, supone reconocer que están atravesadas y *modeladas* por y en contextos históricos, sociales y políticos tal como se desprende de la genealogía sobre el magisterio; como el marco digital<sup>70</sup> para mirar, para adentrarnos

---

<sup>70</sup> En el sentido de unas condiciones más estructuradas que puedan explicar el proceso cambiante de la propia vida. Sin perder de vista el matiz complejo de los marcos digitales en

y para comprender sus vidas como docentes y desde ellos una época del magisterio español, la formación en acción, la vida en la escuela, el sentido de lo educativo a través del tiempo, los cambios y las reformas en el sentir de los *ejecutores*.

Como afirma Day (2006a), diversas investigaciones han señalado que las identidades docentes no sólo se crean a partir de los aspectos más técnicos de la enseñanza sino que es el resultado de “la interacción entre las experiencias personales de los docentes y el entorno social, cultural e institucional en el que se desenvuelven a diario” (pág.69). La idea de Day, de alguna manera, resume el sentido que se da a las identidades docentes, en cuanto a pensar en un proceso global que articula (de manera diversa y particular) lo personal, lo laboral, lo profesional<sup>71</sup>, lo institucional, lo curricular; y que va adquiriendo significado y consistencia en la cotidianidad, en el día a día del trabajo en los centros educativos.

Al respecto, Nias (1989) plantea que el tema de la identidad es muy importante en profesiones como la docente, porque la autoimagen y lo que una

---

cuanto a que no solo permiten un dinamismo en las imágenes sino también en el propio marco que las rodea. Entonces la idea de estructura pierde su carácter de rigidez e inflexibilidad evitando caer en la dicotomía: estructura-individuo.

<sup>71</sup> Profesional entendido en el sentido de un conocimiento acreditado, una cierta autonomía y un cierto reconocimiento social que en el caso del magisterio históricamente ha sido posible en tela de juicio y aún siguen los debates sobre el estatus de los docentes en cuanto a si la enseñanza es un oficio, una semi-profesión o una profesión (Cfr. Tenti Fanfani, 1995; Martínez Bonafé, 1998, 2004; Guillén, 1990; Carbonell, 1996; Darling-Hammond, 2001; Vaillant, 2007; Gimeno Sacristán, 1992). No desconocemos el debate que genera el término profesional y las connotaciones ideológicas, históricas y sociales del mismo, pero escapa a las finalidades de la investigación entrar en el tema aunque si lo hacemos desde la visión y el sentido dado por Ana y Pepe en sus historias donde nos hablan de una profesión peculiar, particular. Ser trabajador y ser profesional no se ven como ideas antagónicas ambas son consideradas en lo que se conoce como proceso de socialización laboral. Al respecto otras investigaciones exploran los significados de la profesión docente y la profesionalización desde los propios maestros y maestras (Cfr. Jiménez Lozano, 2003) e incorporan otras miradas teóricas que superan el enfoque de la “estructura social” hacia el *embeddedness* (incrustación) *social* de las profesiones como una forma de considerar otras categorías sociales en el análisis de la profesiones (etnia, género) y conocer cómo los profesionales significan sus posiciones dentro de la profesión y encajan sus prácticas en contextos sociales específicos. Situarse en el *embeddedness* social, exige estudiar las profesiones, como espacios de construcción de identidades profesionales y su articulación con la raza, la etnia y el género (Cfr. Lo Ming-cheng, 2005, citado por Ramírez Rosales, 2008). Esta sería la línea argumental seguida en el presente estudio.

persona es y siente no puede ser fácilmente separado de su trabajo. Uno es desde lo que hace y desde lo que los demás interpretan acerca de lo que uno/a hace. Y esto resulta tan relevante que, como argumenta Bolívar (2006) aunque sea inabarcable el discurso sobre la profesión docente (en cuanto a si es profesión, trabajo o tarea artística) lo que no da lugar a dudas es su construcción en y desde la experiencia. En la misma línea, Tardif (2004) plantea que el trabajo modifica nuestra identidad porque trabajar no es solo hacer alguna cosa sino hacer alguna cosa de sí mismo, consigo mismo y en este sentido si una persona enseña durante treinta años, por ejemplo, su “identidad asume las señales de su propia actividad y una parte importante de su existencia se caracteriza por su actuación profesional” (pág.43). Con el paso del tiempo, se va convirtiendo, para sí y para los demás, en un docente, en un maestro como Pepe o en una maestra como Ana, con su cultura, su espíritu, sus ideales, sus funciones y sus intereses.

Como se puede advertir, cuando se habla de identidades docentes, se entrecruzan: conocimientos, saberes, *haceres*, tiempos, espacios, valores e imágenes sociales. En términos de Kelchtermans (1993), las identidades docentes se van conjugando entre el yo profesional y el yo personal. Entre las imágenes de la profesión y el ejercicio efectivo y real de la misma y las características y circunstancias de vida de cada uno/a. Este autor, al igual que Nias (1989), diferencia lo personal de lo profesional en las identidades docentes, como dos espacios que pueden confluir y convivir de manera diversa. En algunos casos de manera conflictiva, en otros de manera más armónica dependiendo del contexto y de las circunstancias de vida y del momento que vive cada uno/a; en cualquier caso ambas dimensiones forman parte de las identidades docentes y aunque pueden ser analizadas de manera particular (como por ejemplo la dimensión profesional) adquieren su sentido y significado en el quehacer diario de cada docente.

En el caso de Ana y Pepe las imágenes sociales<sup>72</sup> lo que era o suponía ser un maestro y una maestra en sus inicios a lo que hoy ellos creen que es y hace un/a

---

<sup>72</sup> Donde se funden lo personal y profesional.

docente fue sufriendo cambios de distinta índole: necesarios (por ejemplo en lo que hace al salario, a las condiciones de trabajo, a los recursos, a la infraestructura en los centros), estructurales (relaciones de autoridad, papel de las familias en la educación de sus hijos/as, derechos y obligaciones, acceso al conocimiento) y cíclicos (como las demandas que les suponen las reformas educativas y la administración). El significado atribuido a los cambios vividos muestra en parte el proceso de construcción de sus identidades profesionales, encarnado y representado desde sus particulares trayectos de vida. Este punto resulta clave en la re-construcción de los procesos identitarios docentes, porque, por un lado me permitió *ver* cuestiones comunes en la conjugación de condiciones, rasgos, dimensiones y aspectos<sup>73</sup>, pero por otro, cada historia de vida desvela una peculiar, personal y socio-histórica construcción identitaria.

Ahora bien, esbozado el concepto de identidades docentes y el sentido que asumí en este trabajo fue necesario hacer un recorrido sobre el estado del conocimiento y de la investigación, producción desde la cual pude generar un espacio de diálogo, de discusión y de debate a la luz de lo que las propias historias de Ana y Pepe me han ido provocando y revelando.

El campo de investigación al respecto es vasto, amplio y variado, destacándose algunas investigaciones clásicas y señeras en relación con mi foco de estudio, como las de Nias (1989), Huberman (1998), Goodson (2000). Bullough (2000), Butt (2004), Sugrue (1987), Connelly y Clandinin (1998), Knowles (2004), Sikes, Measor y Woods (1985), Kelchtermans (1993, 1996), Fernández Cruz (1998), Maclure (1993), Novoa (2000) y Lopes (2001), por citar un panorama internacional en la literatura existente. Los estudios realizados, en su mayoría preocupados por comprender trayectorias de vida, carreras docentes, ciclos profesionales, se focalizan en docentes de distintos niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y

---

<sup>73</sup> Como por ejemplo, planes de estudio de la formación en el magisterio comunes en la formación de Ana y Pepe, inicio de la profesión caracterizado por experiencias un tanto frustrantes para ambos y en condiciones precarias, experiencias con distintas reformas educativas. Situaciones que marcan un trayecto común pero al mismo tiempo diferente.

universidad) desde una perspectiva narrativa y abren el campo de la investigación sobre identidades docentes. Al mismo tiempo generan líneas de desarrollos teóricos y caminos metodológicos más apropiados y más coherentes para su abordaje. Inclusive, algunos autores hablan de la identidad profesional docente como un área de investigación emergente y con entidad propia (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004). Este movimiento narrativo-biográfico-experiencial en el campo de la investigación educativa, en parte constituye una respuesta a ciertos enfoques dominantes en la investigación sobre el profesorado, como el pensamiento del profesor/ra, que desde distintos autores se revisa y critica por constituir una mirada fragmentada de la vida y el trabajo docente (Cfr. Goodson, 2004; Goodson, Biddle y Good, 2000; Tardif, 2004; Day, 2006a, 2006b; Measor, 2004; Pérez Gómez, 1992; Kincheloe, 2001; Woods y Jeffrey, 2004).

La abundante producción en el campo de las identidades docentes y/o profesionales docentes<sup>74</sup>, tanto desde los variados enfoques teóricos que se nutren de los aportes de distintas disciplinas, como de los matices metodológicos que se van desarrollando dentro de una perspectiva narrativa-biográfica, es la que me interesa destacar<sup>75</sup>, por relacionarse directamente con este estudio y por las razones ya expuestas en el apartado de identidades como biografías.

Seguir a Beijaard, et al. (2004) en una interesante revisión de investigaciones sobre identidades profesionales docentes (realizadas entre los años 1988-2000), me permitió una primera aproximación al estado de la situación en cuanto a líneas de

---

<sup>74</sup> En muchos trabajos se usan de manera indistinta los términos identidades docentes/identidades profesionales docentes sin dejar de reconocer las connotaciones del término profesional. En otros lo resuelven hablando de identidades laborales, en cualquier caso esto depende del foco de la investigación, de las finalidades de la misma, del significado atribuido al término profesional y de los significados dados por los propios docentes. Esta problemática se discute a lo largo del informe y asume distintos desarrollos de acuerdo con el momento del proceso de investigación, así, se la retoma en el capítulo metodológico como en el de los resultados.

<sup>75</sup> Sin dejar de reconocer que hay investigaciones sobre identidades docentes que no se abordan desde una perspectiva narrativa y aunque no se profundizan en ellas si se las considera en los procesos de análisis, interpretación y discusión de las historias de vida de Ana y Pepe (Cfr. Gohier, Chevrier y Anadón, 2007; Schepens, Aelterman, Vlerick, 2009; Hong, 2010).

desarrollo y carencias o déficits en el campo de la investigación sobre la temática. Así, desde esta revisión, se advierten tres líneas de preocupaciones: estudios focalizados en la formación de la identidad profesional, en las características, rasgos y/o dimensiones de la identidad profesional de los docentes y estudios focalizados en la identidad profesional a través de relatos de docentes. La revisión ha mostrado un corpus de conocimiento que opera de base en las investigaciones más recientes y donde las ideas más relevantes que pueden destacarse son:

- -Las identidades docentes suponen procesos continuos de interpretación y reinterpretación de experiencias, lo cual nos conduce a comprender el desarrollo docente como un proceso de aprendizaje que se produce a lo largo de toda la vida. Donde es tan importante avanzar en respuestas al ¿quién soy? como a ¿qué quiero ser?, en un momento y situación particular. Desde la experiencia docente de Cela y Palou (2005): “...cada persona es un proyecto y un proyecto siempre tiene presente un horizonte que nunca se llega a alcanzar del todo, que nadie llega a hacer suyo y es bueno que sea así porque el día que tengas la sensación de haber llegado a puerto, descubrirás un nuevo puerto que reclamará tu actividad educadora...”(pág.13).
- -Las identidades docentes se conjugan en lo contextual y en lo personal. Como sostiene Lasky (2005) las identidades profesionales configuran un complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales. En el mismo sentido Greene (2005), relatando su propio proceso dice “me hallo en la encrucijada de un sinfín de fuerzas sociales y culturales, y en cualquier caso, nunca dejo de estar de camino a alguna parte” (pág.12).
- -Las identidades docentes suponen sub-identidades que pueden ser más o menos armónicas y de alguna manera se van conformando desde los contextos y situaciones particulares, por las que atraviesan los docentes a lo largo de su vida. En este sentido algunos autores,

como Nias (1989) mantiene la idea de un núcleo estable de identidades y otros se refieren a identidades docentes más centrales y otras más periféricas (Lopes, 2007a). En cualquier caso y continuando con el propio relato de Maxine Greene (2005): "... dicha búsqueda me implica a mí como mujer, como profesora, como madre, como ciudadana, como neoyorquina, como amante del arte, como activista, como filósofa, como estadounidense blanca de clase media. Ni mi "yo" ni mi narración pueden tener, por tanto, un único hilo..."(pág.11).

- -La agencia como posibilidad de actuar conforme a ciertas metas que uno valora, constituye un aspecto importante en las identidades profesionales docentes en cuanto a los procesos de participación de los propios docentes en su desarrollo profesional (Coldron y Smith, 1999, citado por Beijaard, 2004; Day, 2006b; Cochran-Smith, 1999; Robertson, 2009; Archer, 1996 citada por Day, 2006b; Lasky, 2005; Pérez Gómez, 1988, 1990, 1995). Aunque también, éste actuar, como llama la atención Zembylas (2003a) no es un actuar aislado o una propiedad individual de los docentes sino que hay que considerarlo desde el contexto social y político y desde la dinámica de poder desde donde se construye. De acuerdo con este punto de vista, la identidad docente es tanto un efecto como una condición de posibilidad (efecto de un poder previo y condición de posibilidad de una forma de agencia condicionada)<sup>76</sup>.
- -Por último, la identidad docente no se trata de una cuestión de propiedad en cuanto a si se tiene o no se tiene, se trata de un proceso de apropiación de creencias, imágenes, valores, experiencias, que orientan la construcción del sentido docente en una especie de Gestalt que crea al mismo tiempo un sentido de identidad (Korthagen, 2004; Sugrue,1997; Mayer, 1999), o desde el argumento de Maclure

---

<sup>76</sup> (Cfr. Butler, 1997 citada por Zembylas, 2003b; Lasky, 2005)

(1993) como principio organizador de las vidas de los docentes que se utiliza para justificar, explicar y dar-se un sentido en relación con los demás y de acuerdo con los contextos por los que se transita.

Esta caracterización general, producto de diversos estudios, constituye una primera base de información y conocimiento que me ha permitido ubicar y contextualizar la investigación, como así también, reconocer algunos aspectos que requerían mayor atención. Al respecto, Beijaard, puntualizó en la necesidad de avanzar en la relación de los procesos de conformación de las identidades docentes y el rol del contexto en la formación profesional. Cuestión retomada en este estudio y considerada vital como ya se ha argumentado en distintos momentos del texto. La identificación y la inmersión en los contextos sociales y políticos en los que se han ido conformando las identidades docentes de Ana y Pepe se convirtieron en una de las claves más importantes para su comprensión. En este sentido y cómo ya argumenté en otro estudio (Leite, 2007), la posibilidad de sumergirse en las trayectorias profesionales facilita la contextualización y re-contextualización personal y social, evitando caer en algunas ideas demasiado simples, respecto de la identidad docente como algo que cada uno conquista de manera individual y personal, “cuando en realidad en y desde los propios aportes que una hace y en y desde la posibilidad de mirarse en y con el otro/a es donde se van conformando las identidades docentes” (pág.81).

Este intercambio, esta interacción como la raíz de las identidades docentes no es neutral, está fuertemente atravesada, condicionada, enmarcada en contextos sociales y políticos que, aunque tengan una apariencia real, no siempre son percibidos como tales, visibilizados e interpretados de la misma manera por los actores en sus vidas y circunstancias cotidianas. A partir de estas consideraciones, doy entrada al diálogo con los textos de investigaciones más recientes, que constituyen miradas particulares y peculiares sobre las identidades docentes, donde claramente se retoma el conocimiento de base ya constituido, pero, las lecturas, los enfoques y las interpretaciones dependen del contexto geográfico, social, político,



educativo y cultural en el que se insertaron las investigaciones. La diversidad me ha mostrado algunos puntos en común en contextos muy diferentes –como el deterioro y la fragmentación de las identidades docentes en contextos de reforma y de políticas de ajuste- y algunas particularidades que pueden ser comprendidas desde el marco social y desde las políticas educativas propias de una región o de un país – como los sentidos políticos atribuidos al ser docente-.

### ***El diálogo con otros textos de investigación, o ¿qué nos aportan las distintas investigaciones?***

Las investigaciones sobre identidades docentes como ya lo anticipé, son diversas en cuanto a miradas y posicionamientos teóricos, aunque comparten una visión narrativa como forma de conocerlas, comprenderlas y también en el modo en que se las estructura y organiza. Desde esta línea común y desde el conocimiento base sistematizado mediante la revisión de Beijaard (2004); en este apartado retomo de manera más profunda algunas de las investigaciones señeras y amplio el campo de conocimiento desde la revisión de estudios más recientes en el ámbito del nivel primario, realizados en los últimos diez años, aproximadamente, en distintos contextos nacionales e internacionales (Latinoamérica, Europa, Canadá, Estados Unidos y Australia). Intenté establecer un diálogo desde las investigaciones con el objetivo de delimitar y recuperar aquellos conocimientos e ideas que resultasen más cercanas y más pertinentes con mi propia investigación, aunque también me han abierto el campo de visión en relación a otras líneas de análisis no advertidas hasta el momento.

La lectura y el análisis de los diversos estudios, me reveló distintos niveles de preocupaciones, focos, problemáticas y finalidades en el intento de dar cuenta de las identidades docentes. Niveles más centrados en una mirada macro<sup>77</sup>, en cuanto a

---

<sup>77</sup> En este sentido el criterio de macro y micro lo considero desde una perspectiva ecológica en la línea de Bronfenbrenner (1987) donde ambos niveles están interrelacionados y son mutuamente interdependientes, pero en un caso las preocupaciones de las investigaciones

dimensiones y variables contextuales, políticas e institucionales como el sentido de las reformas e incidencia de las políticas educativas (Woods y Jeffrey, 2002; Avalos y Aylwin, 2007; Lopes, 2009; Zufiaurre, 2007; López de Maturana, 2004; Sachs, 1999; Day, et al., 2005; Lasky, 2003 y 2005), el abandono de la profesión docente (Hong, 2010; Lopes, 2009; Gohier, et al., 2007), la formación inicial (Lopes, 2007b, Alliaud, 2004, 2007; Weschenfelder, 2009), los cambios sociales y culturales por los que atraviesa la profesión docente (San Román 2009; Hernández y Sancho, 2007; Hernández, et al.,2009); desde donde se intentaron analizar los procesos de construcción identitaria. Y niveles más micro, centrados en los sentidos atribuidos al trabajo docente (Mórtola, 2006, 2010; Day, 2005, 2006a, 2006b, 2009; Suarez, 2005a, 2005b; Pérez Gómez, 1999; Ardiles, 2002; Veiravé, et al.,2006), a la profesión (Jiménez Lozano, 2003, 2007; Sachs, 2000, 2001; Cohen, 2010; Sutherland, 2010; López de Maturana, 2003; Ávila Meléndez, 2006; Mayer 1999), a la gestión (Morgade, 2010; Collay, 2006), a la enseñanza y los saberes (Alliaud, 2004; Sancho, 2007; Tardif, 2004; Nieto, 2006; Pérez Gómez, 2010; Contreras y Pérez de Lara, 2010), a las relaciones y emociones (Zembylas, 2003a, 2003b; Caballero, 2001; Sammons, et al, 2007; Flores y Day, 2006; Sutton, 2003) y a la vida personal (Day, 2009; Kelchtermans 1993, 1996; Nias, 1989; Ramirez Rosales, 2008; Salgueiro, 1998; Estola, et al, 2003; Mackenzie, 2011); en la conformación de las identidades docentes.

Una cuestión que atraviesa ambos niveles de análisis es el género como constitutivo en las identidades docentes (González Perez, 2008; San Román, 2001, 2009; Morgade, 1996, 2005, 2008; Casey, 1993; Acker, 1995; Middleton, 2004), presente/reconocido en los marcos referenciales y en las decisiones metodológicas en cuanto a representatividad en las muestras de los estudios, por ejemplo; pero no suficientemente tratado en el análisis y la interpretación, desde mi punto de vista, en cuanto a cómo se van conformando las identidades docentes en la vida, el trabajo,

---

competen más a los marcos políticos, ideológicos y en otro al ámbito de actuación y relación de los maestros y maestras.

las relaciones y vínculos de los maestros y maestras. ¿Hay diferencias?, ¿Las trayectorias asumen matices particulares?, ¿Hay dificultades en la construcción de la identidad en uno y otro caso? ¿Las posibilidades en el magisterio varían desde la visión y acción de un maestro y de una maestra?. Interrogantes ya planteados en otras investigaciones, pero que han sido mirados y leídos nuevamente desde las particularidades y vivencias de Ana y Pepe en una reconstrucción personal, histórica, social y profesional de casi 50 años de trayectoria docente. Al respecto, Goodson (2004) desde una revisión de estudios e investigaciones feministas afirma que “proporcionan una perspectiva vital sobre la enseñanza como una profesión en que el género desempeña un papel a tener en cuenta” (pág. 36-37). Estas razones me llevaron a focalizar mi mirada en las formas de ser, estar y hacer como docentes en Ana y Pepe y como maestra y maestro.

Los niveles macro y micro de la mirada y el análisis de las identidades docentes, profesionales, laborales y personales de las investigaciones mencionadas se conjugan y relacionan en torno al trabajo que hacen los maestros y maestras; el trabajo de enseñar. Pero, el enseñar no se refiere sólo a contenidos, planes, programas, textos y alumnos y alumnas. Desde la enseñanza, como la tarea más clara y visible que hacen los maestros y maestras, se juega un mundo de representaciones sobre el propio trabajo, sobre las personas que lo hacen, sobre los que los demás interpretan acerca del trabajo que se hace y de cómo se debería o podría hacer. De este modo, la enseñanza emerge como una pantalla, donde se reflejan miles de imágenes y sentidos de manera continua y dinámica (Sugrue, 1997; Suárez, 2005).

En esta continuidad y dinamismo se van “haciendo” las identidades docentes; se va asumiendo un sentido de identidad (Khortagen, 2004) o un principio de organización de la identidad docente (Maclure, 1993), que desde la idea de pantalla reflectante recibe y proyecta múltiples significados. En este hacer incesante que parece ser la dinámica de las identidades docentes, las investigaciones con maestros y maestras de nivel primario han mostrado dimensiones intervinientes, problemáticas recurrentes e influencias en su conformación, vividas de manera

particular en distintos momentos de sus vidas. Lo cual me ha llevado a pensar en algunas regularidades, en cuanto a formas de conformación de las identidades docentes por el hecho de compartir un trabajo común, aunque también en las diversas maneras en que las identidades se van encarnando en las personas. Este juego de regularidades y diferencias es importante de considerar para no bloquear miradas y análisis, en particular, desde la idea de Sammons (2007) sobre tres dimensiones que interactúan de manera simultánea cuando analizamos las identidades profesionales docentes: una identidad relacionada con la tradición de la enseñanza y las políticas educativas<sup>78</sup>, una identidad situada localmente y relacionada con la escuela y la institución o las instituciones por las que se ha transitado<sup>79</sup> (por ejemplo en el caso de la vida de Ana fueron numerosas), y una identidad personal relativa a la vida fuera de la escuela. En palabras de Coldwell

---

<sup>78</sup> Al respecto Lopes (2007a) señala, las tradiciones asociadas al conocimiento y al saber que los docentes deben enseñar como un núcleo constitutivo de las identidades docentes. Dubet (2006), por su parte se refiere al “programa institucional” de la modernidad desde donde se constituyó la escuela y desde los maestros y maestras han sido formados. Agregaría desde donde se sigue constituyendo y des-tituyendo. Dubet define el programa institucional como el proceso social que transforma valores y principios en acción y subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado. Los rasgos fundamentales de este programa se caracterizan por: “la escuela siempre está ubicada bajo la empresa de un modelo cultural fuera del mundo, como una ciudad ideal”; “los profesionales de la educación deben ser definidos por su vocación más que por su oficio y en tanto ello su autoridad está basada en principios superiores”; “no acepta a extraños como tampoco a los que no se adaptan a sus reglas y mecanismos”; “se basa en la creencia que los procesos allí acontecidos liberan a los individuos” (pág. 32-49). Las identidades docentes se conforman desde este programa, que subyace en los discursos, en las prácticas y en la formación y no siempre se lo de-construye de manera crítica. El planteo de Dubet no supone sostener un marco determinista en la conformación de las identidades docentes pero sí llamar la atención de las tradiciones políticas, sociales, culturales e ideológicas desde donde se constituye el modelo de escuela, de educadores, de formación y desde donde se diseñan las políticas educativas.

<sup>79</sup> En este sentido podríamos referirnos a lo que en la literatura pedagógica y educativa se conoce como socialización profesional en cuanto a procesos de aprendizaje “institucionales”, de interpretación y re-interpretación de la cultura escolar (Pérez Gómez, 1998, 1999; Fullan y Hargreaves, 1997; Hargreaves, 1999, Gimeno Sacristán, 1992). En relación con las identidades profesionales y el sentido del trabajo escolar Avalos y Aylwin (2007) en una investigación con docentes Chilenos, llaman la atención sobre los significados de la socialización y sobre las diferentes formas de socialización que asumen los docentes.

(2008): “yo soy un maestro o una maestra, soy miembro de esta escuela y soy un docente con esta historia personal y estas aspiraciones” (pág.4).

Como se ve, la reconstrucción de las identidades docentes de Ana Y Pepe suponen considerar de manera dialéctica las tres dimensiones a las que hace referencia Coldwell de forma que en el juego o articulación y/desarticulación de las mismas emergen sus identidades docentes. Estas variarán de acuerdo con la diversidad de aproximaciones al sentido de la vida personal, el trabajo, las reformas, los alumnos y alumnas, los contenidos, las programaciones, la gestión, los vínculos, las relaciones, las familias, que los maestros y maestras dan a estos aspectos. Desde ellos se asumen formas, maneras de ser, estar y hacer no solo en su trabajo sino en su vida personal. Como ya lo mencioné, las identidades docentes no pueden ser consideradas sin la imbricación de la vida personal y la vida laboral desde y en la vida institucional.

Tal vez esto sea posible en otras ocupaciones, pero en la docencia, en el nivel primario en particular, parece más difícil por las implicaciones asociadas al tipo de trabajo relacional y asentado en una ética del cuidado, que hacen maestros y maestras (Day, 2006<sup>a</sup>, 2006b, Maclure, 1993, Noddings, 1985; Mórtola, 2010). Sin embargo, algunas investigaciones han revelado formas de estar que dividen y fragmentan la vida personal de la laboral como una decisión para ser y asumir la profesión docente (Jeffrey, 1996; Woods, 2002; Lopes, 2009; Mayer, 1999), aspecto reconocido por Ana y Pepe como forma de resolver la profesión por parte de algunos compañeros y compañeras, en el día a día de los centros. Este es un punto clave que emerge de las investigaciones y que nos enfrenta con el sentido de la docencia y con lo que cada uno pone en juego (Lasky, 2005; Nias, 1989; Estola, 2003; Sutherland, 2009; Day, 2005, 2006a, 2009; Flores y Day, 2006). Así para algunos es *un trabajo* y para otros es *el trabajo* (con mayúsculas)<sup>80</sup>. Como dice Evans (1998: , citado por Day, 2006a: 80):

---

<sup>80</sup> En este sentido se avanzó en la comunicación sobre: La formación docente como proyecto de vida (2009a) donde se develan algunos sentidos de la docencia, sentidos que la involucran

*No todos los maestros comparten los mismos niveles de compromiso con su trabajo. Para unos, es una parte importante de sus vidas, y le conceden mucha atención y una elevada prioridad. Para otros, la enseñanza es un mero trabajo... pueden desarrollar sus tareas de manera concienzuda y pueden pasarlo bien en el trabajo, pero no es su "centro de gravedad" (pág. 103).*

Desde estos matices se configuran las identidades docentes y desde allí, resulta pertinente y legítimo hablar de "identidades docentes" en plural y desde la tridimensionalidad planteada por Sammons, et al. (2007). Si profundizamos en las dimensiones mencionadas, las distintas investigaciones nos muestran un abanico de factores, aspectos, variables, problemas e influencias derivadas y asociadas a la configuración de las identidades que es necesario desarrollar con más detalle y que los he sistematizado en tres niveles: El primero en forma general tiene que ver con el conjunto de experiencias escolares previas a la formación; el segundo con rasgos propios de los maestros y maestras emergentes del trabajo cotidiano y donde se conjugan características personales, sociales, culturales y laborales vividas de manera particular por cada uno/a; y el tercero se refiere a aquellos aspectos más conflictivos y problemáticos en la configuración de las identidades donde nuevamente se conforman en la intersección de lo personal, lo social, lo cultural, lo político y lo laboral. Estos problemas se repiten en distintos lugares del mundo, enfrentándonos a una matriz común que afecta de una u otra manera a la mayor parte de maestros y maestras con sentidos o significaciones diversas (Maclure, 1993).

Una primera influencia en la conformación de las identidades, reconocidas por la mayor parte de los estudios se refiere a las primeras experiencias docentes, es decir a las trayectorias y vidas escolares y a las influencias familiares, en cuanto a docentes cercanos, por ejemplo (Bullough, 2000; Mórtola, 2010; Alliaud, 2004;

---

como abarcando todos los aspectos de la vida de Ana y Pepe o desde un sentido más burocratizado en cuanto a ir, desarrollar unos materiales, cerrar y volver al otro día, como una tarea más mecánica, sin dejar que el otro (sujetos y contexto) te toquen, te afecten. Y es aquí, en este punto, donde Ana y Pepe ven diferencias claras en la forma de asumir el trabajo docente. También la idea de Ferry (1991) sobre la formación como trayecto de vida puede iluminarnos respecto de los sentidos del trabajo docente.

Tardif, 2004; Jiménez Lozano y Perales Mejía, 2007). Los primeros maestros y maestras, dejan marcas y huellas que se re-significan en la formación o en su paso por el magisterio y durante toda la vida profesional. En algunos estudios se observa que se valora de manera negativa la formación inicial, por el escaso impacto o por estar alejada de la realidad (Lopes, 2007b). En cualquier caso, es importante reconocer que los docentes se forman para enseñar o se dedican a una profesión donde ya se tiene un camino recorrido desde otro lugar y posición (como alumnos/as) que no queda fuera en la conformación de las identidades docentes. Desde la investigación de Mórtola (2010) en el contexto Argentino, los futuros maestros y maestras portan imágenes de los que estuvieron en sus pasados escolares y que pueden funcionar tanto de manera negativa como positiva: “representan el tipo de maestro o maestra que quisieran ser o en el que detestarían convertirse” (pág.57). Lo que nos muestra las firmes raíces de las biografías escolares de maestras y maestros en la configuración de sus identidades (Rivas, et al., 2010).

Esta influencia presente en los relatos de Ana y Pepe, hay que matizarla, porque tanto una como el otro han tenido una escolarización errática en cuanto a que no vivieron o no pasaron por una estructura formal de educación, de escuela, de proceso de institucionalización, tal como puede narrar un maestro o maestra actual, ni tampoco han tenido en su contexto familiar directo, docentes o parientes dedicados a la tarea de enseñar. En la historia de Ana se encuentran referencias a un primo docente que se convierte en una figura importante cuando comienza a trabajar como maestra. Sus recuerdos son como trozos, retazos, de academias, maestras y maestros particulares, compañeros y compañeras de distinta edad juntos, sillas llevándose de su casa para poder sentarse en la escuela rural, exámenes de reválida, métodos o castigos de algunos profesores, sensaciones de ser uno de los pocos niños/as que estudiaban del barrio o la zona donde vivían.

Sin lugar sin duda esta ha sido su experiencia escolar y constituye parte de su identidad, pero a diferencia de los relatos de otros estudios, esta es más bien discontinua, salvo en la escuela de magisterio (durante tres años), casi en el sentido

de experiencia laberíntica (Abraham, 1986), lo que me llevó a preguntarme, si los rasgos de las experiencias escolares de Ana y Pepe, como alumno y alumna, erráticos, discontinuos, sin una marcada diferencia entre infancia, adolescencia y adultez o mundo de la infancia y mundo laboral, les permitió posicionarse de otra manera frente a la profesión y frente a sí mismos<sup>81</sup>. La idea de continuidad en sentido amplio es importante porque la vida de nuestros protagonistas, así como la vida de muchos maestros y maestras se ve atravesada por su búsqueda, entendida en algunos casos como estabilidad laboral pero también como necesidad de dar sentido a un proyecto de trabajo en contextos cambiantes, fragmentados y discontinuos (Huberman, 1995; MacLure, 1993, Stronach, 2002; Pérez Gómez, 2005; Esteve, 2010, Sennet, 2000, Martínez Bonafé, 2004).

De acuerdo con esto, entonces, por un lado, los/as estudiantes de magisterio ya cuentan con un rico bagaje de experiencias y saberes sobre lo que hace un maestro y una maestra, cuando se forman para ello, pero, por otro lado, en este hacer se revelan y se re-editan experiencias mucho más tempranas de lo que una misma puede reconocer y analizar. Lo que nos muestra la importancia de este marco de influencias, no determinante, pero sostenedor de las propias dinámicas de configuración de las identidades y donde una y otra vez se vuelve desde: "...cuando yo iba a la escuela..., cuando yo era alumno o alumna como vosotros/as...", "...esto hacíamos en la escuela o aquello no era posible en la escuela a la que fui..."<sup>82</sup>

Un segundo aspecto tiene que ver con un grupo de factores/variables/dimensiones interrelacionadas, que se revelan como rasgos, como características, que a su vez operan como configuradoras de las identidades docentes. También pueden ser pensadas, como condiciones en el sentido de circunstancias y situaciones que afectan, influyen y forman parte de las identidades docentes. Su consideración me permitió avanzar en un nivel de mayor

---

<sup>81</sup> En la historia de Pepe, en particular, son recurrentes las referencias a su pasado y a las circunstancias que le tocó vivir como un aprendizaje valioso para lo que hoy es y para lo que hace como maestro.

<sup>82</sup> Expresiones extraídas de mi propia experiencia y de las entrevistas con Ana y Pepe.



profundización y análisis de las identidades docentes. Así, Kelchtermans (1993) se refiere a la autoimagen, a la autoestima, a la motivación, a la percepción de la tarea y a la perspectiva futura; Lasky (2003), por su parte, se refiere al compromiso, al conocimiento/creencias, los valores, el sentirse bien emocionalmente y la vulnerabilidad; y Hong (2010) considera seis factores para analizar la identidad docente como son: los valores, la auto-eficacia, el compromiso, las emociones, los conocimientos y creencias y la micropolítica (Ball, 1989). Esta caracterización estructural de los componentes de la identidad compleja, cambiante y difusa ha constituido un complemento en el análisis de la naturaleza procesual y constructiva de la identidad docente.

Como se puede ver, estos factores se relacionan con la *propia persona del docente* en cuanto a su dimensión emocional; con las *percepciones pasadas, actuales y futuras sobre el trabajo* referidas a perspectivas de acción y a niveles de efectividad; con las *imágenes de los demás* (colegas, administración o contexto social en general) y de la propia ocupación/profesión, en cuanto a *saberes, conocimientos y valores*. La complejidad de estos factores/condiciones, despliega un panorama diverso en razón de las múltiples combinaciones y sentidos posibles que pueden asumir de acuerdo con las trayectorias de vida singulares de cada docente. Así, la percepción de la tarea que hace un maestro y una maestra puede variar y de hecho varía a lo largo de la vida profesional. Al mismo tiempo, se nutre y se conjuga con las demás condiciones de la identidad.

Hong (2010), en el contexto norteamericano, plantea una visión de la tarea docente, desde los más jóvenes, centrada en la preocupación por finalizar los programas, los contenidos establecidos y en los docentes con más trayectoria; una visión de la tarea más centrada en conocer los límites de uno mismo y de los demás. En el caso de Ana y Pepe, el trabajo que hacen lo definen como: “enseñar”, pero al mismo tiempo, este proceso es peculiar y no siempre es igual, sino que se halla sujeto al grupo de alumnos y alumnas, a los contenidos, a lo que esperan los padres y madres y sus propios compañeros/as del curso anterior y posterior, a lo que el o ella

creen, sienten, piensan y pueden enseñar. Este creer, sentir, pensar y poder representan las distintas condiciones que configuran, matizan y van dando forma a la identidad docente, al ser maestra y maestro en un momento, con un grupo, en una institución, desde unos ideales y unas imágenes pasadas, actuales y futuras. Nuevo giro caleidoscópico. Cada uno de los factores mencionados, pueden ser definidos y caracterizados de manera particular, por ejemplo la autoestima, desde Kelchtermans (1993), constituye un componente evaluativo personal de cada uno/a sobre su tarea. Pero si nos referimos a las identidades docentes, no puede ser tratado o analizado de manera aislada e independiente de las demás dimensiones. Lo cual, nuevamente nos enfrenta con la intrincada trama que constituye la identidad docente y con la preocupación de no abordarla desde las herramientas más adecuadas.

Por último, de las investigaciones se desprenden algunos focos de problemas recurrentes, como: el sentimiento de vulnerabilidad y estabilidad en el trabajo (Kelchtermans, 1993, 1996) o de incertidumbre profesional (Jeffrey y Woods, 1996; Stronach, 2002). Tanto la vulnerabilidad, como la incertidumbre emergen como respuestas a las presiones externas (familias, administración, dinámicas institucionales, inspectores o los propios compañeros de trabajo), a los cambios normativos que cuestionan la propia identidad y la propia integridad moral de los maestros y maestras. Estos sentimientos atraviesan claramente el trabajo y la vida de los docentes convirtiéndose en una forma de asumir la identidad y afectando en mayor o menor medida su constitución, derivando en lo que algunos de los autores mencionados denominan proceso de deshumanización y desprofesionalización docente.

Esta situación, en el contexto australiano, es descripta por Sachs (1999, 2001) como una lucha de discursos identitarios orientados al gerencialismo<sup>83</sup> y a la conformación de identidades empresarias frente a la devaluación de otras formas

---

<sup>83</sup> Amélia Lopes (2009), contrapone la identidad gerencial a la identidad profesional. La identidad gerencial se caracteriza por, un proceso velado de negación del sujeto a través del control, la imposición y diseño de estrategias que se deben aplicar, el control es sobre todo del sistema: individual, grupal y social.

identitarias, como la identidad activista (Sachs, 2000)<sup>84</sup>. La dimensión política e ideológica que subyace en los discursos sobre las reformas, las evaluaciones y los cambios educativos de los estudios mencionados se revela, aflora, en las problemáticas bastante comunes en distintas latitudes respecto de la fragilidad, fragmentación y alienación de las identidades docentes. Lo que está en juego es el cuestionamiento sobre las formas posibles y convenientes de ser docente y esto me y nos enfrenta con un aspecto central en la re-construcción de las identidades docentes: su constitución política (Zembylas, 2003a; Leite y Rivas, 2008). Política desde el planteo de Arendt (1999) como posibilidad de actuar, de hablar, de confrontar en un marco de convivencia social, de libertad y de reconocimiento de la diversidad, donde lo que está en juego no es la vida de cada uno o de los otros sino la de todos y todas. Estas consideraciones me llevaron a mirar el espacio de construcción y re-construcción de las identidades docentes como un espacio de lucha, de resistencia, de inseguridad, aunque también de conformidad, conservación y reproducción de lo aprendido, de lo vivido y de lo cuestionado.

Las problemáticas recurrentes en las investigaciones forman parte de esta dimensión política de las identidades docentes. Son formas de resistencia, que muestran formas de ser docente, de entender el trabajo y de reclamar o visibilizar aspectos conflictivos. Volviendo al tema de la estabilidad como una fuente de conflicto e incertidumbre permanente, desde las historias de vida de Ana y Pepe, por ejemplo, alcanzar la estabilidad en el trabajo era vital, porque la estabilidad suponía seguridad, posibilidad de pensar en otros proyectos, independencia de la familia,

---

<sup>84</sup> Esta tendencia la podemos observar en otros contextos como: México (Remedi, 2006 Jiménez Lozano, 2003; Ramirez,2008; Ávila Meléndez, 2006); Estados Unidos (Darling-Hammond, 2001; Hong, 2010; Cohen, 2010; Nieto, 2006); Argentina (Davini,1998; Mórtola, 2006, 2010; Alliaud,2004; Morgade, 2008; Cordero, 2006; Veiravé et al., 2006 ); Chile (Avalos, 2007; López de Maturana, 2004); Reino Unido (Day, 2005b,2006b,2009; Woods, 2002; Jeffrey, 1996); Finlandia (Estola, et al.,2003); Portugal (Lopes, 2009; Novoa, 1995, 2000; Flores y Day, 2006); Canadá (Tardif, 2004; Gohier, et al.,2007 ); Bélgica (Schepens, et al., 2009; Kelchtermans, 1993, 1996); Australia (Sutherland, et al.,2010; O'connor,2008) y claramente en el contexto Español (Martínez Bonafé, 2004; Rivas Flores, 2000, 2005; Pérez Gómez, 1995, 2005; Gimeno Sacristán, 2010; Esteve, 1995,1998b; Sancho, et al., 2007; Hernández, et al.,2009).

entre otros sentidos. En Ana, la lucha por la estabilidad, que también es una lucha por las condiciones del trabajo como maestra y como mujer, cobra gran relevancia en su historia, porque vive un largo “peregrinaje” de escuela en escuela, hasta lograr cierta estabilidad en contraposición con la vida de Pepe, que en su segundo año como maestro se estabiliza en Ardales, donde lleva casi cincuenta años.

La estabilidad como la incertidumbre, ha constituido y constituye una problemática constante en la vida de la mayoría de los maestros y maestras, configura formas de ser y estar, porque la estabilidad en el trabajo da sentido al mismo y a las expectativas de futuro, al compromiso y las ganas puestas en juego en el trabajo<sup>85</sup>. Estabilidad y vulnerabilidad, son dos caras de una misma moneda en cuanto dos situaciones que muestran las vicisitudes de la vida y el trabajo docente y desde ellas el mundo emocional como otra dimensión de una *visión caleidoscópica*<sup>86</sup> de las identidades docentes. Este mundo emocional del docente al que nos llevan las problemáticas tratadas no siempre ha sido reconocido como relevante en la constitución de las identidades docentes (Sutton, 2003; Zembylas, 2003<sup>a</sup>, 2003<sup>b</sup>; O’Connor, 2008) y desde hace unas pocas décadas comienza a ser visibilizado - aunque no desde las políticas educativas-, en parte por la mirada narrativa que da

---

<sup>85</sup> En este sentido, es bastante recurrente en el ámbito educativo algunos discursos tales como: “... para qué lo voy a hacer o para qué me voy a comprometer en tal o cual proyecto si no sé donde estaré el curso que viene...” Estos discursos muestran en parte la condición de inestabilidad en la que vive y trabaja un docente aunque también instala, y esto es lo preocupante, prácticas evasivas, de corto alcance, búsqueda de resultados rápidos, sacralización del aula, etc. La inestabilidad es una condición laboral pero también da forma a estilos de identidad alienados (Cfr. Martínez Bonafé, 2004; Sennett, 2000; Gergen, 1992)

<sup>86</sup> La visión caleidoscópica de las identidades docentes constituye una forma metafórica de comprensión de las identidades docentes. Esta metáfora permite articular de manera compleja la diversidad de aristas, caras y niveles de análisis de las identidades docentes como así también la diversidad de imágenes y sentidos de acuerdo con quien mire e interprete. Así, ponemos en juego de manera simultánea, los tres grandes aspectos derivados de las investigaciones como configuradores de las identidades: influencias y experiencias escolares, factores/condiciones/variables y problemáticas que a su vez se articulan, se asientan y se conjugan en tres dimensiones o planos de análisis: las tradiciones de la enseñanza y las políticas educativas, los marcos institucionales situados y la vida personal, que pueden ser analizados desde otros dos planos: un plano real y un plano ideal/imaginario (el agregado de imaginario es propio) respecto del trabajo docente (Day, 2005b).

entrada a la perspectiva biográfica. Es decir, a la vida y al trabajo docente desde los que viven, padecen, disfrutan y comparten el día a día en el complejo mundo de las escuelas y de la educación.

A manera de recapitulación y desde el diálogo con las diversas investigaciones, destaco algunas ideas-resumen que en el siguiente apartado articularán a manera de mapa de territorio, las distintas versiones teórico-referenciales desarrolladas desde las historias de vida de Ana y Pepe para volver a sumergirme en ellas y avanzar en procesos de interpretación más complejos y situados.

En primer lugar y como clave central, la experiencia de enseñar, el enseñar como acto, como tarea, construye continuamente una identidad sostenible como docente (Coldron y Smith, 1999). Esta potente idea nos enfrenta con la compleja e inestable relación entre el enseñar como tarea, como trabajo y el ser maestro/a en y desde las casi infinitas maneras de realización de esa tarea<sup>87</sup>. De allí que las identidades no son estables, sino discontinuas, fragmentadas y sometidas a constantes cambios, lo que ha llevado a algunos autores a sostener la idea de identidades docentes ocasionales, que se movilizan o se ponen en juego de acuerdo con los contextos (Stronach, 2002). Esto me llevó a trabajar sobre la idea de identidades en constante estructuración y re-estructuración, siempre en jaque, siempre cuestionadas y vividas de manera particular en el nivel de educación primaria, por las connotaciones del propio nivel en cuanto a responsabilidades académicas y ético-morales implicadas<sup>88</sup>.

---

<sup>87</sup> En este sentido, Eisner (1998) plantea que la enseñanza tiene géneros de realización... una lección por ejemplo puede tomar muchas formas... no se deben valorar los méritos de una lección utilizando criterios que son adecuados para otra, necesitamos reconocer el estilo general del que participa un ejemplo de enseñanza y calcular su calidad mediante reglas que le son propias (ver pág.99).

<sup>88</sup> La conformación de las identidades docentes varían de un nivel educativo a otro. Algunas investigaciones nos muestran los rasgos y características del profesorado de nivel medio y el sentido del trabajo como diferentes a los sentidos de los maestros y maestras. Se comparten aspectos comunes en cuanto a la naturaleza del trabajo, pero las tradiciones disciplinarias en la formación del profesorado y el contexto en el que se desempeñan muestran

En segundo lugar, el proceso de re-construcción de identidades docentes, foco de esta investigación, supone la consideración de distintos planos y niveles de análisis que pivotan entre lo personal y lo social como grandes campos o espacios conformados por aspectos familiares, culturales, laborales, políticos, profesionales, históricos, económicos, emocionales e institucionales. A su vez, cada uno de estos aspectos, pueden ser caracterizados y desagregados en función del trabajo docente, de las imágenes sociales, históricas y culturales construidas alrededor del magisterio, del marco político-histórico desde el que emerge la escuela y de los sentidos asumidos a lo largo de las trayectorias de vida de los maestros y maestras.

En mi caso, este trasfondo de complejidad es lo que da sentido a un proceso de re-construcción de identidades docentes. No se trata solo de lo que cuentan Ana y Pepe sobre su vida y su trabajo como maestra y maestro, sino, desde lo relatado, cómo abrimos el camino para ir dando lugar y sentido al trasfondo mencionado. Solo desde allí, es posible comprender los procesos de conformación y configuración de las identidades docentes, entendidas como *la interacción entre las experiencias personales de los docentes y el entorno social, cultural e institucional en el que se desenvuelven a diario* (Day ,2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2009; Kelchtermans, 1996; Lasky 2003, 2005; Nias 1989).

En el caso de esta tesis, es posible avanzar en los procesos de cambio, ruptura y/o conflicto identitario, al recorrer de manera biográfica con Ana y Pepe sus trayectorias de vida docente casi de manera completa, desde sus inicios hasta su jubilación<sup>89</sup>. En este sentido resulta relevante la recuperación de las voces, de las vidas de docentes con más de cuarenta años de experiencia profesional porque como sostiene Day y Gu (2009) en un estudio sobre docentes “veteranos”, contamos con bastante conocimiento sobre los primeros años o las primeras décadas de trabajo profesional de los docentes, pero con menos sobre aquellas personas en sus

---

configuraciones identitarias con matices diferentes (Lasky, 2005; Day, 2006; Nieto, 2006; Hernández y Sancho, 2007).

<sup>89</sup> Ana se ha jubilado en junio de 2010 con 60 años y Pepe piensa seguir en la escuela hasta cumplir los 70 años (tres años más).

últimos años de trabajo, con todo un bagaje y una trayectoria que en parte nos ayudaría a comprender como se sigue, en qué condiciones, porqué se sigue enseñando y si se sigue en qué y cómo se sostienen sus creencias y su compromiso con el trabajo<sup>90</sup>.

Por último, es necesario llamar la atención sobre los embates a los procesos de configuración de identidades, en cuanto a una sensación de “no dejar ser”, de bloquear u obturar caminos señalando/regulando unos pocos como legítimos, válidos y como garantía de éxito. Esto provoca actitudes de frustración, de no-resistencia y al final de aceptación, lo que en el fondo supone “dejar que los otros sean por uno/a”. Esta situación, que afecta a muchos colectivos docentes tal como se mostró en la relación con otros contextos geográficos, provoca consecuencias importantes para los propios colectivos docentes y en los ámbitos y contextos educativos. Concretamente me refiero a la negación de algunos rasgos constitutivos de la identidad docente como el cuidado (Noddings, 1985) la comprensión, las emociones y vínculos, al no poder ser medidos, estandarizados o simplemente clasificados (en el marco de las políticas educativas imperantes) pero, que resultan parte de una forma de ser y estar como maestro y maestra en relación con los demás (O`Connor, 2008).

Por otro lado, desde la mirada de Martínez Bonafé (2004) y en la misma línea de preocupaciones, se habla de una identidad alienada, precaria, según Graffigna (2004), porque el sujeto docente es instituido al margen de sí mismo (Castoriadis, 1975), sin poder ejercer mucho control sobre los medios, procesos y productos del trabajo que hace. Desde el contexto norteamericano, Sennet (2000) plantea el desvanecimiento de la identidad profesional desde el trabajo desempeñado. Esta situación provoca y facilita la instalación de los discursos del miedo como acertadamente argumenta Martínez Bonafé (2004): miedos a la palabra, a la incertidumbre, a los padres, al cambio;

---

<sup>90</sup> En este sentido, el trabajo de Nieto (2006, 2007) en el contexto norteamericano es revelador y ofrece algunas claves de comprensión sobre ¿Por qué se sigue trabajando como docente a pesar del contexto y las condiciones adversas?.

*No como sentimiento o vivencia interior sino como práctica discursiva, como algo que, ciertamente, interiorizamos en nuestros cuerpos hasta llegar en ocasiones a erizarnos la piel, pero que es efecto de un discurso de poder que pone en relación modos de hablar, modos de pensar y modos de actuar en un determinado plano institucional(2004:70).*



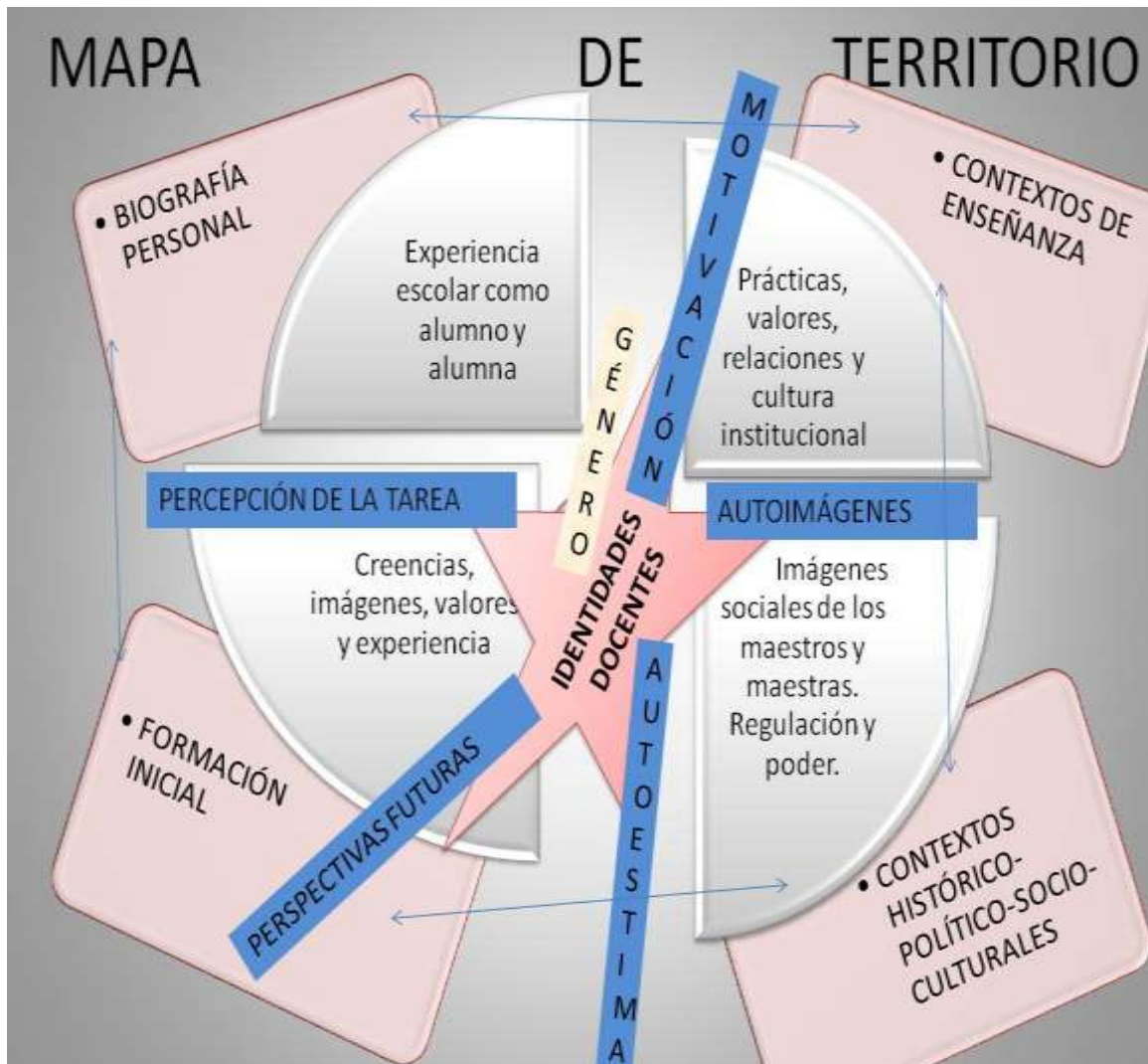
## **IIC.-El mapa del territorio de las identidades docentes**

El recorrido realizado en las versiones teóricas como vías de acceso, de encuentro, discusión y diálogo articuló tres niveles conceptuales: un primer nivel representado desde los marcos teóricos-referenciales existentes sobre la identidad e identidades docentes; un segundo nivel que me llevó a la revisión del conocimiento disponible como estado de la cuestión producto de investigaciones en el campo educativo sobre las identidades docentes; y un último nivel referido al recorrido genealógico sobre la historia del magisterio como marco que me permitió contextualizar y comprender una de las bases o uno de los andamios desde donde comprender las Historias de vida de Ana y Pepe. Este complejo recorrido se resume en un mapa, en un diseño situado para esta investigación que es mirado, leído e interpretado desde una *visión caleidoscópica* de las identidades docentes.

La idea de mapa de territorio intenta mostrar una forma de diseñar la complejidad de dimensiones, rasgos, niveles y contextos en torno a la reconstrucción de las identidades docente; sin embargo este mapa podría convertirse en una estructura un tanto estática sin la idea de visión caleidoscópica que puede dar cuenta de la visión holística, cambiante, particular y total al mismo tiempo cuando de los procesos identitarios se trata. El gráfico que a continuación se presenta es una forma de mostrar un territorio que adquiere dinamismo a medida que giramos nuestro caleidoscopio, y esto nos lleva a múltiples combinaciones, focalizaciones, identificaciones, por nombrar algunos procesos, del territorio mapeado, que no solo muestra imágenes diferentes sino fundamentalmente nos remite a significados que se mueven entre los fragmentos y la totalidad.

El mapa de territorio de las identidades docentes resultante de la confluencia teórica, investigadora e histórico-política presenta tres niveles interdependientes en la configuración de las identidades docentes. El nivel de los cuadros muestra los fondos históricos, sociales, personales, culturales, institucionales y formativos, los cuales no siempre son totalmente visibles pero constituyen los

sedimentos de las identidades docentes y a través de la re-construcción de las historias de vida de Ana y Pepe, se van haciendo más visibles y van dando sentido a la trama identitaria. El segundo nivel, de los bocados, nos enfrenta con prácticas y discursos cotidianos que en parte muestran los sedimentos del primer nivel pero también van conformando múltiples significados, formas de hacer, ser y estar, desde la actuación cotidiana de los docentes. El tercer nivel, la estrella de las identidades docentes con sus cinco puntas atravesadas por el género, como filtro de lectura de todo el mapa. Este nivel da cuenta de aspectos más personales de los docentes, que los afectan directamente, pero varían de acuerdo con las articulaciones entre los demás niveles.



Cada nivel opera de manera simultánea y compleja, asumiendo diversos significados en la configuración de las identidades docentes que resulta un entramado de historias, de conocimientos, de procesos y rituales. Este entramado, aunque se revele en cada maestro y maestra como algo singular, fundamentalmente es un entramado social y político que en la medida que pueda ser de-construido por los docentes, se podrán recuperar las tramas de sentido de los distintos niveles subyacentes que también es una forma de re-crear y re-descubrir el sentido de ser, hacer y estar como docente en la actualidad y en el futuro:

*La vida sólo puede ser comprendida mirando hacia atrás,  
pero sólo puede ser vivida mirando hacia adelante (Soren  
Kierkegaard, citado por Sancho, et al., 2006:2).*



**SPICUM**  
servicio de publicaciones

### III.- EL PROCESO METODOLÓGICO: LO PROYECTADO, LO VIVIDO, LO EMERGENTE Y LO PRODUCIDO.

*(...)la historia de vida es un texto, un texto es un “campo”, un área más bien definida. Es algo “vivido”: con un origen y desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos, con sus cifras y sus significados. Debo aproximarme a ese texto con atención humilde, silenciando al “aventurero interior”. Se requiere acercarse al texto con cuidado y el respeto debido a otro distinto de uno mismo. Se entra en el texto. No basta con leerlo con la atención externa de quien lee sólo para informarse. Es necesario “habitarlo”.*

*Así es como entro al texto de la historia de vida. Lo pueblo. Establezco con él una relación significativa en la cual ni mi identidad ni la alteridad del texto tienden a prevalecer. Leo con calma, y es así que del texto emergen las áreas problemáticas, esas en las cuales el relato se mueve con más rapidez, los momentos de crisis se vuelven preciosos, epifánicos y reveladores. La historia de vida se me presenta entonces como una historia de constricciones que pesan sobre el individuo –un conjunto de condicionamientos más o menos determinantes-, y al mismo tiempo como un complejo de estrategias de liberación que el individuo pone en juego aprovechando las “buenas ocasiones”, “los atisbos intersticiales...”*

*Ferrarotti, 2007: 28*

El proceso que relata Ferrarotti constituye una imagen reveladora del sentido ético, metodológico y epistemológico presente en las investigaciones con historias de vida. En particular, muestra el trayecto seguido en esta investigación, el cual me ha enfrentado de manera continua con las nociones de sujeto, conocimiento y realidad puestos en juego desde las historias de vida y que dan sustento a las

perspectivas narrativas-biográficas. Como ya lo adelanté en el primer capítulo, la decisión de re-construir las identidades docentes desde las historias de vida de Ana y Pepe, es asumida como una posición y como una estrategia política, en el sentido de visibilizar espacios y voces docentes, desde historias narradas, re-construidas y analizadas por los propios “productores” de las mismas. Desde los relatos de vida<sup>91</sup> se abre la posibilidad que el narrador elija o no asumirse a sí mismo, en tanto producto, productor y actor de su historia (De Gaulejac, 1999). Desde esta triple dimensión se avanzó en las decisiones metodológicas<sup>92</sup> que aunque suene repetitivo no dejan fuera cuestiones epistemológicas y éticas. Como plantea Van Manen:

*El interés actual en los relatos y la narrativa puede ser visto como la expresión de una actitud que es crítica del conocimiento como racionalidad técnica, como formalismo científico y del conocimiento como información. El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo a la ciencia, sino más bien como método que puede tratar preocupaciones que formalmente quedan excluidas de la ciencia normal (1995:159 citado por Fernández Cruz, 2008:26).*

También desde Korblint (2004), para los científicos sociales, las experiencias particulares de las personas, recogidas a través de las historias de vida representan la posibilidad de recuperar los sentidos, vinculados con las experiencias vividas, que se ocultan tras la homogeneidad de los datos que se recogen con las técnicas cuantitativas (pág. 15). Pero, a la vez que permiten vislumbrar un mundo de significaciones, en ocasiones en torno a la intimidad, plantea también el desafío de volver a insertar los sentidos individuales atribuidos a la experiencia en el contexto

---

<sup>91</sup> Es necesario aclarar que a pesar de las diferencias establecidas entre relatos e historia de vida (ver cita nº 10) y reconociendo que en el trabajo se usan ambos, se va del relato a la historia, en algunos casos se usan como sinónimos aunque siempre se está hablando desde las historias de vida de Ana y Pepe tal como se presentan en el capítulo I.

<sup>92</sup> En este sentido en Leite (2010) se trabaja sobre: “Preocupaciones epistemológicas y metodológicas en torno a la construcción de historias de vida” [http://fint.doe.d5.ub.es/jornadeshistoria/docs/Analía E. Leite.pdf](http://fint.doe.d5.ub.es/jornadeshistoria/docs/Analía_E_Leite.pdf)

social en el que ellos surgen, única vía de trascender lo particular y construir un saber más denso sobre lo social. En el mismo sentido, Hernández y Sancho (2009) plantean que las historias de vida permiten conectar las experiencias personales de los docentes, en nuestro caso, Ana y Pepe, docentes de nivel primario, con sus biografías y el amplio contexto histórico y sociocultural, llegando así a lo que puede denominarse como sus *habitus* profesionales (Bourdieu, 1977 citado por Hernández y Sancho, 2009:11)<sup>93</sup>.

Presentados de manera general los argumentos que se despliegan en este capítulo a manera de andamio de todo el proceso de investigación, se desarrollan en tres ejes: un primer eje que profundiza en los marcos epistemológicos, éticos y metodológicos de la investigación<sup>94</sup> en general y de las historias de vida en particular; un segundo eje que muestra el proceso global de la investigación, ya anticipado a lo largo del texto, pero que en este espacio es trabajado de manera intensiva. Así se focaliza en detalle sobre el proceso de construcción de las historias de vida, desde las entrevistas como forma de acceso a los relatos hasta la escritura de las mismas. El tercer eje da cuenta del complejo proceso de análisis e interpretación y re-descubrimiento, re-construcción y re-elaboración<sup>95</sup> de categorías de análisis que me

---

<sup>93</sup> El concepto de *habitus* como sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones resulta una línea de análisis potente para mirar las identidades profesionales en su conformación y devenir (Cfr. Bourdieu, 1991, pág.91-111)

<sup>94</sup> La forma de organizar las ideas desde los fundamentos epistemológicos, éticos y metodológicos se basan en la argumentación de Cornejo (2008) y Correa (1999).

<sup>95</sup> Se insiste con el prefijo (re) para dar una idea de proceso inacabado por un lado y de proceso no ingenuo o neutral por otro, las categorías se derivan, se desprenden del análisis de las historias de vida como textos vivientes, cargados de significados, y con mucha resonancia para el otro, en este caso, con resonancias en mi vida, en mi experiencia, en mis saberes, en mis concepciones como investigadora. Entonces cualquier sistema de categorías es provisional y aunque responda de manera más ajustada al otro, a los significados que el otro quiere transmitir están permeadas y filtradas. Esto quiere decir que hablar de análisis, interpretación y categorías siempre es en plural y siempre supone un estado situado, contextual, de última, humano, nos enfrenta con nuestra propia humanidad. Y creo que éste es el desafío de las investigaciones en el campo de las ciencias sociales y en el ámbito educativo en particular. Desde estas ideas resulta interesante el planteo crítico sobre la legitimidad/sentido de la interpretación en Larrosa (2010).

permitieron avanzar en los procesos de comprensión de las identidades docentes. En este sentido, es importante señalar que los procesos de interpretación no tienen un lugar o un momento particular en la investigación sino, como plantea Santamarina y Marinas (1995), la interpretación está presente durante toda la investigación, casi que se pone en marcha en el mismo momento en que comienzan a asaltarnos preocupaciones o inquietudes sobre una problemática o situación. Interpretar es crear resonancias y diseñar estrategias que den no sólo sentido y coherencia interna a la actividad de la investigación, sino a la posibilidad de que el investigador se intervenga a sí mismo (Salazar Guerrero, 2000).



### **IIIa.-Marco epistemológico, ético y metodológico de la investigación**

Toda investigación se asienta y sostiene desde unos presupuestos que orientan y dan forma al proceso realizado. Desde una aproximación narrativa-biográfica, como ya lo he anticipado a lo largo del texto<sup>96</sup>, abordo aquí algunas cuestiones más puntuales que clarifican las elecciones, decisiones, marchas y contra-marchas de la investigación. En términos globales, una aproximación biográfica constituye una estrategia de conocimiento, una forma de aprehender y enfrentar los fenómenos referidos al acontecer vital, donde la realidad no está fuera del sujeto que la examina, los fenómenos sociales no existen separados de los sujetos que los viven, producen, sufren y gozan de sus consecuencias. La subjetividad cobra un valor central como vía de acceso a las dimensiones sociales y humanas. Los sujetos forman y conforman la realidad en la medida que puedan narrarla y re-construirla intersubjetivamente.

Desde estas ideas me pregunté: ¿Cómo abordar el proceso de reconstrucción de identidades profesionales docentes desde la voz, visión y significados de los propios implicados?, ¿Cómo avanzar en procesos de reconocimiento y comprensión de las identidades profesionales desde la lectura e interpretación espacio-temporal e histórica de los propios actores?. Esto, para algunos autores supone una ruptura radical en la forma tradicional de concebir la realidad, de analizarla, de comprenderla (Correa, 1999; Rivas, 2007), porque la perspectiva narrativa opera de mediadora entre la historia individual y la historia social, separando la brecha entre el campo psicológico y el campo social (Ferrarotti, 1993). Lo social tiene la particularidad de jugarse en la singularidad de cada relato,

---

<sup>96</sup> En el relato de la investigación (pág.9-21) y en el primer (pág.22-27) y segundo capítulo (pág.101-108) ya se adelantan algunos principios y argumentos de la perspectiva narrativa-biográfica y del sentido de la investigación con Historias de vida en la reconstrucción de las identidades profesionales docentes de Ana y Pepe. En este espacio, se retoman los argumentos mencionados y se profundiza en ellos desde la dinámica y desarrollo de estrategias y procedimientos de diálogo, análisis e interpretación.

en la particularidad de cada narrador, quien encarna las tensiones de un determinado momento, en un determinado lugar, en ese presente. La noción de causalidad, de explicación causal, da paso a la comprensión, a la atención a los procesos y a la producción de sentidos anclados en la historia. La posibilidad de conocer y de comprender al otro/a desde lo que los propios sujetos pueden decir, narrar y contar como la base de la investigación narrativa lleva a considerar a los seres humanos como “generadores perpetuos de nuevas descripciones y narraciones, más que seres que puedan describirse de manera precisa y fija” (Goolishian y Anderson, 1994: 300).

En la práctica, la aproximación biográfica constituye un ir y venir constante entre la experiencia y la reflexión, entre lo concreto y lo abstracto, entre las partes y el conjunto, entre el tiempo pasado y el tiempo en curso, y recíprocamente (Grell, 1986 citado por Correa, 1999: 6), la perspectiva dialéctica subyacente nos muestra la conflictividad entre lo social y lo individual como una forma particular de asumir la re-construcción de las identidades. Esto nos lleva a algunas consideraciones metodológicas importantes en cuanto a reconocer aquellas vías o caminos más adecuados en la comprensión de los significados y contextos que los sujetos ponemos en juego en la lectura de la realidad y en este caso en el proceso de reconstrucción de identidades profesionales docentes. Ruth Sautu (2004), referente en el campo de la investigación biográfica en Argentina, se refiere a tres elementos cruciales en el desarrollo metodológico de esta perspectiva: la existencia de un “yo” protagonista de los contenidos, sucesos o procesos analizados en los estudios; los sucesos o procesos producidos en contextos histórico-político y sociales de diversos tipos y el reconocimiento de puntos de inflexión que señalan la presencia de cambios o marcas identitarias en el transcurso de la vida de las personas (pág.49). Estos elementos pueden ser comprendidos en tres niveles de actuación, análisis e interpretación: los agentes, la interacción y la estructura. En las historias de vida se conjugan estos niveles y como muy bien lo expresa Ferrarotti:

*Cada historia de vida se revela incluso en sus aspectos menos generalizables como síntesis vertical de una historia social. Cada comportamiento o acto individual aparece en sus formas más únicas como síntesis horizontal de una estructura social... Nuestro sistema social se encuentra todo él en cada uno de nuestros actos, sueños, delirios, obras, comportamientos, y la historia de este sistema se encuentra toda ella en la historia de nuestra vida individual” (Ferrarotti 1981: 10 y 41 citado por Iniesta y Feixa, 2006:10).*

Las implicaciones personales, sociales y políticas del trabajo con historias de vida la convierten en una herramienta potente para explorar las identidades docentes desde la complejidad de su constitución y continuidad/des. Por otro lado y como ya se señaló en distintos momentos del texto, el trabajo con historias de vida docentes puede asumir distintas funciones de acuerdo con las finalidades de las investigaciones y de los investigadores/as: reconstitutivas (Grumet, 1981; Bruner, 2003 Jelin, 2006), reconstructivas (Ferrarotti, 1993; Bertaux, 1988; Sautu; 2004 ), terapéuticas (De Villers, 1999; De Gaujelac, 1999; Duero, 2006; Duero y Limón, 2007) o transformadoras (Rivas, 2007; Goodson, 2003, 2004; Hernández, 2004; Sancho, 2007; Pinar, 1995; Elbaz-Luwisch, 2010; Alliaud, 2007; Suárez, 2005<sup>a</sup>,2005b).

Esto es posible porque las historias y los relatos de vida articulan tres órdenes de realidades presentes (Bertaux, 1988) que deben enlazarse con los objetivos de la investigación: la realidad histórico-empírica que constituye el trasfondo en el que se desarrolla la historia, la realidad psíquica en tanto contenidos semánticos con que el sujeto describe su vida y la realidad discursiva del relato tal como se produce en la entrevista. Y aquí radica el desafío para el análisis y la interpretación de historias de vida: ¿cómo conjugar de manera dinámica, el sujeto, la interacción y la estructura desde un trasfondo histórico social significado de manera particular por cada sujeto y puesto en juego desde la relación narrador-narratario?<sup>97</sup>.

El interrogante planteado nos remite a la dimensión ética de la investigación narrativa - biográfica en cuanto a las relaciones que se establecen entre narrador-

---

<sup>97</sup> La expresión “narratario” es una traducción del término francófono “narrataire” definido por De Villers (1996) como el “oyente” y citado por Cornejo (2008).

narratorio o investigador-investigado y en cuanto al producto de estas relaciones: la historia de vida re-construida. En este sentido, comprender las relaciones desde un plano de cooperación, diálogo, provoca un cambio en las relaciones de poder presentes en toda investigación: ¿quién investiga a quien?, ¿qué valor asume el conocimiento del otro cuando los significados del otro son re-significados desde uno mismo? y en este juego emergen nuevos sentidos y posibilidades de comprensión. Cuando un relato no pertenece ni al narrador ni al narratorio, ninguno posee más conocimiento que el otro, sino que ambos realizan un aporte característico desde su posición, contribuyendo con una parte, complementándose (Pineau, 1992, citado por Cornejo, 2008:31)<sup>98</sup>.

Los movimientos recíprocos e inversos de uno/a y otro/a permiten la creación de un espacio, de un sistema de comunicación donde una parte de vida encuentra sus conceptos y unos conceptos encuentran vida. En la producción de una historia de vida, el narrador no es el único que habla, piensa y se transforma y esta transformación mutua que se instala desde la reconstrucción de la vida del otro/a supone una mirada sobre la propia vida del investigador/a que de una u otra manera también se pone en juego. Esta es la dimensión ética de la perspectiva biográfica que, como ya lo planteaba en otro texto (Leite, 2010) me enfrentó con una serie de preocupaciones en cuanto a la fidelidad del relato, a la reconstrucción del trasfondo social y político de las historias de vida de Ana y Pepe y a la tensión de la puesta en juego de diversas lógicas: la lógica de un maestro y una maestra con su experiencia directa en el aula y en los centros educativos y la lógica de los investigadores con sus procesos de abstracción y comprensión; que han requerido una constante e

---

<sup>98</sup> Al respecto Dosse (1995) en relación a la implicación de los investigadores llama la atención de las contradicciones propias de las biografías: pretensión de objetividad, pretensión de conocimiento de la totalidad de la vida de un individuo, lo que nos lleva a la idea de la necesidad de un pacto autobiográfico (Lejeune, 1994) que se construye entre ambos. Estas preocupaciones también están presentes en las investigaciones de Hernández y Sancho (2009) en relación con las visiones esencialistas y totalizadoras desde las cuales pueden abordarse las historias de vida.

inquisidora mirada sobre lo hecho y sobre las decisiones que tomé durante todo el proceso de investigación.<sup>99</sup>

---

<sup>99</sup> Estas preocupaciones ya se anticipan al principio del texto (ver pág.7), en cuanto a la contingencia de algunas decisiones que se toman frente a las múltiples que podrían haberse tomado, lo que nos muestra también la propia vida de un proceso de investigación con Historias de vida. Y esto es fundamental porque hace a la base ética de la investigación donde “el investigador” no es más que un acompañante de los procesos de análisis e interpretación.



**SPICUM**  
servicio de publicaciones

## IIIb.-El proceso de construcción de las historias de vida

### *El recorrido metodológico*

El proceso de la investigación atravesó distintas etapas, que escapan de la linealidad y de una secuencia demasiado estructurada, pero que son necesarias de mencionar para dar claridad y orden al texto. El recorrido ha supuesto marchas y contramarchas, revisiones y contrastaciones continuas sobre la base de un espacio de diálogo permanente con Ana y Pepe que traduzco en tres grandes momentos<sup>100</sup>.

*Un primer momento* de encuentro, puede denominarse de los primeros acuerdos y de los primeros re-acomodamientos como investigadora en cuanto al alcance e intenciones en la re-construcción de las identidades docentes de Ana y Pepe. En este primer momento se pusieron sobre la mesa mis ideas –en el sentido de dar cuenta de las razones de nuestro primer encuentro- sobre lo que quería investigar y porqué quería hacerlo, lo que a su vez generó preguntas e inquietudes tanto en Ana como en Pepe sobre el destino de la información y de lo que contasen. Las dudas sobre la confidencialidad de la información constituye el aspecto más relevante del primer momento, porque en función de la confianza mutua que podía crearse entre ambos –en particular con Ana porque con Pepe ya llevábamos un camino recorrido- se generaría un espacio de mayor diálogo y apertura. Asimismo, el comienzo de un proceso de investigación provoca variados sentimientos tanto en unos como en otros, que cambian a medida que se avanza en la misma, porque intentar dar cuenta de la vida de uno/a, como la de conocer la vida de otro/a supone poner-se en juego de manera integral. De este momento emergieron los primeros acuerdos en cuanto a los encuentros a realizar, la forma inicial de trabajo, la

---

<sup>100</sup> Muchas de las anécdotas, como forma de relatos que luego conforman las historias de vida de Ana y Pepe desarrolladas en distintas partes del texto a propósito de la estrategia metodológica, no se incluyen en este apartado para evitar repeticiones, aunque sí se remite al lector a una nueva lectura de dichos relatos. (Relato de la investigación y capítulo I fundamentalmente)

propiedad de los materiales y el consenso necesario para cualquier decisión respecto de la información transmitida.

*El segundo momento* o etapa se organiza alrededor del trabajo con las entrevistas. Las entrevistas, han constituido la estrategia inicial de recogida de información, aunque poco a poco los encuentros se fueron convirtiendo en espacios de diálogo abiertos alejándose de una concepción restringida de entrevista<sup>101</sup>, pero con una secuencia que a-posteriori puede reconstruirse y dar cuenta de ella. Desde la primera entrevista, donde se pregunta de manera global sobre la vida escolar y la vida profesional de Ana y Pepe se abrió un inmenso campo de tareas o acciones que se llevaron a cabo durante toda la investigación, estas tareas pueden desagregarse en:

1. Tareas relacionadas con la búsqueda de referentes históricos, sociales y culturales que me permitieron explorar y comprender el contexto o mejor dicho los contextos socio-históricos en los que vivieron y viven Ana y Pepe.
2. Tareas relacionadas con la lectura y re-lectura del material para reconocer algunos ejes relevantes de sus identidades personales y profesionales que me permitieron organizar diversas cuestiones para las sucesivas entrevistas. Así, de la primera entrevista emergieron interrogantes para la segunda, que retomaban la primera y generaban nuevos ejes o interrogantes para las siguientes<sup>102</sup>. Esto fue posible porque al iniciar la segunda entrevista Ana y Pepe contaban con la transcripción de la primera y así de manera sucesiva. Y en este sentido el diálogo que retoma lo ya dialogado desde un texto que refleja lo

---

<sup>101</sup> Restringida en el sentido de una relación donde alguien pregunta y otro responde con una intencionalidad centrada en la extracción de información y no en la escucha y comprensión del otro. Al respecto Guber (2002), hace un análisis crítico al referirse a la entrevista etnográfica. También es importante el aporte de Bourdieu (1999) sobre la situación de la entrevista cara a cara en procesos de investigación social.

<sup>102</sup> Ver en Anexo I: Entrevistas, el esquema de interrogantes iniciales y emergentes en cada entrevista que luego orientan el análisis temático de las entrevistas.



dicho en un momento anterior se convirtió en una estrategia de empoderamiento del otro, porque la comunicación desde los recursos e intenciones no se centraron en la investigadora.

3. Tareas referidas a la contrastación entre las cuestiones emergentes de las entrevistas y los resultados de otras investigaciones y referentes teóricos que me ayudaron a ir delimitando el foco de la investigación en cuanto a las diversas dimensiones, niveles y problemas relacionados con las identidades docentes.
4. Tareas relacionadas con la identificación y contrastación de significados puestos en juego por Ana y Pepe que presentaban algunas dificultades en mi comprensión y donde justamente residió una de las fuentes de conflictos (Arfuch, 2002; Ferrarotti, 1993, Huberman, 1998; Bertaux, 1988) en el trabajo con historias de vida: la re-construcción y construcción de significados desde, en y con el otro/a, otros/as. En este sentido es importante el aporte de Bourdieu (1997) cuando plantea que "... producir una historia de vida, tratar la vida como una historia, es decir, como el relato coherente de una secuencia significativa y orientada de acontecimientos, es quizá sacrificarla a una ilusión retórica, a una representación común de la existencia que toda una tradición literaria no ha dejado ni cesa de reforzar" (pág. 76) y que es necesario romper para avanzar en procesos de significado y significación desde los otros y desde los contextos sociales y políticos en que las historias de vida de Ana y Pepe cobran sentido.

*El tercer momento se organiza alrededor de la construcción de las historias de vida de Ana y Pepe como producto en cuanto texto que da cuenta de una trayectoria vivida y como base para los procesos de análisis e interpretación que pueden dar cuenta de la re-construcción de sus identidades docentes, tanto desde un punto de vista singular, porque se trata de sus vidas concretas, como social, porque puede permitir comprender procesos identitarios colectivos. Este proceso*

supuso un largo tiempo de trabajo durante la tesis por las connotaciones personales y emocionales de “poner” en un texto una vida y que ese texto refleje lo que Ana y Pepe decidieron contar, por un lado y que ese reflejo se reconstruyese desde los diversos contextos sociales y políticos que me permitiesen profundizar en las identidades docentes, en el sentido del magisterio, del trabajo docente y de las vicisitudes por las que atravesó la docencia a lo largo de casi cincuenta años.

Este desafío implicó una primera aproximación desde un esquema derivado de las entrevistas, el cual intentó respetar la dinámica de las entrevistas en cuanto a la combinación de criterios cronológicos o temporales (en sentido lineal o secuencial) y criterios de significado en cuanto a hechos, situaciones o eventos de vida significativos<sup>103</sup>. Aquí ha resultado interesante la conceptualización de Britzman (1991) sobre cronologías de la formación en el sentido de fases o etapas de la vida profesional, tal como la cuentan los propios protagonistas. Estas cronologías no fueron consideradas desde una idea de tiempo físico sino desde la idea de *tiempo espacial*, que se opone a la concepción lineal del tiempo según la cual los acontecimientos se producen en una secuencia temporal inalterable. En el tiempo espacial “podemos llevar al presente un acontecimiento del pasado y transformarlo en otro acontecimiento diferente; las historias y las trayectorias vitales no son nunca fijas” (Lewis y Weigert, 1992:95). Las experiencias vividas y relatadas por Ana y Pepe, su proximidad temporal y sus formas espaciales en la memoria nos muestran el carácter único del sentido del tiempo personal de cada individuo como así también las relaciones significativas en su interacción con los demás. Este juego y superposición de tiempos: espaciales, personales, de interacción e institucionales, resultó un aspecto importante en la elaboración de las historias de vida<sup>104</sup>. En este sentido, el presente, el momento desde donde se construye la historia de Ana y Pepe

---

<sup>103</sup> Epifanías (Denzin ,1989), acontecimientos críticos (Goodson ,2003) o incidentes críticos o fases críticas (Sikes, 1985).

<sup>104</sup> Al respecto Bourdieu (1997) en un clásico artículo “La ilusión biográfica” llama la atención sobre la necesidad de entretelar el tiempo personal, individual, y el tiempo y el espacio socio-histórico en las historias de vida que dan un sentido particular a la misma.

se extiende hacia el pasado y hacia el futuro de manera simultánea, compleja y única para cada sujeto.

Desde estas consideraciones el primer esquema o guía de construcción de la historia de vida se estructuró desde hitos familiares, personales y laborales y desde ellos puede visualizarse una línea de vida en sentido cronológico en cuanto a momentos y fechas concretas que me permitieron profundizar en los contextos sociales y políticos. Aunque al mismo tiempo, como ya se viene argumentando, los sujetos re-significamos de manera continua los hechos vividos y el tiempo en los cuales estos hechos transcurrieron lo que provoca una lectura particular y situada en el momento actual de la vida laboral de Ana y Pepe, en las condiciones y contexto de las entrevistas (Cornejo, 2008) y desde las percepciones acerca de la finalidad de la investigación. El esquema inicial aunque contempla los tres ejes mencionados, no es el mismo para Ana y Pepe por las propias singularidades de sus trayectos personales y laborales.

A partir del esquema inicial comencé el proceso de escritura al mismo tiempo que una nueva instancia de diálogo con Ana y Pepe que adquirió un carácter diferente al de las entrevistas. Estos encuentros fueron momentos de trabajo, de discusión, de re-construcción, de autorización –en cuanto a nombres de personas que decidieron identificar sin usar seudónimos o hechos y situaciones puntuales que también decidieron mostrarlas tal como lo habían planteado en las entrevistas o modificarlas porque consideraron que no era conveniente o podía provocar malestar en los implicados/as. Asimismo, los distintos borradores de las historias de vida de Ana y Pepe que poníamos en juego en cada sesión de trabajo; re-vivieron nuevas situaciones, nuevos recuerdos y nuevas re-significaciones al material de las entrevistas previas. Esta situación, por un lado abrió nuevos horizontes en cuanto a nueva información aunque también permitió focalizar y profundizar en la situación de vida presente, por otro lado.

Por último y como ya se anticipó, el proceso de construcción del texto de las historias de vida incluyó la mayor parte de la documentación aportada por Ana y

Pepe porqué consideré que al ser ofrecida por ellos era una forma de dar fuerza al texto y otra forma de contar su historia, como el caso de las fotografías y contratos, por ejemplo. El relato, además, se complementó y nutrió con breves historias de los Centros, espacios y lugares transitados por Ana y Pepe mediante enlaces o links que remiten al lector (si así lo desea) a los contextos sociales, históricos, políticos y culturales desde donde pueden leerse y comprenderse las historias de vida de Ana y Pepe.

Relatados los tres momentos del proceso, de manera global y panorámica, me detendré a continuación en algunos rasgos que han caracterizado cada uno de los momentos, siguiendo a Van Manen (2003) cuando se refiere a diversas formas de aproximación: holística, selectiva y detallada. Estas diferentes formas de aproximación resultan significativas en este trabajo, porque de manera permanente se han conjugado las tres formas de aproximación en el proceso de investigación. Las entrevistas me brindaron una visión holística de la vida de Ana y Pepe y desde ellas se tomaron decisiones y se seleccionaron aspectos, contenidos, que luego fueron profundizándose y asumiendo diversos significados en la construcción de las historias de vida. Simultáneamente desde aquellos detalles más valorados y significativos para Ana y Pepe se volvía a la totalidad de la situación, al marco social y político que me volvía a reconstituir un panorama general. Los vaivenes de las diversas aproximaciones: holística, selectiva y detallada constituyen una buena metáfora del proceso metodológico.

### ***Las entrevistas***

Entrando en el terreno concreto del sentido de las entrevistas, en este apartado me interesa exponer algunos fundamentos desde dónde y cómo se han realizado. En primer lugar y coincidiendo con Gadamer (1998) es a través de la conversación desde donde podemos generar nuevos significados. “La comprensión es un diálogo infinito que permite reconfigurar permanentemente nuestras perspectivas de mundo y que da lugar a nuevas interpretaciones que nos acercan de

unos a otros significados” (citado por Duero, 2006:143). La entrevista como espacio conversacional, como posibilidad de creación y re-creación de un espacio dialógico – en el sentido Freiriano-, ha sido el eje vertebrador del proceso metodológico, que por otro lado articula y da cuenta de una perspectiva epistemológica y ética vital en el trabajo con historias de vida. Desde una perspectiva constructivista, la entrevista es una relación social de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistador en el encuentro (Guber, 2002). Las relaciones como señala MacIntyre (1987) se establecen a través de las unidades narrativas de nuestras vidas. En este sentido, considero que hay diferencias entre las entrevistas biográficas, narrativas, con una intencionalidad de re-construcción de una vida, de otras entrevistas con finalidades diversas<sup>105</sup>.

Al respecto, algunos investigadores/as coinciden en el sentido de las entrevistas narrativas, como claves para la auto-comprensión, para el cambio, que en todos los casos asumen un carácter interactivo (Connelly y Clandinin, 1995; Huberman, 1998; Pinar, 1995) y democrático (Padua, 1998). Como plantea Fernández Cruz (2008), la finalidad de una entrevista biográfica es posibilitar la reconstrucción de una vida pasada, no tanto para “conocer los hechos concretos que jalonan la vida docente sino, para generar un marco en el que el docente pueda expresar la comprensión que hace de su vida profesional” (pág. 49).

El marco precedente provocó un giro significativo en la consideración del espacio de las entrevistas como una estrategia comunicativa y colaborativa fundamentalmente y no sólo como una estrategia de recolección de información. Como dice Britzman (1991):

*(...) la voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad... La lucha por la voz empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. Parte de ese proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otros... la voz*

---

<sup>105</sup>Flick (2004) plantea una interesante discusión sobre la entrevista narrativa como contribución al debate metodológico general.

*sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social (citado por Connelly y Clandinin, 1995:20).*

Las entrevistas no siguieron un guión previo porque justamente la idea no fue de búsqueda sino de encuentro, comprensión y escucha desde lo que el otro/a narraba acerca de su vida personal y profesional. Desde estos dos ejes se avanzó hacia diversas y múltiples cuestiones que giraron en torno al trabajo docente, a la vida personal, a la formación previa, continua y a los cambios sociales, políticos, educativos-curriculares a los que se vieron afectados a lo largo de casi cuarenta años en el caso de Ana y cincuenta años en el caso de Pepe. Estos cambios vistos desde la particular forma de ser maestro y maestra que tanto Ana como Pepe consideran que ha sido y es su forma de asumir el trabajo docente.

El contexto de realización de las entrevistas, el tiempo, duración y dinámica de las mismas compartió aspectos comunes entre ambos, así como algunas diferencias. El proceso en ambos casos transcurrió casi durante un año, con una sesión mensual. Con Ana, la mayor parte de las entrevistas fueron realizadas durante un período de baja médica por problemas de cervicales y columna, que también fue considerado a la hora de la duración de las entrevistas. Las mismas tenían un inicio pero no un final, en el sentido de que podían durar dos o tres horas. Así fueron realizadas cinco entrevistas, de las cuales la mayoría fue compartiendo un desayuno o una merienda y una de ellas en su propio domicilio. Con Pepe, de las cuatro entrevistas realizadas, la primera fue particular porque se realizó en un Hospital de Málaga donde cuidaba a una tía y para que no me trasladase a Ardales (un pueblo a unos 40 Km. De Málaga), lo planteó como alternativa. Las demás fueron realizadas en el Centro donde trabaja en Ardales, durante su espacio de reducción horaria (por edad). Esta posibilidad fue interesante porque durante las entrevistas podía vivir alguna de sus tareas cotidianas (conversaciones con alumnos y alumnas, juegos en los recreos, compartir materiales de aula, intercambio de opiniones con compañeros

y compañeras del Centro que sabían de la investigación), lo que generó procesos más extensos de entrevistas.

Como ya se mencionó antes, la primera entrevista fue un espacio abierto de diálogo sobre la vida de ambos, casi en una panorámica global, y desde allí se fueron perfilando aspectos más focalizados de su vida personal y profesional. Fundamentalmente esto tuvo lugar desde la idea de comprensión de los procesos de conformación de identidades docentes y de profundización de aquellas dimensiones que tanto Ana como Pepe ponían en juego durante sus entrevistas como aspectos fuertes, significativos, señeros de sus trayectorias docentes. Así, fueron emergiendo aspectos relacionados con la vida durante su infancia y el papel de lo escolar en ella, los diversos caminos de la escolarización para llegar al magisterio, la formación durante el magisterio, los comienzos laborales, las expectativas familiares, la vida en la escuela, los cambios de época y de sentido del ser maestro y maestra, las reformas, las políticas educativas desde el trabajo cotidiano y las expectativas o proyectos para el futuro.

Las cuestiones emergieron siempre en la conjugación pasado, presente y futuro, diferenciando estos tiempos, pero dando cuenta de la interrelación continua en la vida y trabajo docente actual. El dinamismo de las entrevistas en cuanto a los niveles de profundización y vuelta sobre lo mismo una y otra vez, -aunque solo en apariencia- fue en parte promovido por el trabajo con las transcripciones de cada entrevista a partir de la segunda entrevista. La posibilidad de contar con “lo dicho” y narrado en cada sesión generó un espacio de trabajo colaborativo y de recuperación de sentidos, significados, de voces propias y de otras ausentes (como el caso del Padre de Ana, figura vital en su vida personal y profesional).

En este proceso tanto Ana como Pepe no sólo eran los relatores sino también los que analizaron e interpretaron estos primeros relatos. Esto me fue dando pie<sup>106</sup> para seguir avanzando en la indagación desde lo que ellos proponían a partir de lo narrado y desde lo que a mí me preocupaba en el marco de la re-

---

<sup>106</sup> En el sentido de autorización, de permiso, de vía libre.

construcción de sus identidades docentes. Simultáneamente emergían nuevos interrogantes y nuevas ventanas para mirar las identidades: la forma en que Ana y Pepe se pensaban a sí mismos como docentes, las imágenes y sentimientos asociados (Knowles, 2004), donde ese sentir recuperaba fundamentalmente el camino recorrido y a recorrer.

### ***Del relato (en las entrevistas) a la historia de vida.***

Retomando la diferenciación de Denzin (1989), el *relato de vida* corresponde a la enunciación -escrita u oral- por parte de un narrador de su vida o parte de ella mientras que la *historia de vida* es una producción distinta, una interpretación que hace el investigador al reconstruir el relato en función de distintas categorías conceptuales, temporales, temáticas, entre otras. En este caso se hace una reconstrucción con los relatores y no sólo desde lo relatado, intentando un proceso de reconstrucción colaborativa desde los relatos de Ana y Pepe desplegados durante las entrevistas. En el proceso de pasaje, de traducción, de reconstrucción de las historias de vida, fue necesario considerar algunas cuestiones tanto de orden teórico como metodológico.

En primer lugar, un relato no es algo acabado que pueda entenderse al margen de nuestras experiencias del mundo, ni la realidad es algo que pueda separarse de nuestros relatos. Las fronteras entre lo interior y lo exterior o entre lo lingüístico y lo “extralingüístico” del relato es producto de los métodos que las investigadoras aplican para organizar su análisis y no algo intrínseco a la naturaleza del relato. Por el contrario, “ningún relato tiene lugar a un costado de las experiencias humanas: no hay ninguna experiencia extra-narrativa que alcance a formar parte, hablando en un sentido fuerte, del mundo conocido por los hombres” (Ricoeur, 1984, citado por Duero, 2006:147).

En segundo lugar, los relatos de vida desde los cuales se estructuraron las historias de vida de Ana y Pepe son reconstrucciones realizadas en un momento y desde una relación específica generada en las entrevistas. Son versiones de la



historia que un narrador relata a un *narratario* particular, en un momento particular de su vida. En este sentido, la narración que un sujeto haga estará irremediadamente afectada por influencias contextuales actuales, tanto de la vida del narrador como la del *narratario*, y por influencias relativas al particular encuentro entre *ese* narrador y *ese narratario* para contar esa historia (Cornejo, 2008; Gergen, 1996).

En tercer lugar, y como muy bien lo expresa De Gaulejac (1999), un relato tiene múltiples facetas, igual que una novela, sea autobiográfico o no. Es a la vez un testimonio y un fantasma. Las palabras dicen lo que ha pasado (“es la realidad”) y transforman esta realidad (“no son más que palabras”), aunque sólo fuera porque cambian la relación del sujeto con esta realidad. Hablando de su historia, el individuo la (re) descubre. Es decir, hace un trabajo sobre sí mismo/a que modifica su relación con esa historia (pág. 91-92). La historia de vida, entonces, se articula en la tensión de dos aspectos: lo que ha pasado durante la existencia de un individuo (o de un grupo), el conjunto de acontecimientos, los elementos concretos que han caracterizado e influenciado la vida de este individuo, de su familia y de su medio y la historia que se cuenta sobre la vida de una persona o grupo, el conjunto de relatos producidos por él mismo y/o por otros sobre su biografía.

En éste sentido el investigador es un mediador o hace una tarea de mediación entre las evidencias aportadas por Ana y Pepe y sus antecedentes sociales. Tal como lo expresa Hernández, et al., (2009) en el relato de una investigación con historias de vida:

*En términos teatrales, los colaboradores son los que escriben el guión y el investigador quien produce el escenario donde estas historias serán representadas. La diversidad de focos y temas por la que circulan los relatos biográficos, señala a la figura del investigador como el contador de la historia que otros han narrado. Esto supone que, a pesar de las ideas de fortalecimiento, formación compartida, dialogismo, que se enuncia en los propósitos de la investigación, se mantiene algunas de las formas y posiciones tradicionales de la misma (pág.12).*

Los múltiples relatos de vida que atravesaron las entrevistas de Ana y Pepe constituyeron la base de la reconstrucción y construcción de sus historias de vida y asumieron diversos sentidos conforme a la finalidad de la investigación que intentó aproximarse a la comprensión de sus identidades docentes. A su organización desde la de-construcción de sus vidas personales, de su trabajo y sus trayectorias o recorridos profesionales. De este modo, las historias de vida docente de Ana y Pepe no se reconstruyeron con una intención generalizadora<sup>107</sup> sobre la situación de los docentes de nivel primario sino desde la idea de avanzar en la comprensión sobre cómo sus trayectos, condiciones de vida y trabajo a lo largo de distintos momentos sociales, políticos y educativos han ido conformando sus identidades docentes. Y desde estas formas de ser, estar y actuar como se han vivido y se viven, los cambios, las reformas, las circunstancias personales en el día a día del trabajo de enseñar<sup>108</sup>.

### ***La escritura/construcción/elaboración de las historias de vida***

La escritura de las historias de vida de Ana y Pepe, la elaboración de un texto diferente a los relatos de las entrevistas, al diálogo abierto y despreocupado de las formas, supuso distintos momentos de reflexión, de discusión y finalmente de decisiones. Una primera preocupación, ya adelantada en otros textos<sup>109</sup>, fue en

---

<sup>107</sup> En este sentido Connelly y Clandinin (1995) plantean que la narrativa confía en criterios distintos de la validez, la fiabilidad y la generalización. Es importante no pretender incluir el lenguaje de los criterios de la investigación narrativa dentro del lenguaje creado para otras formas de investigación.

<sup>108</sup> A propósito de una investigación reciente con docentes del nivel primario donde se postula como idea central en la conformación de las identidades docentes las características del trabajo docente, la enseñanza como el rasgo central del trabajo docente, lo que también lleva a hablar de identidades laborales más que profesionales (Mórtola, 2010).

<sup>109</sup> Como ser fiel a lo que nos cuentan, a pesar de ser co-escritores de una historia de vida, ocupamos una posición que tiene connotaciones importantes, la academia, la investigación, son palabras y lugares superiores y a veces ajenos a los maestros y maestras. Además, son diferentes las posiciones en cuanto al que cuenta, al que escucha y éste que escucha, desde donde escucha. Éstos, serían algunos condicionantes o filtros de la fidelidad. Esto también nos lleva a pensar en la relación que establecemos con el otro. Hasta donde, quien pone los límites, son necesarios los límites, la historia del otro envuelve también mi historia y hasta donde no solo somos co-escritores por escribir con el otro, sino también por contar nuestra vida a través de la escritura de la vida del otro. La fidelidad no pretende enmascarar una idea

relación a la fidelidad de la historia a reconstruir de acuerdo con lo relatado en las entrevistas. La idea de fidelidad representa, desde mi punto de vista, el compromiso asumido con Ana y Pepe; era su vida, su historia y yo simplemente alguien que tenía la posibilidad de conocerla y de re-interpretarla como otra mirada posible, pero que siempre estaba sujeta a lo que ellos decidiesen. Esta preocupación constituyó el principal hilo conductor en el proceso de escritura. De ahí que se acordase un primer esquema de elaboración con aquellos aspectos/ejes/núcleos/nodos significativos para su vida docente; es decir, recuerdos, experiencias, hechos concretos relacionados con su trayectoria docente y que en el presente, en el momento de las entrevistas y de la conversación, fuesen valorados como constituyentes de su ser docente, de su hacer y sentir cotidiano. En este sentido, ellos mismos fueron dándome las claves de los aspectos, dimensiones y procesos intervinientes en la conformación de sus identidades, desde una idea de proceso interminable, inacabado y con un carácter provisional, que también supone la existencia de algunos núcleos duros o más estables de las identidades, como ya se ha argumentado en el capítulo II del presente informe.

Estas claves son retomadas luego en el proceso de análisis e interpretación, como parte del trabajo colaborativo que se intentó generar en la investigación. Por otra parte, considero que aunque siempre está presente esta posibilidad, no siempre los investigadores/as estamos dispuestos a escuchar, aceptar y romper con algunas tradiciones académicas. Y esto es muy importante porque está en la base de mis preocupaciones acerca de la fidelidad y de las connotaciones asociadas a ella. Así, desde el guión mencionado y que consta en los anexos, se avanzó en la escritura y de manera simultánea se escribía y se revisaban los textos en los espacios de trabajo creados con Ana y Pepe. Ya no eran espacios de entrevistas, aunque si seguían

---

de objetividad pero, tal vez sí, una atenta revisión e interpelación desde el otro y los otros para respetar al otro en su historia. La tentación de la interpretación o de la rápida traducción desde palabras propias –que supone marcos referenciales particulares– constituye una señal a tener en cuenta (Leite, 2010:3).

siendo espacios de diálogo y discusión, sobre otros textos, que mostraban una organización particular de sus historias.

Estos textos formarían parte esencial del informe de investigación; es más, la tesis se inicia con sus historias, como una forma concreta de mostrar el proceso de trabajo, de búsqueda, de avances y retrocesos, de interpretaciones, re-interpretaciones generado desde ellas y hacia ellas. Éste es el sentido de contar la historia de Ana y Pepe desde la propia historia como relato, como texto<sup>110</sup> que provocó otros textos: marcos referenciales sobre las identidades docentes, genealogía del magisterio, metodología de trabajo, análisis e interpretación de las categorías de análisis derivadas de las historias. De este modo, se ha buscado una polifonía de textos, que puso en juego una polifonía de voces<sup>111</sup>: la voz de Ana, de Pepe, mi propia voz y las voces de todos los autores y autoras citados.

Un segundo orden de preocupaciones en la elaboración de las historias de vida giró en torno a su estructuración, a su organización; en realidad, en cuanto a la forma que puede adoptar una historia de vida. Aquí me surgieron algunos interrogantes referidos a: ¿cómo se constituye una buena narración?, ¿qué aspectos deben considerarse en la construcción de una historia de vida?, ¿qué contiene o que debería incluir una historia de vida en cuanto a estructura u organización?. Para dar respuesta a los mismos fueron muy fructíferas las ideas de Connelly y Clandinin (1995) en cuanto a los dos puntos de referencia desde los que se configura la

---

<sup>110</sup> En el sentido de que no se incluye interpretación por parte de la investigadora en el texto de la historia de Ana y Pepe, sino solo la de los propios autores, mi lectura o interpretación forma parte de otro texto, relacionado y en parte discutido con ellos, pero diferente. La interpretación por parte de los autores supuso, además del contenido y la forma del relato que hicieron en las entrevistas, la inclusión de otros documentos, otros textos (fotos, documentos oficiales) con su propia explicación y su ubicación en el texto. Por mi parte, además de la co-escritura incluí distinta información relacionada con aspectos del relato para ubicar temporal y espacialmente al lector, además de clarificar algunas situaciones o particularidades históricas y sociales vividas por Ana y Pepe, como por ejemplo la mención a las escuelas miga o el término la iguala, por mencionar algunas, que han tenido una significación especial para ellos y si no se conoce algo de la época que vivieron puede haber problemas en la comprensión.

<sup>111</sup> En el sentido de Larrosa (1996) ya mencionado en la parte inicial: Relato de una investigación (ver pág.12/21)

experiencia, como es el tiempo y el espacio que se “convierten en construcciones escritas en forma de trama y escenario respectivamente<sup>112</sup>. El tiempo y el espacio, la trama y el escenario, trabajan juntas para crear la cualidad experiencial de la narrativa” (pág.35). Estos elementos en su conjugación han orientado la escritura de las historias. *El escenario* supone la inclusión de personajes, ambientes físicos y contextos y como muy bien lo expresan los autores citados, establecer el contexto del escenario es el aspecto más problemático porque está “fuera de la vista” y requiere búsquedas activas durante la recogida de datos (pág.37). En este sentido, el contexto social y cultural donde transcurrió y transcurre la vida de Ana y Pepe, como ya se mencionó en distintos momentos del informe, es lo que generó un búsqueda permanente y es lo que se incluye en el texto de las historias como marcas en forma de links para que los lectores puedan reconocer lugares, momentos, historias y situaciones.

Así también la inclusión de fotografías y documentos en la historia da cuenta de lugares, personajes, ambientes y del propio contexto en el que se desarrollaron las acciones. Al mismo tiempo la fotografía nos permite recuperar una visión de

---

<sup>112</sup> Existen numerosas referencias en la literatura, respecto de los elementos que una buena historia o un buen relato debe contener e incluir, por ejemplo Burke (1969) menciona a un actor, una acción, una meta, un escenario y un instrumento, a los que se suma un problema que resulta de un desequilibrio entre cualquiera de los elementos previos. De forma similar Bruner (2003) dice que todo relato requiere de una trama y que es la posibilidad de proseguir con el relato lo que determina cuales serán los acontecimientos que seleccionaremos para su conformación. Debe servirse de obstáculos para la consecución de un fin, y debe hacernos reflexionar y darnos pistas que hagan comprensibles las acciones de los personajes, los cuales deben desarrollarse pero a un mismo tiempo deben conservar ciertos rasgos que los identifiquen dando continuidad al relato. Linde (1993) por su parte, sostiene que una buena narración presenta al menos cuatro partes estructurales: un “resumen” o “prefacio”, en el que se anuncia y enmarca el relato; algunas “cláusulas de orientación”, con las cuales se establecen las características de los personajes y se especifica el tiempo, el lugar y las circunstancias en que ocurre el relato; las “cláusulas narrativas”, que hacen al esqueleto mismo de la narración y el “epílogo”, con el que por lo común se indica el final del relato y que suele incluir alguna forma de “evaluación” o “conclusión” sobre el significado que el relato tiene para el narrador lo cual nos conecta con las ideas de Bajtín (1979) cuando plantea que en todo relato, el autor lleva a cabo algún tipo de “actividad justificadora y conclusiva” respecto de lo relatado. El autor se ubica más allá de los acontecimientos o de las vivencias del héroe y desde allí nos ayuda a significar su vida, en tanto articulada a una totalidad que otorga unidad a lo heterogéneo (Duero, 2006:243).

época como forma de traer el pasado desde la imagen y conectarnos de otra manera con *la trama* de las historias de vida, su argumento que fundamentalmente se resuelve en un comienzo, en un durante y en un final -al menos desde una perspectiva estructural-. Pero las tramas de nuestras historias están hechas de “historias” que pueden pensarse de esta manera pero de muchas otras donde se identifican inicios pero no queda muy claro el cierre, el final, lo cual nos revela las vidas en movimiento y la estructura central del tiempo como conjugación o simultaneidad del pasado, presente y futuro que da sentido a las tramas de vida.

La articulación trama-escenario constituyó una potente guía en la escritura de la historia de nuestros protagonistas. En cuanto a la idea de trama, de argumento que sostiene o subyace en el relato de una vida, se puede advertir en el título dado a cada historia -como forma de nombrar, de denominar la historia en un momento y lugar-una línea argumental y de sentido a lo que fue la historia docente de Ana y Pepe y al acento puesto por el y por ella en el pasado, en el presente y en el futuro. Como así también, el entretrejo de tramas que puede leerse desde los distintos subtítulos o marcas en el texto.

En este sentido, para reforzar las ideas desarrolladas y para abrir el espacio de las perspectivas de análisis que se han seguido y serán presentadas en el siguiente apartado, Santamarina y Marinas (1995), plantean la comprensión escénica como una modalidad de análisis de las historias y relatos de vida donde en toda narración se actualizan tres tipos de escenas: las vividas en el pasado que configuran el contexto socio-biográfico del autor del relato, las escenas vividas en el presente que configuran el contexto de relaciones actuales y las escenas vividas en la entrevista que constituyen el contexto de la interacción. Esta idea de juego escénico<sup>113</sup>, desde mi punto de vista, resulta coherente con el propio dinamismo que se instala en el trabajo con narrativas y desde el carácter “situado” de toda historia de vida que uno

---

<sup>113</sup> Perspectiva de análisis asumida en otras investigaciones con narrativas (Rivas y Leite , 2006)

re-construye, traduce, re-escribe, siempre como un posible versión de tantas otras que podrían escribirse<sup>114</sup>. Como lo expresa Tabucci (2010):

*(...) las historias son siempre 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 (pág.101).*

Desde esta perspectiva, mi interés se centró en comprender el modo en que los sujetos construyen sus identidades en relación con los contextos socio-culturales (familiares, políticos, económicos, laborales, recreativos, etc.) en los que viven y en los que han vivido. Identidad personal y marco cultural son dos componentes inseparables de una misma realidad, se construyen, develan y visualizan de manera recíproca y compleja. No se trató entonces, de focalizar en situaciones individuales, sino y a partir de ellas trascenderlas, para captar contextos, procesos, escenarios e identidades colectivas de una época y como manera de comprender o buscar en el presente las raíces o vestigios del pasado que en conjunto configuran/configuraron las identidades docentes de Ana y Pepe.

---

<sup>114</sup> Y aunque ya lo mencioné en distintos momentos, creo que en este punto, una como investigadora se enfrenta con la contingencia de los hechos, de los datos, con la temporalidad de las interpretaciones (ya que en otro momento y desde otros marcos referenciales y experienciales se realizarían otras lecturas).



**SPICUM**  
servicio de publicaciones



### **IIIc.-El proceso de análisis e interpretación**

Volviendo a la cita inicial de Ferrarotti y a manera de marco general, entiendo el proceso de análisis de las historias de vida, como una forma de relación; como una forma de habitar un texto, de suspender el juicio para escuchar al otro/a como otro/a y no sólo desde lo que como “investigadora”<sup>115</sup> pretendo conocer e indagar, aunque luego todo se juega y conjuga en los procesos de análisis e interpretación. En última instancia, interpretar es crear resonancias y diseñar estrategias que den no sólo sentido y coherencia interna a la actividad de la investigación, sino la posibilidad de que el investigador se intervenga a sí mismo” (Salazar Guerrero, 2000).

Antes de entrar en el proceso de análisis e interpretación que sustentó el estudio es importante hacer un breve recorrido sobre los diversos caminos que puede asumir el análisis desde un enfoque biográfico-narrativo. Muchos autores señalan que no existe una forma única en el análisis de los datos, de la información (Bertaux, 1988; Kornblit, 2004; Sautu, 2004; Cornejo, 2008; Marinas, 2004; Arfuch, 2002; Ferrarotti, 1993, 2007; Santamarina y Marinas, 1995). Más bien se define a partir de la finalidad de la investigación y de ciertas consideraciones epistemológicas y metodológicas acerca de la construcción del conocimiento. Así, podemos encontrar diversas propuestas de análisis para los relatos e historias de vida: el análisis clínico (Sharim 2005); un modelo basado en el análisis actancial de Greimas (Duero, 2006; Duero y Limón, 2007; De Villers, 1999); el análisis de la sociología clínica (De Gaulejac, 1999); el análisis de la identidad (Demaziére y Dubar, 1997); la comprensión escénica (Marinas, 2004) y el análisis desde redes sociales (Verd, 2006).

Los distintos modelos o líneas de análisis, de alguna manera se asientan en tres modalidades analíticas que dan cuenta de una idea de realidad, de sujeto, de

---

<sup>115</sup> Las comillas quieren llamar la atención de una posición, de la posición que entiendo asumo frente al otro/a, a pesar de no compartir la visión de las investigaciones que refuerzan la diferencia entre investigador-investigado como una forma de comprensión de la realidad, el conocimiento y los sujetos por estar haciendo un trabajo de investigación

conocimiento y de procedimientos interpretativos: la perspectiva estructuralista, el modelo hermeneúutico y la comprensión escénica que se traducen en una multiplicidad de enfoques. Por nombrar algunos, desde la presentación de Kornblit (2004) podemos hablar del enfoque de la historia natural, del análisis comprensivo de Bertaux, del análisis temático, del análisis interpretativo y del análisis de la identidad de Dubar. De manera global y sin pretensión de exhaustividad, los supuestos epistemológicos, metodológicos y éticos que sustentan las perspectivas de análisis se inclinan hacia visiones más estructurales, más situadas o más dinámicas de los sujetos y de los contextos, en la lectura de las historias de vida. En las perspectivas más estructuralistas existe una fuerte primacía de modelos teóricos que dirigen el relevamiento de los datos para acceder desde los relatos a los referentes que den cuenta de relaciones, normas y procesos que estructuran la vida social. Por su parte, las perspectivas hermenéuticas se orientan a la búsqueda de los significados<sup>116</sup> que transmiten las personas que relatan sus vidas desde una comprensión intensiva y la comprensión escénica (Marinas, 2004) también orientada a la búsqueda de significados pero desde una idea de construcción, intercambio y traducción que hacen los investigadores en el proceso de re-construcción de las historias de vida.

Desde estas ideas generales nuestra línea de análisis asume un carácter dialéctico más cercano a las visiones hermenéuticas y escénicas, donde interesan los sentidos y significados puestos en juego en la re-construcción de las vidas de Ana y Pepe desde y en relación con los contextos sociales, políticos y educativos que las sostienen, enmarcan y trascienden. Así, el análisis pasa por distintos momentos conforme a la triple aproximación que propone Van Manen (2003): holística, selectiva y detallada y desde diversos procedimientos. Holística en cuanto a una aproximación al significado global de un texto, al texto como un todo; selectiva o de

---

<sup>116</sup> Significados en el sentido de Habermas (1989) cuando plantea que la comprensión de significados es una experiencia comunicativa, la comprensión de una manifestación simbólica exige esencialmente la participación en un proceso de entendimiento, de comunicación, de diálogo.

marcaje en cuanto a ir identificando aquellos aspectos/temas/núcleos relacionados con nuestra finalidad investigadora y detallada o línea a línea cuando comenzamos a preguntarnos por el sentido de lo que se dice y las relaciones con la situación o fenómeno en estudio (pág. 111). Este juego, del todo a las partes, del análisis específico de las partes para volver a recomponer el todo y desde una nueva recomposición ir buscando posibles explicaciones, representa el movimiento metodológico puesto en marcha. A continuación se van desagregando los diversos momentos:

### ***De las entrevistas a la tematización.***

A partir de la información generada en las entrevistas se avanzó en un análisis temático, en un proceso de tematización donde después de exhaustivas lecturas y re-lecturas se fueron identificando aquellos elementos, temas, aspectos, que emergían de las mismas. Esta identificación y selección suponía una mirada sobre aquellos temas que me indicasen y me develasen aspectos relacionados con situaciones, dimensiones, hechos y circunstancias que de una u otra manera pudiesen dar cuenta de la configuración de las identidades docentes, de las formas de ser docente, de actuar, de trabajar, de vivir, de cómo llegaron a ser docentes, de los sentidos, de las razones, de los problemas asociados a la formación, de las vicisitudes de las diferentes épocas que atravesaron y vivieron Ana y Pepe tanto en sus vidas personales como laborales.

Un tema es una forma de capturar el fenómeno, la situación que se está intentando comprender (Van Manen, 2003). De alguna manera los temas describen aspectos de la experiencia vivida. Se refieren a motivos, fórmulas o mecanismos que aparecen frecuentemente en el texto, en el diálogo de las entrevistas, distribuidos a lo largo de diferentes instancias del relato. Son internamente consistentes y por lo general están asociados con la estructura narrativa (trama) del relato pero carecen de su secuencialidad y su desarrollo temporal, como los denominan Duero y Limón (2007), los nodos o tópicos, no se encuentran necesariamente en un párrafo

particular ni en la respuesta puntual a una pregunta específica. Una historia puede aparentemente suspender la descripción relativa a un “tópico” para luego de varios párrafos, retomarlo.

A través de una primera aproximación temática una puede ir adentrándose en el complejo proceso de conformación identitaria. Los temas constituyen el contenido de los significados puestos en juego por Ana y Pepe al contar, al relatar su vida, su formación y su trabajo como docentes. Los temas se justifican en el cruce de las propias manifestaciones de nuestros protagonistas, de su propio relato con aquellos ejes más teóricos en torno a las conceptualizaciones sobre la conformación de las identidades docentes producto de otras investigaciones y del análisis de la propia historia de la formación en el magisterio Español<sup>117</sup> (Hernández, et. al. 2009). Por lo tanto, los temas no son objetos ni generalizaciones metafóricamente hablando; “son como nudos en los entramados de nuestras experiencias y en torno a ellos se van hilando ciertas experiencias vividas como un todo significativo. Los temas son las estrellas que conforman los universos de significado que vivimos” (Van Manen: 108).

De este modo, a partir del análisis de las entrevistas establecí un índice de temas en parte comunes y en parte diferentes<sup>118</sup> sin perder de vista la cuestión del género. Como ya se explicó al principio del informe, el género constituye un eje transversal en los procesos identitarios docentes y relevantes en la medida en que aportaban luz a la cuestión clave de la investigación: ¿Desde qué aspectos, componentes, circunstancias –sociales, históricas y educativas- y cómo han ido configurando/conformando/ organizando/resistiendo, Ana y Pepe sus identidades docentes?. En la siguiente tabla se presenta una primera descripción de los temas y subtemas, que luego dan lugar a una organización más densa en el sentido dado por

---

<sup>117</sup> En este sentido nos referimos a las distintas versiones teóricas sobre las identidades docentes que nos brindan un panorama del estado de la cuestión sobre el tema y en particular al apartado sobre la genealogía del magisterio español como marco contextual histórico, político y social que da cuenta de la formación inicial de Ana y Pepe y constituye un escalón fundamental en la configuración de su ser docente.

<sup>118</sup> Por las particularidades de las historias de Ana y Pepe, con sus diferencias y coincidencias.

Geertz (2000), de poner de relieve un entramado que nunca puede ser laxo sino que posee múltiples componentes, para avanzar hacia núcleos conceptuales o categorías analíticas más globales o de mayor centralidad (Strauss, 1994).

*Tabla 1 Tematización de las entrevistas.*

TEMAS	SUBTEMAS
1. La experiencia socio - escolar en la infancia y en la adolescencia.	Escuela rural unitaria. Condiciones de la enseñanza y el aprendizaje. Exámenes, reválidas. Academias particulares. Castigos y sanciones. Materiales escolares. Cambios de escuelas y de pueblos. Maestros y maestras que se recuerdan. Compañeros y compañeras. Juegos infantiles.
2. La situación socio-económica familiar y general, durante la infancia y la adolescencia.	-El trabajo a edades tempranas. Las dificultades económicas. El acceso minoritario a la educación. Las limitaciones en las elecciones profesionales. La convivencia con la familia. Las obligaciones en el hogar y con los padres. El trabajo de los padres, los hermanos y hermanas. Del pueblo a la ciudad por razones laborales. El sentido del deber.
3. La formación en el magisterio.	-Planes de estudio, metodologías de enseñanza y aprendizaje, asignaturas, profesores y profesoras significativos, contenidos, relaciones entre compañeras y compañeros, exámenes, graduación, amistades, prácticas, separación entre niños y niñas. Control ideológico. Hábitos y costumbres (vestimenta, formas). Acceso al conocimiento científico.
4. Las primeras experiencias laborales	-Sentimientos de frustración y decepción. Condiciones de trabajo (materiales, recursos, infraestructura). Oposiciones. Cambios de centros educativos. Apoyo pedagógico de congregaciones religiosas. La enseñanza particular como forma de

	incrementar el salario. Imágenes del docente asociadas a la autoridad y al dominio del conocimiento. Responsabilidad y deber como valores predominantes.
5. La vida personal	-La permanencia en el hogar familiar. Bodas. La llegada de los hijos/as. Espacios de ocio. Hobbies. Hábitos y costumbres. El papel de la mujer: responsabilidades laborales y familiares. El papel del hombre en relación con la familia. Compatibilidad laboral y familiar. Muerte y enfermedades de familiares directos. Sacrificios y renuncias por el trabajo. Actitudes y valores personales: responsabilidad. Imagen del docente en los pueblos. Figuras familiares importantes.
6. La vida cotidiana en los centros educativos	El trabajo del maestro/a, los materiales, los libros de texto, la evaluación, la relación con los alumnos/as, relaciones con compañeros y compañeras, amistades, proyectos educativos, la inspección, la gestión y los cargos directivos, la burocracia, la resolución de problemas, la imprevisibilidad de la tarea docente, las planificaciones y la actuación docente. Valores y actitudes puestas en juego: responsabilidad, deber, dedicación.
7. Las Trayectorias docentes	-Oposiciones, cursos de capacitación, gestión, contratos, salarios, cambios de centros, cambios de metodología y contenidos, reformas educativas, decisiones laborales en cuanto a nivel y curso, relaciones con alumnos y alumnas, relaciones con las familias, participación en proyectos educativos, afinidades en cuanto a asignaturas y contenidos.
8. Los cambios educativos, sociales, políticos y culturales en relación con el trabajo docente y la vida personal.	-Momentos políticos diferentes. Reformas educativas. Valores sociales. Papel de la administración. Cambios en las familias y en el alumnado. Cambios en

	la imagen social de los docentes, la presión social sobre la escuela. El papel del conocimiento en los inicios y en la actualidad.
--	--

### ***De la tematización a las categorías de análisis.***

Del proceso de tematización con su amplitud y diversidad se avanzó hacia la re-construcción de categorías analíticas más generales o globales con la intención de articular la información temática, de organizarla desde cierta afinidad o denominadores comunes, teniendo en cuenta las conexiones entre los temas y la importancia que ellos adquieren desde los significados dados por los propios actores: Ana y Pepe y por la propia investigadora. Las categorías centrales o núcleos temáticos elaborados y explicados a continuación tienen un sentido de integración y densificación de la información con un carácter analítico-conceptual y no meramente clasificatorio, además de considerarse ciertos criterios en su organización.

Un primer aspecto en la organización de las categorías analíticas fue el reconocimiento de lo diacrónico y lo sincrónico como dos ejes de identificación de una persona como actor social (Dubar, 2000). Lo diacrónico, temporal, está ligado a la trayectoria subjetiva y a una interpretación de la historia personal, socialmente construida expresada en la trayectoria vivida, la trama, el argumento de la misma. Lo sincrónico, por su parte, entendido como el eje espacial ligado al contexto de acción, a la definición de la situación en un espacio culturalmente dado, los escenarios de actuación.

Como ya se anticipó en las versiones teóricas en este inter-juego, trama-escenario, trayectoria subjetiva-contexto de acción se van configurando las identidades personales y sociales. En éste caso, las categorías de análisis debían reconocer, recuperar e integrar aquellos elementos, aspectos, situaciones y hechos que diesen cuenta de las trayectorias particulares de Ana y Pepe y de los contextos desde los cuales adquieren relevancia y sentido las mismas. Muchas de las investigaciones que intentan reconstruir los procesos identitarios docentes

consideran el cruce de las dimensiones temporales y espaciales, trama y escenario como argumento de organización de categorías, núcleos o nodos que permiten avanzar en el análisis (Mórtola, 2010, Bolívar, 2006; Kelchtermans, 1993; Lopes, 2001, 2007<sup>a</sup>, 2007b)

Un segundo aspecto en la elaboración de las categorías de análisis se relacionó, por un lado, con las dos funciones de una narración según Labov y Waletzky (citado por Kohli, 1993:179): la función referencial y la función evaluativa<sup>119</sup>. La primera referida a la descripción temporal de los acontecimientos del pasado y la segunda al sentido que asumen esos acontecimientos en el presente, en la situación en que el relato ocurre. Esto me lleva a sostener que la búsqueda de sentido en la narración es dada por la propia evaluación que hacen Ana y Pepe de sus vidas y no solamente por la descripción más o menos detallada de lo que sucedió desde una cronología temporal precisa y exhaustiva. En este sentido adquiere fuerza la idea de tiempo social de Lewis y Weigert mencionada al inicio del capítulo. Por otro lado, estas funciones son re-visadas o re-contextualizadas desde la propuesta de análisis de la identidad de Demazière y Dubar (1997) cuando plantean que:

*Comprender el sentido de lo que se dice no es solamente estar atento y hacer suyas las palabras del entrevistado, sino también analizar los mecanismos de producción de sentido, comparar las palabras diferentes, desnudar las oposiciones y las correlaciones más estructurantes (pág.28 citado por Korblint, 2004:25).*

Según esto, desde la idea de que la palabra no es transparente, tomando en cuenta además la propuesta de Barthes (1977) para el análisis de los relatos, se reconocen tres niveles diferentes que se articulan necesariamente entre sí: el nivel de las secuencias, los actantes y los argumentos. Aunque no se avanzó en un análisis estructural de los relatos si se han tenido en cuenta el juego y la interacción entre

---

<sup>119</sup> En parte similar a la actividad justificadora y conclusiva respecto de lo relatado que observa Bajtín (1979) dentro de un relato ya mencionado en la caracterización y estructura de los relatos que no puede escapar del análisis de los mismos cuando de procesos identitarios se trata.



procesos vividos, personajes intervinientes, roles representados y argumentos y explicaciones proporcionadas por Ana y Pepe para justificar, defender y aclarar sus puntos de vista. A partir de estos se encadenan los procesos o secuencias y las personas –los otros/as- que han formado y forman parte de su vida y desde cuyas relaciones, diferencias, conflictos e identificaciones han ido configurando sus identidades personales y sociales que subyacen en las identidades conformadas y asumidas como docentes.

Un último aspecto en la elaboración de las categorías tuvo que ver con los rasgos y características particulares del trabajo y la profesión docente que a su vez nos remite y nos conecta con marcos históricos, sociales, políticos y culturales desde los cuales emerge la educación, la formación y la estructuración de un trabajo y una profesión, que además asume peculiaridades conforme al contexto social y político de un País. En este sentido el origen del magisterio, la formación de maestros/as, las condiciones socio- institucionales y los cambios educativos y políticos del contexto español constituye el eje transversal desde donde pueden mirarse, re-construirse y comprenderse los procesos identitarios docentes. En relación con este aspecto, señalo algunas dimensiones que ya han sido desarrolladas a lo largo del texto por constituir aspectos relevantes de los marcos sociales, políticos, culturales y profesionales desde donde se articulan las identidades docentes:

- El largo proceso de dictadura Franquista provocó una fuerte impronta en el desarrollo del magisterio y en la dimensión educativa en general<sup>120</sup>.
- Las diversas reformas educativas leídas desde una trayectoria docente de casi cincuenta años constituye otro eje contextual relevante.
- El debate permanente y continuo sobre la docencia como profesión<sup>121</sup>, que da forma, conforma y deforma la configuración de las identidades docentes

---

<sup>120</sup> En este sentido el apartado sobre Una genealogía del Magisterio intenta dar cuenta de esta impronta en la formación de los maestros y maestras de los cuales Ana y Pepe formaron parte de manera directa (ver pág. 127-142)

constituye la punta de un iceberg que emerge y se sumerge, se visibiliza más o menos de acuerdo con la época, las corrientes “marinas” y los intereses sociales y políticos, pero allí sigue y de manera intermitente se revela en los discursos y prácticas docentes.

Desde estas consideraciones y en un proceso de re-composición de las ocho temáticas emergentes de las entrevistas con las versiones teóricas elaboradas como marcos referenciales orientados por las propias historias de vida, se han derivado tres categorías de análisis que aunque constituyan puntos o núcleos de convergencia deben ser consideradas de manera relacional y así son trabajadas en el capítulo siguiente. Las mismas se presentan de manera gráfica para visualizar las múltiples dimensiones nucleadas en las tres categorías denominadas: identidades laborales, identidades personales e identidades sociales. Estas constituyen tres núcleos de sentido para abordar la re-construcción de las identidades docentes y dar cuenta de los procesos, las tramas y los contextos que las configuran, las sostienen, las desequilibran, las transforman o pueden negarlas, ignorarlas y/o destruirlas desde una *visión caleidoscópica* de las mismas, en el sentido de formas cambiantes, dinámicas, complejas y sujetas a diversas lecturas e interpretaciones, tal como se ha planteado en el capítulo de la construcción y de-construcción de los marcos referenciales del estudio.

Las identidades docentes se presentan en la relación de lo personal, lo laboral y lo social. Cada núcleo de categorías agrupa una serie de aspectos y dimensiones que dan cuenta de configuraciones singulares, debido a los trayectos y circunstancias de vida diferentes en Ana y en Pepe y de configuraciones comunes que me permitieron acceder a las formas en que los anclajes sociales, políticos y culturales fueron dejando huellas, señales e índices.<sup>122</sup>

---

<sup>121</sup> Al respecto se hace un breve recorrido bibliográfico en la pág.144 que sienta las bases de la postura asumida en este estudio y que luego será retomada en el capítulo de los “resultados”.

<sup>122</sup> En este sentido Cullen (1997) usa estas tres metáforas para referirse a la relación del docente con el conocimiento que luego la retomo en el capítulo IV, pero aquí me ha parecido



*La identidad personal* en términos narrativos, el yo como producto de las narraciones sobre quienes somos, no como una esencia individual sino dialógica en términos de Bajtin (1979), integra aquellos rasgos particulares, propios y singulares de la vida de Ana y Pepe desde los cuales presentan su familia, la historia familiar, las expectativas que sus padres y madres transmitieron y generaron, las experiencias

---

pertinente para pensar los atravesamientos históricos, sociales y culturales en Ana y Pepe, que pueden traducirse y reconocerse como huellas, espejos y señales en las trayectorias de vida. Huellas como marcas imborrables, espejos como cuerpos que se reflejan, con lo que cada uno/a deja que aparezca o no y las señales como nombres y signos –significativos y reconocibles- que siempre remiten a otros nombres y a otros signos.

escolares significadas y re-significadas desde la familia como un contexto que atraviesa y permea la vida de cada uno<sup>123</sup>. Por otro lado, la identidad personal también da cuenta de las familias constituidas por ellos, de sus parejas, de sus hijos e hijas.

En este sentido, desde esta categoría se rescata el yo personal en términos de Ricoeur, (1996a). Este autor propone el concepto de identidad ídem para referirse al conjunto de características que se reconocen como más o menos permanentes y que aseguran un cierto grado de identidad referencial en relación con la identidad ipse, referida a aquellos aspectos más cambiantes o más variables en cuya conjugación emerge la identidad personal.

La identidad personal como sedimento histórico y relacional, resulta esencial en la re-construcción de las identidades docentes, no para quedarme en ella o por una preocupación causal, sino para mostrar, para visualizar las imbricaciones de la historia personal y familiar de Ana y Pepe en su forma de ser y actuar docente y en el modo como esta dimensión personal vuelve una y otra vez desde los micro-relatos que atraviesan su historia como docentes. Como plantea Bruner (2003):

*(...)nosotros construimos y reconstruimos continuamente un Yo, según lo requieran las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro... hablar de nosotros mismos es como inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que estamos haciendo (pág.93).*

En resumen, esta categoría puede representarse mediante los siguientes interrogantes, que luego orientan la interpretación: ¿Qué significados, sentidos y valores suponía la carrera docente para las familias de Ana y Pepe? ¿Qué experiencias han resultado relevantes desde la historia y la trayectoria familiar para

---

<sup>123</sup> Ada Abraham (1986) ya había llamado la atención de la dimensión personal docente aunque ella lo plantea desde la consideración del docente también como una persona, dimensión en algunos casos olvidada o no reconocida en la conformación de las identidades, que también revela una división entre lo personal y lo profesional-laboral, difícil de hacer desde la tarea de la enseñanza.

su vida docente? ¿Qué valores, prácticas y relaciones presentes en la vida personal y familiar forman parte del trabajo docente?<sup>124</sup>

En cuanto a la *identidad social* como categoría de análisis se refiere fundamentalmente a las imágenes sociales y culturales que representan/identifican a un docente a una docente, en un contexto, en una cultura, en un espacio social y político<sup>125</sup>. Estas imágenes nos remiten a los contextos histórico-políticos desde los cuales emerge una profesión, se le da sentido, se dibujan sus principales contornos y sus márgenes de autonomía. Estas imágenes, en el sentido de imaginario colectivo<sup>126</sup> constituyen el sello de fábrica de un producto, que luego cobra sentido en marcos institucionales-regulatorios, desde los cuales se van construyendo, configurando, y conformando prácticas, discursos, normas, reglas, valores, relaciones y vínculos. En una palabra, se con-forma una cultura profesional (Rivas et al, 2005; Pérez Gómez; 1995, 1998 Lopes, 2001, 2007; Alliaud, 2004; Achilli, 1996), una forma de ser, de hacer las cosas, de interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje, de relacionarse, de considerar al otro.

---

<sup>124</sup> En este sentido las investigaciones sobre identidades docentes de Kelchtermans (1993) reconocen un yo personal en relación con un yo profesional o las de Day (2006a) donde plantea las relaciones inevitables entre una identidad personal en relación con la identidad profesional por las peculiares características de la enseñanza en cuanto a que requiere un dedicación personal significativa que afecta a la personal de manera intensa y total.

<sup>125</sup> El estudio de San Román (2009) sobre la evolución de las actitudes culturales y las representaciones sociales en las y los maestros del nivel de primaria (1970-2008) resulta muy significativo para comprender este imaginario social y colectivo de la docencia que va conformando una identidad social, como forma de ser docente en relación con la mirada del otro/a.

<sup>126</sup> Imaginario colectivo como un conjunto de imágenes que hemos interiorizado y en base a las cuales miramos, clasificamos y ordenamos nuestro entorno. Una sociedad se instituye, instituyendo un mundo de significaciones. En ese sentido, las significaciones imaginarias sociales, fundadas en “lo imaginario social”, se establecen como *condiciones de posibilidad y representabilidad* y, por ello, de existencia de la sociedad. Las significaciones imaginarias sociales hacen que un “mundo” funcional y simbólico (“el contemporáneo”, “de los griegos”, “los mapuches”, “los vascos”, “los catalanes”, el de los docentes y las docentes) sea una pluralidad ordenada, organizando lo diverso sin eliminarlo, haciendo emerger lo valioso y lo no valioso, lo permitido y lo prohibido para esa sociedad determinada (Cfr. Cabrera, Castoriadis, 1975).

En este sentido los relatos, las historias de vida docente de Ana y Pepe, son la moneda corriente de una cultura. Porque la cultura es, en sentido figurado lo que crea e impone lo previsible. Pero, “paradojalmente, también compila, e inclusive tesauroiza, lo que contraviene a sus cánones” (Bruner, 2003: 32). La idea de identidad social como el proceso de conformación de marcos “reguladores” no supone una perspectiva determinista de los sujetos sino, retomando a Geertz (2000), reconocer que la cultura no es tanto una estructura institucional como un modo de interpretar el mundo de acuerdo con otros. Este es el sentido cuando hablamos de la identidad social como un proceso que integra imágenes, valores, prácticas, discursos y relaciones –sedimentadas desde lo histórico-político-social<sup>127</sup>- sobre la docencia, sobre lo que es, dice, hace y debería hacer, ser y decir un maestro o una maestra, siempre en co-relación con el otro/a, otros/a.

Volviendo a lo mencionado en los marcos referenciales, las identidades se conforman en y desde la relación con los otros (Dubar, 2002), en el juego entre las identidades para sí-identidad y para los otros, que siempre están permeadas por los contextos sociales, institucionales y profesionales. La identidad social puede analizarse desde los siguientes interrogantes: ¿Qué ideas e imágenes se transmiten, se viven, acerca de lo que es un docente o una docente<sup>128</sup>? ¿Cómo se viven y se asumen las regulaciones políticas, sociales y culturales en la conformación de una identidad docente? ¿Cómo se configuran las diversas voces sociales en el imaginario docente?

En cuanto a la categoría que he denominado *identidad laboral*, intenta dar cuenta de las múltiples relaciones e interpelaciones entre las características, rasgos y sentidos sociales de un trabajo y las formas de asumirlo, de vivirlo, de hacerlo por

---

<sup>127</sup> En este sentido el análisis sobre la dimensión política en la conformación de las identidades docentes da cuenta de una dimensión ausente en la formación en el magisterio, en parte fundamentada por el momento político en que transcurre la formación de Ana y Pepe , pero también por la ausencia de imágenes respecto de la tarea política que también forma parte del trabajo docente (Cfr. Leite, 2008)

<sup>128</sup> Las imágenes docentes revelan, un nivel mítico, una cultura mítica de la enseñanza que constituye la dimensión siempre actuante no siempre visible en la configuración de las identidades docentes. Sugrue (1997) habla de personalidad docente como un tipo particular de personalidad que es idealmente apropiada para la enseñanza. (Cfr. Britzman, 1991)

parte de los docentes. El trabajo nos modela, nos transforma y al mismo tiempo uno/a modela y transforma la tarea cotidiana que hace. Marx ya planteaba esta situación al referirse a la praxis social como un modo, un trabajo cuyo proceso de realización desencadena una transformación real en el trabajador. Trabajar es fundamentalmente transformarse a sí mismo (Dubar, 2002) y en este proceso de mutuas transformaciones se va constituyendo la identidad laboral. Desde Bourdieu (1991) puede pensarse en un “habitus” docente como principio generador de estrategias perdurables, más no inmutables, que permitiría a los docentes enfrentarse a situaciones diversas para jugar en el campo laboral.

Plantear la idea de identidad laboral y no profesional, a pesar de que parte de la literatura existente las usa de manera indistinta, supone una toma de posición respecto del reconocimiento de la enseñanza como un trabajo (Mórtola, 2006, 2010; Martínez Bonafé, 1998,2004; Morgade, 2008; Jiménez Lozano,2003), incluso definida por los propios protagonistas de la investigación como tarea peculiar, profesión peculiar, donde los términos existentes parecen no abarcar todo lo que supone el trabajo docente. Desde su desvelamiento, conocimiento y comprensión con los propios “trabajadores” es donde creo puedo aportar algo de conocimiento, evitando reforzar los discursos –en algunos casos un tanto vacíos de contenido- sobre la profesionalización. Especialmente teniendo en cuenta que en ciertas investigaciones se habla de la des-humanización y des-profesionalización de los colectivos docentes (Jeffrey y Woods, 1996; Guillén, 1990; Lopes, 2009).

Esto, por otra parte no significa negar que la docencia sea o pueda ser una profesión y la reivindicación de muchos colectivos docentes en pos de la profesionalización; pero he preferido ir con más cuidado en el uso de un concepto tan polisémico y tan controvertido, cuando desde perspectivas más actuales se está discutiendo sobre la importancia de la propia construcción de sentido que hacen los sujetos sobre las profesiones<sup>129</sup>. Esto nos enfrenta nuevamente con cierto

---

<sup>129</sup> En el sentido de construcción compleja y mutua por un lado, hay características y rasgos históricos y sociales que enmarcan una profesión pero por otro, están los sujetos que re-

relativismo en cuanto a qué es una profesión, cómo se define, quién/es la definen, por qué, en qué contextos.

Las identidades laborales como constructo intenta dar cuenta del sentido del trabajo docente para Ana y Pepe desde sus trayectorias singulares que integran los cambios políticos-sociales-educativos y las vicisitudes relacionadas con su hacer a lo largo de casi cincuenta años, su forma particular de estar en el aula, en los centros, su forma de relación y convivencia con los demás actores, alumnado, familias, directivos, administración, y las decisiones respecto de cómo han llevado y llevan la relación entre las demandas familiares y las demandas laborales. En este sentido, el ser maestra o ser maestro marca una diferencia significativa en cuanto a los sentimientos manifestados por Ana y Pepe en relación a lo que han dejado, perdido o se les ha exigido desde las obligaciones familiares, que luego se traduce en un aspecto relevante a la hora de mirar, re-construir y comprender las identidades laborales en el caso de un hombre y de una mujer<sup>130</sup>.

El género<sup>131</sup> constituye una categoría transversal que emerge de una u otra manera en lo personal, en lo social y en lo laboral, conformando el marco analítico desde donde se re-construyen las identidades docentes de Ana y Pepe y desde donde cobran sentido los procesos interpretativos que intentan dar cuenta de aquellas dimensiones, niveles y rasgos o características e influencias intervinientes, estructurantes/estructuradoras de las complejas instancias y formas de estar, ser y sentir docente.

Por último, es importante señalar que así como una persona es de alguna manera aquello que cuenta de sí misma y esto puede variar en los distintos momentos en que se hace un relato y frente a distintos interlocutores, las

---

definen estos rasgos desde el actuar cotidiano, en algunos casos reforzando, en otros creando nuevos sentidos. (Cfr. Lo, Ming-cheng M. , 2005)

<sup>130</sup> La ponencia sobre: Vida de una maestra: identidad, política y escuela intenta dar cuenta de la compleja configuración de la identidad docente de Ana que incluye articular diversas posiciones que nos siempre son coincidentes: ser hija, maestra, esposa, madre y mujer (Cfr. Leite, 2009b)

<sup>131</sup> Género entendido como un elemento constitutivo de las relaciones sociales y como una forma primaria de relaciones significantes de poder (Morgade, 1996, 2008)



interpretaciones también pueden ser variadas cuestiones que me llevan como investigadora a pensar que el trabajo con historias de vida revela identidades parciales con visos de totalidad pero nunca totales, situadas en un momento histórico, en una situación particular y sujeta a los filtros de las propias interpretaciones de los protagonistas de los relatos.

### ***De las categorías analíticas a las categorías interpretativas***

Desde lo analítico en el sentido de distinguir, separar partes de un todo, la re-composición en nuevas categorías que nuclea, agrupan e integran estas partes para luego avanzar un paso más en cuanto a concebir, ordenar o explicar de un modo personal la realidad, también como forma de representar desde otro lugar y desde otros sentidos esta obra, este texto, esta historia; es lo que denomino pasar de lo analítico a lo interpretativo. La idea en este nuevo pasaje es poder combinar lo referencial-conceptual como un tipo de categoría, en el sentido de cualidad atribuida a un objeto, los sentidos y significados dados a la identidad docente desde las investigaciones y teorías, con las categorías analíticas derivadas del análisis de los datos (entrevistas, historias de vida) para generar un tercer tipo de categorías que denomino interpretativas<sup>132</sup> en el sentido de desarrollar nuevos sentidos, de unir el cotexto con el texto en términos de Robin (1994). Como ya lo anticipé, asumo los procesos de interpretación como una práctica que genera una multiplicidad de sentidos sociales. En esta dirección los textos centrales de la tesis, las historias de vida de Ana y Pepe, se convierten en claves de la actividad teórica, adquieren una socialidad determinada en cuanto crean significados nuevos transformando el sentido que originalmente tenían.

En este sentido, Robin propone dos sugerentes aspectos que pueden dar una idea al lector del camino seguido en los procesos de interpretación. Uno es el que llama el cotexto, aquel que acompaña al texto, como conjunto de los otros

---

<sup>132</sup> Sistema de categorías ya utilizadas en otras investigaciones como resultado de la discusión grupal y confrontación de las evidencias con los marcos referenciales - teóricos (Cfr. Celada, Rivas, Leite, 2009).

textos, de los otros discursos que tienen resonancia en él y que tiene relación con todo lo que supone el texto y por lo tanto está escrito en él dibujando un universo de legibilidad a su alrededor. El otro aspecto es lo que está fuera del texto; es decir, lo que asegura la densidad del texto y dibuja alrededor de éste; el espacio sociocultural que él mismo presupone y dentro del cual el texto existe como tal. Aquello que se registra, escribe e interpreta, no sólo crea un sentido original, sino que paralelamente el texto desarrollado por nosotros tiene sus propias resonancias y su personal legibilidad, lo que permite no solo inscribirse en el mundo, sino participar en la historia como actores implicados.

El texto es creado, desarrollando a su vez múltiples sentidos que tienen como referencia el contexto sociocultural en el que surgió (1994: pág. 272). Desde estas ideas y desde las tres categorías analíticas –identidad personal, social y laboral-, junto con la cuestión del género como categoría transversal, se han desarrollado diversos núcleos interpretativos. Estos me permitieron presentar los resultados del proceso de investigación cuya finalidad última fue la construcción, de-construcción y re-construcción de los procesos identitarios docentes de Ana y Pepe y desde ellos avanzar en la comprensión de los marcos históricos, políticos, sociales, culturales y educativos y sus singulares configuraciones a lo largo de dos trayectorias de vida docente en su etapa final, en cuanto a estar en condiciones de retirarse de la actividad docente.

Así, se presenta el siguiente gráfico con la intención de mostrar la relación entre categorías analíticas e interpretativas y presentar los cinco núcleos interpretativos a manera de resultados, de otros textos, que se desarrollan en el próximo capítulo. También se intenta continuar con la visión caleidoscópica de las identidades docentes ya mencionadas en el capítulo de los marcos referenciales. En este sentido la superposición de los cinco núcleos sobre los aspectos personales, sociales y laborales que a su vez constituyen otro plano, emergente y articulador de los tópicos presentes en las entrevistas, es una forma gráfica de mostrar los diversos niveles de traducciones por las que fui atravesando para acercarme a la idea de

complejidad, ya anticipada al principio del informe, apropiada y pertinente en el proceso de re-construcción de las identidades docentes.



A manera de puente entre el capítulo metodológico y el de la presentación de los resultados, se esbozan de manera breve los núcleos interpretativos desde las historias de vida de Ana y Pepe. Estos núcleos de significados diversos articulan, concretizan y profundizan en los tres niveles de categorías analíticas esbozadas como: identidad social, laboral y personal que operan de manera interdependiente en la conformación de las identidades docentes desde:

- *La impronta inicial en las vidas de Ana y Pepe que intenta dar cuenta del proceso de construcción de las identidades docentes como proceso complejo de imbricación entre la experiencia escolar de la infancia, la formación en el magisterio, la experiencia escolar como maestro y maestra y la vida personal. Esta imbricación asumió diversas facetas o*

caras en las vidas de Ana y Pepe, debido a los contextos sociales y políticos diferentes en los que se vieron inmersos a lo largo de sus vidas.

- *El aula como espacio de la vida docente que da cuenta del día a día de Ana y Pepe*, este espacio vivido como maestra y como maestro puede convertirse en acelerador, detonante o bloqueador de los cambios: personales, profesionales y de proyección hacia el futuro. En este espacio, pensado, vivido y sentido como propio (no en un sentido de propiedad sino de autonomía) se ponen en juego las identidades docentes a través de las actividades diarias, las relaciones con el alumnado, los compañeros/as de trabajo y las familias, con los materiales, con las regulaciones de la administración, con las particularidades de las instituciones y centros educativos y se re-edita de manera permanente el sentido de lo que se enseña y como se enseña. El tratamiento dado al aula no se limita a los aspectos didácticos- pedagógicos en sentido estricto sino que es considerada desde una perspectiva más micropolítica donde se conjugan relaciones de poder entre docentes, alumnado y familias; exigencias, expectativas, rutinas, valores y emociones diversas, múltiples y complejas.
- *La intersección de caminos desde el género, la vida y la profesión docente*, da cuenta de la dimensión personal en la construcción de las identidades docentes desde el género como dimensión constitutiva y constituyente de la vida y la profesión. Ser hombre y Ser mujer en el magisterio tanto en sus orígenes como en sus trayectos plantea divergencias y confluencias relevantes que afectan el sentido del trabajo y el sentido de las relaciones laborales y personales. A diferencia de los demás núcleos interpretativos donde se ponen en juego de manera simultánea las vidas de Ana y Pepe, en este en particular, se desarrolla un apartado específico referido a las trayectorias de ambos con la intención de focalizar sus singulares procesos y considerarlos de manera global.

- *Las paradojas del conocimiento docente*, da cuenta del marco histórico y social en el que se formaron Ana y Pepe y desde este marco las vías de acceso/negación al conocimiento, el valor del conocimiento y las tradiciones epistemológicas en la formación, que luego se traducen en una compleja trama de saber-conocimiento-experiencia docente. Desde esta trama se valora y evalúa a los docentes, legitimando el “conocimiento científico/académico” sobre los saberes docentes valorados como prácticos y sin alcanzar alguna categoría de conocimiento que a la luz de los procesos de construcción de las identidades docentes marca una fragmentación y una escisión constitutiva para el hacer y ser docente.
- *Las tramas de las identidades docentes*, se articulan con las improntas iniciales y buscan los argumentos que han dado continuidad y los que han generado rupturas en las vidas de Ana y Pepe. El proceso de construcción de la identidad docente supone: miedos, desafíos, insight (como momentos de comprensión súbita que implican recapitulaciones y nuevas formas de comprensión), vínculos y relaciones: el papel del otro/a/s. La docencia como imagen y el trabajo docente como actividad, está sometido al escrutinio público de una manera peculiar<sup>133</sup> y desde diversos actores sociales: alumnos, padres, compañeros, sociedad en general, inspectores, autoridades convirtiéndola en una profesión con muchas caras y formas de hacerla, sentirla, practicarla, en una palabra vivirla. Así, este núcleo interpretativo cierra con los diversos sentidos del ser maestro y maestra re-vividos, re-interpretados y esperados en cuanto a expectativas futuras de la profesión docente en la larga trayectoria de Ana y Pepe.

---

<sup>133</sup> De una manera peculiar porque la propia opinión pública que apoya y/o critica a la escuela, a los docentes, a la administración, etc., lo hace desde su propia experiencia escolar y desde los significados y significaciones que ha tenido y tiene en la actualidad desde sus hijos e hijas.



**SPICUM**  
servicio de publicaciones

## **IV.- LA DE-CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DOCENTES.**

Desde una visión caleidoscópica de las identidades docentes se presentan los núcleos interpretativos o núcleos de sentido en torno a las historias de vida de nuestros protagonistas, como una forma posible de re-construir sus procesos identitarios en su larga trayectoria como docentes. El desarrollo de los núcleos intenta, además, mostrar y abrir un espacio de diálogo entre sus vidas y entre las vidas y trayectorias laborales de otros maestros y maestras de contextos diversos. Desde lo argumentado en distintos momentos del texto y en particular en el apartado metodológico, la búsqueda de una polifonía de voces desde las propias de Ana y Pepe supone el reconocimiento de trayectos compartidos desde contextos diferentes como una forma de profundizar en las tramas sociales, políticas, culturales y educativas que configuran las identidades docentes desentrañando las complejas redes que se tejen en su constitución. Estas asumen matices singulares desde los itinerarios de vida particulares y adquieren sentido sólo en la medida que podamos comprender los marcos y entornos históricos, sociales y políticos del proyecto educativo de la modernidad desde donde emerge el programa del magisterio, con sus tradiciones, significados y funciones a nivel de los estados nacionales (Rivas, 2004; Dubet, 2006; Varela, 1984, 1994; Lerena, 1989; Viñao, 2004; Davini, 1997).

Presentar de manera simultánea las vidas de Ana y Pepe en relación con otras historias y relatos de vida no tiene una intención comparativa, sino de confluencia, diálogo y acercamiento a una mirada social y colectiva de los procesos identitarios docentes, desde el contexto español y en/desde otros contextos<sup>134</sup>. En este sentido Polkinghorne (1988) da fuerza a la idea planteando que las culturas proveen tipos específicos de tramas argumentales que pueden ser adoptadas por sus

---

<sup>134</sup> En general, de la tesis, ha puesto en diálogo otros textos y contextos desde los marcos referenciales y antecedentes de investigaciones y además se incluirán las voces en directo mediante relatos y testimonios de maestros y maestras de la geografía española y de otras geografías como Argentina, México, Brasil y Europa.

miembros en su configuración propia. Aunque el contenido de cada vida es singular en cada persona, puede compartir las características de un esbozo argumental general. También Taylor (1996) al referirse a la identidad como un horizonte moral incluye la idea de universalidad. En este caso es re-significada como posibilidad de trascender fronteras para comprender que desde los ámbitos y sistemas educativos hay tramas compartidas a nivel universal, justamente porque la educación como fenómeno universal trasciende límites y se configura desde el proyecto modernista de escuela y educación. Realidad de la cual no escapan las vidas de Ana y Pepe y su formación como docentes representa un momento paradigmático en la historia de la educación en España.

Los distintos núcleos interpretativos desde donde se mira la vida de Ana y Pepe constituyen diversas posibilidades de análisis y comprensión de los intrincados caminos que uno/a recorre, a veces en línea recta, a veces siguiendo atajos, a veces regresando al punto de partida, a veces deteniéndose para decidir por donde seguir en la construcción de su identidad docente. Identidades que como ya lo hemos anticipado, argumentado y desarrollado, son menos estables, congruentes y coherentes que lo que las investigaciones indican (Maclure, 1993), aunque siempre constituyen espacios de lucha, de aceptación y resistencia situados en los contextos/entornos particulares de vida y trabajo. Por otra parte encarnan tradiciones históricas, sociales, políticas, educativas y culturales en relación con los sentidos de ser maestro y maestra. Los argumentos expuestos explican los giros continuos y en apariencia reiterativos de algunas cuestiones identitarias que se retoman, re-sitúan y re-visan desde otro lugar, sin perder el primer giro –pensando en el movimiento del caleidoscopio- que nos da una visión, pero en un nuevo giro desde otros referentes y escenarios la visión y comprensión cambia.



## **IVa.-La impronta inicial en las vidas de Ana y Pepe**

*(...) la primera vez que fue a una discoteca tenía 20 años y fue con su novio Miguel, luego su marido, a la sesión de la tarde, eran los 70'... solo salían los domingos...los hijos ayudaban a sus padres, les daban el dinero de su trabajo para colaborar y hoy se pregunta ¿quién da dinero a sus padres?... antes eran más sumisos, por la época, no eran liberales, a las 10 de la noche había que estar en su casa...el horario se cumplía a rajatabla...*

*Ana, Historia de vida, pág. 43-44*

*(...) cuando era niño tenía una pelota y nada más. Con eso había que arreglarse, no es que los padres no quisiesen darle más, es que no había otra cosa. Con sus compañeros de Magisterio se juntaban a la altura del actual Corte Inglés (en el centro de Málaga) ponían una cuerda y jugaban al vóley horas y horas cuando no tenían exámenes. Disfrutaban muchísimo y ahora los niños con tantas cosas no saben qué hacer...la situación en esa época era más bien pobre, había mucha precariedad, la misma escuela de magisterio era un edificio viejo, en una callecita de la Plaza de la Constitución...*

*Pepe, Historia de vida, pág.58*

La impronta inicial en el proceso de deconstrucción de las identidades de Ana y Pepe, tiene un sentido de huella o marca constituida, conformada o construida por múltiples situaciones, experiencias, hechos, emociones y relaciones vividas en diversos ámbitos como la escuela, familia, barrio, grupo de pares y atravesadas por circunstancias históricas, políticas, sociales y culturales. Como plantea Jelin (2004), en el tiempo biográfico hay eventos y acontecimientos que dejan sus marcas como experiencias que irán cobrando sentido en diferentes coyunturas posteriores, y en

esas nuevas coyunturas, los saberes y modalidades de acción sedimentadas mostrarán su presencia. Tanto en Ana como en Pepe las coyunturas son variadas: cambios de domicilio, de escuelas, academias para preparar exámenes, elecciones académicas reducidas a las posibilidades familiares y contextuales; estas experiencias han supuesto aprendizajes, rupturas y continuidades. Lo que nos lleva a coincidir con Jelin (2004) en cuanto a que “las identidades no son esencias ni construcciones estratégicas sino el resultado de la sedimentación y la elaboración de experiencias históricas” (pág.30).

Las experiencias vitales de Ana y Pepe involucran memorias y una auto-reflexividad ligada a esa temporalidad biográfica, con al menos dos modalidades de memorias: las incorporadas en la experiencia no reflexiva, en el habitus y todo lo sedimentado por un lado, y las “*memorias memorables*”, que lo son porque la vivencia fue de ruptura de lo habitual y reiterativo, porque se refieren a acontecimientos cargados de emociones y afectos (Jelin, 2004). En este sentido y coincidiendo con numerosas investigaciones, las experiencias del pasado (Flores y Day, 2006; Day, 2006a; Mórtoła, 2010; Tardif, 2004; Alliaud, 2004; Huberman, 2000; Clandinin y Connelly, 1998; Hernández y Sancho, 2007; Goodson, 2003; Britzman, 1991; Bullough, 2000; Knowles, 2004) sedimentan los procesos vividos en el presente y recuperados desde el presente lo que supone un distanciamiento y una nueva mirada. Así, desde el recuerdo de Ana y Pepe, emergen imágenes de la infancia, de la familia, de las escuelas, academias e institutos por los que transitaron, de los maestros y maestras, profesores y profesoras, de la época y la situación social y económica vivida desde la familia y de su formación inicial en el magisterio. Esta amalgama de recuerdos/sedimentos revelan y des-velan: imágenes, actuaciones, expectativas, sensaciones e identificaciones con personas concretas (en la familia, en la escuela, en el barrio) que han ido conformando una idea sobre lo que es y sobre lo que hacen los maestros y maestras. Estas ideas o núcleos identitarios constituyen el tejido experiencial, social, político y cultural en y desde donde Ana y Pepe “devienen

docentes” en el sentido dado por Morgade (2005), devenir docente como proceso de subjetivación que dura toda la vida. En la misma línea la autora afirma:

*(...) la producción de “una maestra” o de “una maestro” es un proceso permanente. La experiencia en las instituciones de formación inicial específica o en la actualización profesional continua se complementa con la producida en otros ámbitos: por una parte, la propia historia en la vida educativa y escolar; por otra, y de particular potencia, “en servicio”, a través del trabajo en la escuela... comienza mucho antes de tener un título o conseguir un puesto y puede separarse sólo analíticamente de la socialización infantil, la formación en una institución específica o la trayectoria profesional en diversos ámbitos (Morgade, 2010: 20).*

En este proceso de devenir docente, sin inicio u origen concreto y sin final aparente, resalto tres ejes, nodos o nudos en las vidas de Ana y Pepe que permiten de manera retrospectiva mirar, reconocer y comprender los sedimentos y huellas de sus identidades como docentes, ancladas en tradiciones históricas y políticas que fueron transformando sus imágenes y el sentido social atribuido a su trabajo como docentes. Un primer eje intenta dar cuenta de la experiencia escolar de Ana y Pepe como alumna y alumno; un segundo eje recupera la experiencia de formación en el magisterio y el último, las primeras experiencias laborales como docentes. Los tres ejes reflejan la situación social, política, económica y cultural del régimen Franquista que atravesó gran parte de sus vidas escolares y profesionales y “formateo” rasgos personales, sociales y laborales inherentes a la tarea docente y a los valores que un buen maestro y maestra debía encarnar y representar para responder a las exigencias del régimen y de la época. Esta matriz se ha ido modificando a lo largo de la trayectoria de Ana y Pepe y de los cambios sociales, políticos y educativos que fueron viviendo, pero ha dejado algunas marcas identitarias significativas en el sentido de valores estables en sus vidas, como el deber y la responsabilidad presente en todas y en cada uno de los proyectos y trayectos recorridos durante casi cuarenta años después de esta primera impronta política, ideológica, social y personal.

Ahora, nos adentramos en su pasado como una forma de recuperación de significados re-significados en el momento actual de sus vidas y desde la idea de devenir docente sugerida por Morgade (2005) que sistemáticamente nos muestra el dinamismo en la construcción de los procesos identitarios. Dinamismo que por otra parte recupera, re-edita, re-construye, re-significa y re-elabora las experiencias históricas en el sentido de Jelin (2004).

### ***¿Escuela para todos? La experiencia escolar como experiencia social***

La experiencia escolar vivida como alumna y alumno en Ana y Pepe, es de lo más variada, marcada por la discontinuidad y las restricciones al acceso educativo debido a los recursos económicos de las familias. En la década de los sesenta, momento en que ambos asisten a la escuela como alumnos, la educación no era para todos<sup>135</sup>. El porcentaje de niños y niñas que lo hacían era bajo.<sup>136</sup> España intentaba superar 20 años de posguerra con unas condiciones sociales, culturales y económicas bastante atrasadas, tal como se argumenta en el apartado sobre la genealogía del magisterio<sup>137</sup>.

---

<sup>135</sup> "... la organización de la educación en España suscita serios reparos. Las posibilidades de acceso a la educación están muy condicionadas por la categoría socio-económica de las familias..." (Libro Blanco de 1969, citado por Puelles Benítez, 2009:360)

<sup>136</sup> El sistema escolar, con el paréntesis de la Segunda República, seguía de forma inercial una ley (la Moyano) de 1875, aunque sonaban aires de reforma y la Ley General de Educación de 1970 estaba a punto de ver la luz. En un momento en el que máximo nivel de escolarización se daba a los 6 años (88,7%), siendo a los 14 del 40,6% (10,2% correspondiente a primaria, 24% a bachillerato general y técnico, 4% a formación profesional y 0,6 a enseñanzas técnicas de grado medio y magisterio). En un contexto en el que dos tercios de los 20.807 alumnos (4% de la población de estudiantes) que con 18 años cursaban enseñanzas técnicas de grado medio y magisterio y un tercio de los 16.216 que a la misma edad estaban en la universidad (3,1% de la población de estudiantes) eran mujeres (sobre todo en magisterio y enfermería). En un lugar en el que la renta *per cápita* media era de 31.273 pesetas –unos 180 €- siendo la media de Andalucía de unas 25.000 –150 €- (MEC, 1969, citado por Hermosilla, et al., 2006:3).

<sup>137</sup> Ver pág. 123-137 del texto. Además puede mencionarse el panorama descrito por Puelles Benítez (2009): el primer decenio 39/49 fue el más sombrío una especie de duro y largo epílogo del enfrentamiento armado... así se derrumbaron los salarios urbanos y rurales, con un empeoramiento dramático de las condiciones de vida (por ejemplo las cartillas de

Por otro lado, no existían condiciones adecuadas (por ejemplo, no existían suficientes puestos escolares y la enseñanza pública estaba muy devaluada) y las escuelas religiosas, predominantes entre la creciente clase media, suponían un desembolso de dinero importante para las economías familiares. Las familias de Pepe y Ana, al igual que otras muchas, se trasladan a una ciudad como Málaga para ofrecer mejores perspectivas a sus hijos. En el caso de Ana, viene de un pequeño pueblo del interior, de una familia de siete hermanos, siendo la única que estudia y llega al Magisterio. Pepe pasa sus primeros años viajando por distintos lugares debido a que su padre era militar; fue el único que estudió de su casa y desde su recuerdo, casi uno de los únicos de su barrio. Como Pepe lo expresa:

*(...) donde vivía nadie estudiaba, en la calle donde vivía nadie estudiaba; él era el niño que estudiaba y tal vez esa situación lo cargó de responsabilidad, de tener que responder a ese papel que le daban los demás: el era Pepito, el niño<sup>138</sup> al que le gustaban los libros, el niño que estudiaba” (Pepe, pág.57).*

---

raconamiento recién desaparecieron en 1951 y el consumo de carne descendió en 1950 a la mitad del nivel de 1930)...tiempos de retroceso y de estancamiento...este intervencionismo refuerza a los sectores más tradicionales del capitalismo español dejando a la clase obrera totalmente desprotegida... ( ver pág.372)

<sup>138</sup> La infancia como hecho social y como concepto psico-cultural moderno es, pues, una construcción histórica. La imagen del sujeto escolar, que a nuestra sensibilidad se presenta como obvia, es consecuencia de una verdadera metamorfosis que transformó al niño en alumno y que se ha ido objetivando en paralelo con la atribución progresiva de espacios y tiempos a los menores, que adquieren así el estatuto de miembros en formación dentro de la organización social en que nacen y viven. Para que los niños fueran separados del agregado colectivo que en otras sociedades, las no escolarizadas, incluía a individuos de todas las edades se precisaron ciertos cambios que afectaron a la estimación del tiempo de formación como valor en la dialéctica coste-oportunidad. La conquista de un tiempo propio por parte de la infancia comportaba asimismo un cambio de mentalidad de los adultos respecto de los niños. Aquellos empezaron a preservar a estos en instituciones de formación que eludían el contacto precoz con el trabajo y los modos de sociabilidad de los mayores. Este giro axiológico tardó en implantarse en sociedades, como la española del siglo XIX y buena parte del XX, que mantenían numerosos rasgos de arcaísmo, y ello explica en gran medida los retrasos que nuestro país mostraba en esta época en cuanto a los índices de escolarización. Pero la modernización de la sociedad acabó por institucionalizar plenamente la infancia y por acelerar el proceso de su escolarización total, e incluso por prolongar el estatuto temporal de alumno cada vez más (Escolano Benito, 2006:9).

La situación económica de ambos, como de la mayoría de las familias que ellos recuerdan, era difícil, aunque también se perciben las diferencias entre las familias “pudientes” que generaba otro tipo de posibilidades y expectativas académicas. Los hijos a partir de los 14 años (o antes en algunos casos) ya buscaban un trabajo para colaborar con la familia<sup>139</sup>. En el caso de Pepe, cuando llegan a Málaga –en el año 1953- con su familia, viven con su abuela y en la misma casa vivían cuatro familias más. Esto muestra en parte la situación económica y social de la época. En su casa había mucha austeridad, por necesidad y esto desde la percepción de Pepe le ha venido muy bien: “ser austero es una buena enseñanza para la vida”.

Ana, por su parte, llega en 1960 con 10 años a Málaga, manteniendo un fuerte recuerdo del contraste entre la casa del pueblo y el apartamento de la ciudad;

*...Su antigua casa<sup>140</sup> era grandísima, con una cocina enorme y una despensa. A los hermanos mayores les afectó más el cambio a diferencia de los más pequeños, ella y Antonia María –de siete años-. La sensación de estrechez fue lo que más notaron, al principio se tropezaban, su madre lloraba, aunque por otro lado estaban contentos (Ana, pág.28).*

---

<sup>139</sup> Lo cual no significa que antes de los 14 años no trabajasen dentro de la familia o de acuerdo con el oficio o el trabajo que tenía el padre, generalmente. Pero esta era la edad tope para decidir sobre el futuro: estudiar o trabajar, aunque estudiar suponía trabajar, en el caso de Ana, continuar con sus responsabilidades domésticas. En este sentido, Viñao (2004) se refiere al trabajo infantil en el hogar -en especial las niñas-, el campo, el pequeño comercio, la venta ambulante o los oficios más diversos que en muchos casos tenía lugar a partir de los seis años, 7 u 8 años. Esta situación no solo dificultaba la escolarización, sino que, desde un punto de vista temporal, hacía de ella un fenómeno con características específicas que en algunos casos, perduraría hasta la década de los setenta del siglo XX (ver pág.229-246)

<sup>140</sup> El cambio de espacio fue una experiencia vivida de manera diferente por los integrantes de la familia hasta tal punto que el hermano mayor de Ana ha mantenido la idea de comprar la casa del pueblo, donde los propietarios actuales tienen su vivienda y una farmacia, tal como lo relata Ana en las sesiones de construcción de la historia de vida, a pesar de ser un dato que no aparece en el texto; pero creo que muestra las huellas de los cambios de lugares y ámbitos, la manera diferente de vivirlo y la experiencia o el saber que uno adquiere en situaciones de este tipo. Cambio de espacio, de objetos, de posiciones, en parte supone un cambio de identidad en cuanto a ser reconocido por un lugar, un espacio y tener que asumir otros espacios, otros lugares y vivir otro proceso de adaptación.

Sobre los primeros años de escolarización aparecen imágenes de distintas escuelas, con diversa organización, con niños y niñas de todas las edades y con muchas carencias. La memoria diferencia la experiencia escolar antes y después de la llegada a Málaga. Ana llevaba la sillita para sentarse en el aula, ya que no había sitio, ni pupitre, las maestras o maestros eran acogidas por los vecinos del pueblo, pagando un pequeño alquiler y algunas de ellas se alojaron en su casa del pueblo y esto suponía una ayuda económica para la familia.

La escuela del pueblo, consistía en un grupo único hasta los 14 años que después se iban a trabajar. Los niños al campo con sus padres y las niñas de costureras o en sus casas. El trabajo a edades tempranas era vivido como algo natural y necesario para la subsistencia familiar, sea dentro del hogar –para el caso de las niñas- o fuera de él –generalmente algo propio para los niños-. Constituía un organizador de la vida (Graffigna, 2004) tanto familiar como personal y una condición importante en la conformación de las identidades laborales de Ana y Pepe, como forma de mirarse a través del trabajo. Desde este sentido social, familiar y personal del trabajo en la época que Ana y Pepe estudian se va construyendo una idea del significado del trabajo<sup>141</sup>, de las expectativas familiares puestas en él, de los tipos de trabajo y su relación con una mayor o menor estabilidad<sup>142</sup>, así como de ciertos valores asociados al trabajo como el deber, la responsabilidad, la entrega, el

---

<sup>141</sup> El modelo de estado y sociedad generado en el período de posguerra puso al trabajo como eje integrador de la sociedad. La particular organización social emergente fue configurando un conjunto de valores y representaciones sociales de dos tipos: meritocráticas, el trabajo es un medio de progreso económico y social, donde los actores son forjadores de su propio destino, el esfuerzo es garantía de mejora en la posición social; y naturalista donde el trabajo es un simple medio para lograr el sustento cotidiano y las personas tienen que acomodarse lo mejor posible a sus condiciones objetivas (Graffigna, 2004:2). La visión meritocrática es la que inundaba el contexto de la infancia de Ana y Pepe, se pensaba el futuro desde el progreso social, el esfuerzo, la constancia, el sentido del deber como valores que conformaban un sentido del trabajo.

<sup>142</sup> Este aspecto es importante en la vida de Ana, en particular por las expectativas del padre para que hiciese oposiciones y se convirtiese en funcionaria con todas las connotaciones de esa posición para la época y desde la experiencia de trabajo del padre.

esfuerzo, que en parte se ven reforzadas por el propio imaginario de la época<sup>143</sup> y en parte se ven cuestionados desde la cotidianidad del trabajo docente posterior.

Tanto Pepe como Ana viven experiencias con profesores/as particulares o en academias de pago antes de ingresar formalmente a la escuela o ubicarse en colegios con cierto nombre o prestigio. Algunas academias eran casas particulares donde personas con cierta formación –no todos eran maestros/as, profesores/as– daban sus clases. Pepe recuerda la utilización de métodos muy antiguos en el aprendizaje: orejas de burro, posición de rodillas, brazos en cruz y libros en las manos. De algún modo, su formación previa no era válida para acceder a estos colegios y tenían que preparar el examen de ingreso que se les exigía.

La experiencia como alumno y alumna emerge en una especie de collage de escenas, actores, métodos, objetos y materiales diversos, que puede traducirse en lo que Pérez Gómez (1998) denomina cultura experiencial;

*(...) la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios “espontáneos” con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia. La cultura del estudiante es el reflejo de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica, estrechamente vinculada al contexto (pág.199).*

Desde este bagaje, desde este conocimiento, algunas experiencias y situaciones se viven de manera lúdica y otras desde el temor. Lo que parece quedar claro desde el relato de Ana y Pepe son cuestiones como: diferencia de roles en cuanto a quien enseña y quien aprende, aceptación de castigos físicos como parte de

---

<sup>143</sup> Tal como se desarrolló en la genealogía del magisterio, el imaginario docente de la época (década del 60') resalta la dimensión moral del maestro y la maestra fundamentalmente y una visión redentora y salvadora de sus funciones que contrastaba duramente con las condiciones materiales y humanas en que se desarrollaba su trabajo, aunque por otra parte podemos pensar que los hacía más fuertes debido a las vicisitudes que debían atravesar y resolver (ver pág.123-137).



la metodología de aprendizaje<sup>144</sup>, autoridad indiscutible del adulto, de cualquier adulto y la necesidad de validar conocimientos mediante exámenes para acceder o avanzar hacia niveles educativos superiores.

Ambos van al mismo Instituto aunque cada uno de acuerdo con su condición de género: niñas por un lado y niños por otro. El instituto de calle Gaona, tal como se lo conocía, es una institución emblemática en Málaga con 160 años de historia y con personajes ilustres que pasaron por sus aulas (Severo Ochoa, por ejemplo). Esta experiencia educativa es vivida por Ana como un tránsito hacia el magisterio; debía hacerlo y lo hizo. Pepe, por su parte, resalta la exigencia en el estudio y la dureza de los exámenes, como así también el clima de miedo que generaban algunos profesores, por sus amenazas, métodos de evaluación y la comparación con alumnos ilustres que habían pasado por sus aulas;

*En el primer curso del instituto eran 25 alumnos y en esa época -1955- cree recordar que en Málaga, bachiller sólo se podía cursar en los Jesuitas del Palo y en el Instituto Gaona, que era público. La mayoría de los muchachos no estudiaban, los que lo hacían era porque sus padres tenían las ideas claras y aunque no pudieran costear la matrícula, que por otra parte no era tan cara, les costaba su esfuerzo o era gente que venía de una clase pudiente y podía estudiar...el acceso a los materiales era difícil...compraba libros de segunda mano... recuerda algunos profesores por los exámenes... uno en particular presumía de haber dado clases a José Antonio Primo de Rivera y que le había puesto un cinco y les decía "imaginaos a Uds."...este profesor -García Rodeja, de física y química- fue alabado por un antiguo alumno que alcanzó el Premio Nobel, Severo Ochoa, daba unas notas que llamaba aprobado-suspenso, te pasaba*

---

<sup>144</sup> Suárez Pazos (2004) en una investigación biográfica con relatos de maestros y maestras focaliza en el recuerdo de los castigos escolares mostrando un panorama similar al descrito por Pepe, donde los castigos físicos iban acompañados de castigos simbólicos, en este sentido se destaca el servilismo del alumnado, a disposición de los docentes. Esta dimensión se ve claramente en una de las anécdotas que relata Pepe donde casi todos los días salía de la academia para ir a comprar recortes de jamón a su maestro, para él suponía un paseo o como el mismo lo recuerda: "veía el cielo abierto saliendo una hora todos los días" aunque también no tenía más opciones, no podía negarse a hacerlo (ver historia de Pepe, pág.54)

*a cuarto, te aprobaba, pero en quinto te esperaba y esto los atenazaba mucho...(Pepe, pág.55).*

Las vivencias del instituto muestran la situación educativa de la época y las diferencias en cuanto a estructura institucional y a procesos de escolarización entre lo que sería el nivel primario y el nivel secundario. Esto va dejando sus huellas<sup>145</sup> en la conformación de las identidades docentes, en cuanto a finalidades, sentidos y prácticas entre un nivel educativo y otro. Estas experiencias, por un lado, refuerzan ciertas imágenes del magisterio relacionadas con una cultura del cuidado (Noddings, 1985) y por otro, van instalando imágenes, visiones y prácticas relacionadas con el sentido del conocimiento que imparten los profesores en el nivel secundario. De alguna manera se va gestando una escisión importante entre un nivel y otro y entre formas de estar, ser y enseñar<sup>146</sup>. Estas diferencias, también pueden interpretarse desde las imágenes que se van conformando sobre el trabajo docente (Sugrue, 1997; Rockwell, 1995; Clandinin, 1992 citada por Angulo Rasco, 1999:293), imágenes que sirven de espejos pero también de señales y huellas, en el sentido dado por Cullen (1997),<sup>147</sup> en la interpretación y re-interpretación continua que se hace de uno mismo, del trabajo docente, de las condiciones en que se desarrolla el trabajo y de los demás.

---

<sup>145</sup> Para dar una idea de las diferencias entre la escolarización primaria y secundaria o posterior a la primaria, nos ilustra Viñao (2004): en 1963 la tasa de escolaridad por edades de la población entre 6 y 11 años oscilaba entre el 80 y el 86 por ciento, descendía al 74 por ciento en la de 12 años y al 52 y el 28 por ciento en las de 13 y 14 años, respectivamente. (ver pág. 233)

<sup>146</sup> Day (2006a) a partir de sus investigaciones sobre las identidades profesionales en primaria desde el contexto inglés, ya advierte las diferencias que los propios maestros y maestras establecen entre un nivel y otro como una forma de ir configurando las identidades. En el nivel primario predomina el aspecto afectivo y actitudinal y en los niveles posteriores existe una centración casi exclusiva en el conocimiento-disciplina a transmitir.

<sup>147</sup> Ya mencionado en el marco referencial, Cullen (1997) hace uso de la metáfora de las huellas (camino que se anda, rastro que se busca, marca que se deja), espejos (cuerpos que se reflejan, lo que deja y no se deja aparecer) y señales (nombres y signos que remiten a otros) como formas de relación que establecen los docentes con el conocimiento y aquí se utilizan estas ideas para mostrar formas posibles de actuación-efectos de las imágenes que van recibiendo, percibiendo, leyendo, Ana y Pepe, en sus experiencias como alumno y alumna.

## ***La formación en el magisterio: entre la admiración y el desencanto.***

Desde la visión de Eisner (1998), el currículo se convierte tanto en un “método para desarrollar modos de pensamiento como en una estructura simbólica que define una jerarquía de valores para la juventud” (pág.96). Los planes de estudio del magisterio no escapan a esta visión y se han caracterizado por el control y regulación de contenidos, metodologías<sup>148</sup> y materiales conforme al régimen franquista. Desde la significación de Ana y Pepe esto se traduce en situaciones de normalidad y de pocas opciones –de resistencia, oposición o discrepancia- tanto por parte del profesorado como de ellos mismos.

De cualquier modo, también el magisterio es vivido desde la diferencia con los otros niveles educativos en cuanto al conocimiento transmitido y al trato del profesorado con el alumnado. Desde este marco se comprenden algunas de las situaciones resaltadas por salirse de las normas establecidas, como es el caso de un compañero de Pepe que les hablaba de política, de marxismo, les prestaba libros y luego se enteraron que lo detuvieron por tener una imprenta clandestina aunque pudo escaparse a Francia. También es el caso de otras situaciones que reforzaban el sentido político o el contexto ideológico imperante: clases de historia peculiares, materiales obligatorios aunque luego no se leyeran en su totalidad, papel de la Sección Femenina y el Frente de Juventudes de Falange en algunas asignaturas del plan de estudios que era de su exclusivo dominio, como son educación física, política, labores o manualidades. Algunas actividades son diferenciadas para las mujeres y

---

<sup>148</sup> En este sentido y desde los relatos de siete maestras con más de 35 años de trayectoria laboral y personal en distintos centros educativos de Navarra, la mayoría cursó estudios de Magisterio bajo los planes de 1950, al igual que Ana y Pepe. Ellas resaltan la formación libresco y enciclopédica en sus escuelas y en las escuelas normales. El tipo de instrucción al que accedieron era el formato tradicional de clases magistrales, apuntes, memorización y exámenes. Los trabajos grupales no encajaban en los parámetros de la época, las opiniones no se incluían, y tampoco cabían (Zufiaurre,2007:151/154)

para los hombres: enseñanza para el hogar para las alumnas y formación del espíritu nacional para los alumnos (“lo español”, el patriotismo, la propaganda).<sup>149</sup>

En los diferentes planes de estudios que se sucedieron en la etapa franquista (1940, 1942, 1945, 1950, 1967), sobre todo hasta el plan de estudios de 1950, plan de estudio de Ana y Pepe, la formación de las maestras y de los maestros apostaba por un modelo docente culturalista en detrimento del modelo profesionalista que se planteó durante la república (Sarasúa, 2002a, 2002b)<sup>150</sup>. La formación pedagógica sigue ocupando un espacio pequeño, ajeno a cualquier novedad científica y al servicio de los principios ideológicos y los dogmas del Régimen (González Faraco, 2000). A partir de la Ley de Educación Primaria, en 1945<sup>151</sup> y el Reglamento de las escuelas de Magisterio en 1950, se buscaba un adoctrinamiento doméstico, político, religioso y moral, motivo por el cual las materias impartidas

---

<sup>149</sup> Al respecto, el trabajo de Rosa Rodríguez Izquierdo (1998) sobre la formación de las maestras desde 1940 a 1970 analiza un importante bagaje de documentación de la época respecto de la diferenciación de los contenidos de los planes de estudio y de las connotaciones de género en los mismos.

<sup>150</sup> Si procediésemos a realizar un análisis en profundidad de los diferentes Reglamentos y Planes de Estudios habidos en España desde 1843 hasta 1971, referidos a la formación profesional de los Maestros (en general), salvo puntuales excepciones habidas en determinados momentos de nuestra historia, como son las que corresponden a los tiempos vividos durante la II República, convendríamos en señalar una serie de notas comunes que inmediatamente saltarían a la vista. Nos hablan de la oferta de los cuatro tipos de conocimientos en la formación del Magisterio, con su correspondiente carga horaria (tiempo lectivo) o peso curricular: Conocimientos en Ciencias: en torno al 25% del tiempo lectivo; Conocimientos en Letras: en torno al 30% del tiempo lectivo, Conocimientos Pedagógicos: en torno al 13% del tiempo lectivo; Otros conocimientos y acciones prácticas: en torno al 32% del tiempo lectivo. La capacitación pedagógica, como una parte importante de la formación inicial de los Maestros en España durante sus 150 años de andadura por la academia, ha evidenciado, en general, serias deficiencias tanto en relación con el conjunto de las materias dispuestas en el currículo (Principios Generales de Educación y Métodos de Enseñanza) como por el tiempo señalado a su dedicación y estudio. Otro tanto podemos decir tomando como referencia las prácticas escolares (el prácticum), aunque, ciertamente, ha habido Planes de Estudios (II República, Plan 1967) que las ensalzaron de manera meritoria (Román Sánchez y Cano González, 2008:89).

<sup>151</sup> El capítulo cuarto de esta Ley, trata de la “enseñanza” y comprende seis artículos dedicados por este orden a: “materias, cuestionarios, metodologías, comprobación del trabajo escolar, tiempo escolar y extensión cultural de la escuela” que nos da una idea de cuáles eran los aspectos que estructuraban la enseñanza y en general el nivel primario. (Cfr. Beltrán, 1991)

giraban en torno al “rol social de esposas y madres perfectas, honestas, abnegadas y piadosas” (González Pérez, 2008:185), en el caso de las mujeres. En el caso de los varones se reforzaban las orientaciones de los niveles educativos en cuanto a formarlos como “profesionales de... se los instruía en los conocimientos teórico-práctico y en las nociones precisas para su futura incorporación al espacio productivo y al mercado laboral” (op.cit.:38).

Lo planteado por González Pérez me permitió mirar de otra manera los sentidos asumidos y atribuidos, del mismo plan de estudios para una maestra y para un maestro, que varía y que además filtra la selección de ciertos hechos, situaciones y vivencias. Esto, en parte podría explicar el deslumbramiento inicial de Pepe por las relaciones, los profesores y el conocimiento y los significados de las asignaturas a cargo de la Sección Femenina remarcados por Ana. Desde este fondo, las asignaturas como enseñanzas del hogar, educación física, formación del espíritu nacional, religión, escritura y caligrafía, reglas básicas de aritmética conformaban el plan de trabajo escolar de las mujeres. Se resalta la orientación de los contenidos y la particular atención/control de las mujeres porque curiosamente Ana recuerda la asignatura de educación física <sup>152</sup> como un “hacer el paripé”, ya que no hacían

---

<sup>152</sup> La Educación Física Femenina (E.F.F.) tendrá siempre un destino unido al de la Sección Femenina de Falange, que marcó una línea a seguir en cuanto a la formación de la mujer de la época. Sus planteamientos metodológicos y didácticos irán irremediamente mediatizados por los convencionalismos sociales y las presiones institucionales. Todo el fundamento, con el que se va a tratar la E.F.F. hay que buscarlo en las interpretaciones biologicistas del cuerpo que se hacen; con unas características que estarán muy ligadas a su condición de sexo. Por eso intentan tener el respaldo de corrientes científicas (médicas), para justificar los planteamientos iniciales. Este determinismo se ve reflejado en un artículo que el doctor Antonio de Granda titula: *“Los fundamentos biológicos del trabajo de la mujer”*: “El punto de partida es que la mujer se encuentra totalmente condicionada por su duro e insoslayable yugo sexual, sufriendo a lo largo de su vida los continuos accidentes de su desgarradora vida sexual (menstruación, embarazo, parto, lactancia, menopausia) que determinan su cuerpo y su mente” (citado por Manrique Arribas, 2003:91). Siguiendo esta tendencia “natural” que recae en la mujer, podemos deducir que sólo se plantearían actividades físicas que no se alejaran de esa feminidad (derivándose ineludiblemente hacia la maternidad). Por eso, aquella que quiera liberarse de esos convencionalismos y llegara a destacar en tareas tradicionalmente masculinas, sería a costa de masculinizarse (“virilizarse”), bajo una ética subversiva y materialista. Como vemos, esta postura científico-médica está puesta al servicio de una ideología conservadora. Ha considerado a la mujer en

mucho, porque no venían a dar clases y a la hora de la evaluación con un salto de longitud las aprobaban. Asimismo la asignatura de labores también le generaba ciertos problemas porque ella creía hacer lo mismo que sus compañeras pero no aprobaba, la había suspendido en cuarto de bachillerato y volvía a repetirse en el magisterio. Algo pasaba con la profesora desde su percepción aunque también el que pueda recordarlo como algo significativo supone identificar marcas identitarias de género, claramente impuestas a las mujeres en la época del Régimen. Estas marcas diferenciadoras por ser mujer son importantes de reconocer en la vida de las maestras porque constituye una carga social, política, ideológica y personal específica, particular del ser maestra y desde la cual se va construyendo y se va conformando una identidad (Morgade, 2010; San Román, 2001<sup>153</sup>) desde el control del cuerpo o desde las actividades más convenientes para las mujeres o el sesgo en los contenidos escolares<sup>154</sup>.

---

tanto que reproductora de la especie y, por tanto, en función de un solo objetivo: la maternidad. Por eso los médicos han mantenido la conveniencia o no del deporte, si éste contribuía a fortalecer la idea de feminidad basadas en: *“La gracia, la belleza y el espíritu de sacrificio y renuncia en función del marido y de los hijos”* (García Bonafé, 1990:18-23). Tampoco nos puede extrañar que visto de esta manera el enfoque que se hace de la actividad física en la mujer, el interés por la práctica deportiva sea escaso y en ámbitos sociales muy reducidos. Marcando claramente cuáles eran las acciones propias de su sexo. Mientras que en el chico era normal dar saltos, giros, carreras, luchas de manera espontánea; en las chicas esas actividades eran prohibidas o mal vistas socialmente. Sus juegos han sido siempre más sedentarios (Cfr. Manrique Arribas, 2003)

<sup>153</sup> A partir de sus (de quién?) investigaciones con maestras entre 65 y 70 años en grupos de discusión, advierte diferencias ideológicas en cuanto al sentido del magisterio y al sentido del trabajo de enseñar que por otro lado nos revela las diversas significaciones que asume la impronta del género en las maestras. Así San Román nos habla de un bloque tradicional en un grupo de maestras caracterizado por un marcado predominio del polo afectivo frente al polo intelectual, los valores tradicionales de carácter afectivo intensamente maternalizados priman y se anteponen, llegando a aparecer como vía para el conocimiento y de un núcleo moderno de maestras donde se prioriza el conocimiento, la articulación de la vocación profesional, así como su independencia en torno a la cuestión del género. Constituyen dos visiones del proceso educativo cuya génesis se debe tanto a factores culturales como biográficos (ver pág 12-13)

<sup>154</sup> En este sentido y tal como lo plantea Revilla (2003), el primer elemento que ancla nuestra identidad es el cuerpo. La fuente del hecho de la identidad esta en el cuerpo, pues son la continuidad corporal, la apariencia física y la localización espacio-temporal los que sirven como criterios para la asignación de una identidad continua (Harré, 1984, citado por Revilla)

En el plan 50', el que viven Ana y Pepe "se suprimen todas aquellas cuestiones económicas y de carácter social que proporcionaban al profesorado una formación que le permitía conocer la realidad material en que desempeñaban su labor" (González Pérez, 2007: 194). El servicio a la patria y a la religión eran los referentes fundamentales en la formación del magisterio, reforzando el aislamiento social, cultural y político, que por otra parte, no impedía el reconocimiento y la percepción de algunas actitudes y prácticas desde las clases, que no respondían a la realidad o que resultaban un tanto extrañas:

*(...) le hicieron comprar las obras completas de José Antonio Primo de Rivera, era obligatorio, aunque luego no la leyeran en su totalidad. Había unas clases especiales, como clases de política, dadas por mujeres, que no eran profesoras, eran de la sección femenina, les ponían nota, leían algunos artículos de las obras completas. Esto sucedió en primero y segundo de carrera, parecía una asignatura y aprobaba la que le caía bien a las profesoras, además de ponerte cero sin motivo... (Ana, pág.31).*

Para obtener la titulación no sólo bastaba con aprobar todas las asignaturas, sino que había que realizar los cursos de verano que organizaba la Sección Femenina para el caso de las mujeres y el frente de juventudes de Falange para el caso de los hombres. Estos cursos se desarrollaban en régimen interno durante un tiempo previamente establecido<sup>155</sup>. Este requisito, era una especie de certificación de "que estabas preparado para lo que el régimen te exigiese" como cuenta Pepe:

---

en tanto seres corporeizados desde un punto de vista fenomenológico (ver pág. 59-60). La obra de Moreno Gómez y Pulido Quinteros (2007) recoge diversos estudios sobre el sentido del cuerpo en los procesos educativos y en los procesos identitarios que constituyen otros discursos necesarios de transitar para comprender desde otro lugar aspectos tan centrales en los procesos educativos como el orden, la disciplina, la autoridad.

<sup>155</sup> En estos cursos la formación impartida giraba en torno a los contenidos religiosos y morales, a los referentes a la historia de España, a los que tenían que ver con la educación física y a los relativos a las orientaciones pedagógicas y filosóficas. Tras la realización de los cursos se expedía el correspondiente certificado, un requisito sine qua non para tramitar el título de maestra o maestro. En este sentido es muy interesante la investigación sobre la historia del magisterio en Canarias de Teresa González Pérez (2007).

*(...) en segundo de carrera el profesor de formación política que se llamaba entonces, lo llevó responsable de un grupo a Marbella, en lugar de ir a Cortes de la Frontera como lo hacía la mayoría... Tuvo esa facilidad que resultó importante luego para su carrera profesional por el momento que lo hizo... Esta actividad era un requisito imprescindible al igual que una asignatura sobre formación del espíritu nacional, una asignatura de come cocos políticos cuyo profesorado, al igual que la asignatura de educación física venían directamente del régimen, eran políticos, tenían otro canal de acceso. La formación del espíritu nacional era una especie de moral, de moralina, una historia edulcorada, Felipe II, los Reyes Católicos, Franco, siempre dándole vueltas a lo mismo, era una forma de intentar adoctrinar. Aunque a ellos no los influenciaba mucho, tenían claro las cosas que se podían hacer y las que sabían que no debían hacer. (Pepe, pág.60)*

Las experiencias vividas, en particular con el servicio al régimen, van creando unas nociones, unas ideas respecto del trabajo docente. La idea de servicio, de disposición permanente, “el estar listo para todo cuando lo requieran”, constituyen una matriz de valores y actitudes que van quedando como sedimentos en el paso por el magisterio. Si a esto le sumamos las escasas posibilidades de participación desde la metodología de las clases, la polaridad política, en cuanto a “eres del régimen o eres comunista” como lo plantea Pepe, sin más opciones y más discusiones y la rigidez y control en la evaluaciones, alcanzamos un marco de referencia estructurado y casi sin fisuras en la construcción de los maestros y maestras del Régimen. Siguiendo el planteamiento de Tadeu Da Silva (2001), el currículum es una cuestión de saber, identidad y poder, que resulta muy apropiado para comprender las experiencias en la formación inicial de Ana y Pepe. Estas están marcadas por saberes elementales, con fuertes diferencias de género, desde un aislamiento de la realidad en cuanto a cuestiones políticas, económicas y sociales y con un control o regulación de las creencias religiosas y del cuerpo que nos permite visualizar un modelo de sujeto, de ser, y una forma de alcanzar la identidad<sup>156</sup>.

---

<sup>156</sup> Como ya lo anticipamos en un primer informe sobre la dimensión política de la identidad docente como dimensión perdida: La formación vivida y recibida en situaciones



Retomando a Tadeu Da Silva, en el currículo “se forja nuestra identidad, es texto, discurso, documento, es documento de identidad” (pág.187). El forjado de la identidad es explicado de manera profunda por Pérez Gómez:

*...los alumnos y alumnas, asimilando los contenidos explícitos del currículum e interiorizando los mensajes de los procesos de comunicación que se activan en el aula, van configurando un cuerpo de ideas y representaciones subjetivas, conforme a las exigencias del statu quo, la aceptación del orden real como inevitable, natural y conveniente (1992: 21).*

La aceptación de este orden como algo normal y natural es reconocido y vivido desde una sensación de inevitabilidad porque, tal como Ana lo explica, “el panorama político era natural, estaban acostumbrados porque nació en la dictadura, vivió en ella y formaba parte de la vida cotidiana”. Igualmente Pepe comenta que “los profesores eran muy asépticos, no se manifestaban a diferencia del profesor de Geografía e historia que sabían que era de Falange”. Tanto sus compañeros como él lo que hacían era estudiar y no salían temas políticos en las conversaciones. Como dice Jelin (2006), “el silencio a diferencia del olvido puede funcionar como modo de gestión de la identidad” (pág.64), o desde Wenger (2001):

*No sólo producimos nuestras identidades mediante las prácticas en las que nos comprometemos, sino que también nos definimos mediante las prácticas en las que no nos comprometemos. Nuestras identidades no sólo están constituidas por lo que somos, sino también por lo que no somos. En la medida en que podemos entrar en contacto con*

---

caracterizadas por el control, aislamiento, temor, ocultamiento o negación de aspectos relevantes para el desarrollo de las personas, va formando un tipo de conciencia, una idea de lo que se debe hacer y de lo que se debe evitar, desde prácticas y discursos específicos. Estos procedimientos o estas tecnologías (en términos de Foucault) aplicados a los procesos de enseñanza y aprendizaje reducen la visión y la actuación profesional. Niegan o atrofian algunas dimensiones inherentes o propias de los procesos educativos. Este es el caso, por ejemplo, de la dimensión política, entendida en un sentido amplio, presente necesariamente en la educación. La posibilidad de cambio y de transformación, que debería de ser consustancial al propio hecho educativo, queda relegada por la función reproductora y conservadora a la que se reduce en este contexto político de la dictadura (Leite, 2008:2).

*otras maneras de ser, lo que no somos puede incluso llegar a ser parte muy importante de cómo nos definimos...en otras palabras, la no participación es, de una manera inversa, tanto fuente de identidad como la participación (pág.205)*

La contraparte de este dispositivo de formación, en términos Foucaultianos<sup>157</sup>, planteado como diferencia y contraste, lo constituyó la relación con sus compañeros y compañeras, con el conocimiento mediado por algunas asignaturas preferidas y por algunos profesores y profesoras que dejaron huella cobrando luego significado en sus itinerarios profesionales<sup>158</sup>. Así, Pepe no sabe muy bien las razones de la conexión con sus compañeros de magisterio. Arriesga algunas hipótesis en relación con la situación de la época, la escasez, el esfuerzo de muchos que debían trasladarse a Málaga para estudiar, pero cualquiera que sea la razón, llevan reuniéndose durante casi cincuenta años, el primer sábado de junio de cada año.

En el caso de Ana recuerda haber establecido muchas relaciones con sus compañeras pero fuera del ámbito institucional ya que notaba las “diferencias de clases sociales<sup>159</sup>”, presente en distintos momentos. Por ejemplo, este es el caso del

---

<sup>157</sup> Un dispositivo para Foucault es: “un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones morales, filosóficas, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenece tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (1991: 128 citado por Alliaud, 2004: 2).

<sup>158</sup> En este sentido, la experiencia en la formación inicial de Ana y Pepe coincide con los resultados de numerosos estudios (Nias, 1989; Day, 2005a, 2005b; Mórtoła, 2006, 2010; Ardiles, 2002; Alliaud, 2004, Alliaud y Antelo, 2005; Day y Flores, 2006; Lasky, 2003; Tardif, 2004; Nóvoa, 2000; López, 2007b; Ramírez, 2008).

<sup>159</sup> En este sentido, Bourdieu (1997) llama la atención de las posiciones sociales, necesarias de considerar en las trayectorias de vida porque de alguna manera condicionan o estructuran tanto los movimientos como los esquemas de percepción y valoración a ellos asociados. La percepción de Ana sólo puede ser comprendida desde las condiciones de la época histórica y de la relación que establece con estas condiciones. Lo que si queda claro desde el análisis de las condiciones de vida son las diferencias económicas que marcaban el acceso a mayores o menores posibilidades educativas. Tanto en Ana como en Pepe se percibe la diferencia entre los que podían, los que no podían, los pudientes, los pobres, los ricos y los humildes. Emergen categorías desde el discurso que muestra la clara diferenciación de posición social en la época.

viaje de graduación que se lo “curró” por su cuenta a diferencia de algunas compañeras que se buscaron “madrinas ricas para que las ayudasen con su viaje”. Estas diferencias también encuentran sentido en el reencuentro con sus compañeras en la fiesta de los 25 años de graduación donde descubre que la mayoría se quedó en la privada<sup>160</sup>. Lo cual nos vuelve a enfrentar con la situación de la mujer en relación con el acceso laboral a instituciones más o menos conveniente a modelos establecidos<sup>161</sup>, idea sobre la que vuelvo en el apartado de confluencias y paralelismos en las vidas de una maestra y un maestro.

En relación con los conocimientos<sup>162</sup> y pensando en una formación inicial que duró unos tres años, el recuerdo se condensa en algunas asignaturas como literatura, pedagogía y filosofía en el caso de Ana y en el caso de Pepe con un recuerdo generalizado de todos los profesores, pero con una especial atención en el profesor de pedagogía: Don Antonio Gil Muñiz, por su historia personal y por su

---

<sup>160</sup> Esta situación no puede ser analizada fuera del contexto de la época y de lo que suponía para una mujer de entre 17 y 19 años (en la década del 60´) trasladarse a un pueblo, sin saber sobre las condiciones mínimas de su estancia y con los riesgos que suponía en el marco del modelo de mujer, madre y maestra imperante. Algunos estudios indican que muchas mujeres se vieron forzadas a abandonar la profesión si su ejercicio suponía alejarse del ámbito familiar (González Pérez, 2008). Aunque también había que considerar los apoyos o los “padrinos” con los que contaba cada persona para acceder a los colegios privados, lo que nos remite a la posición social y económica de las familias de las maestras y maestros. Situación percibida por Ana en sus primeros años como interina viendo lo que pasaba con las listas y con los puestos que lograban algunas personas: “metían a gente enchufada por todos lados” (Ver Historia de Ana, pág.36).

<sup>161</sup> En este sentido y desde los matices actuales con que pueden leerse las reflexiones de Lerena (1987) respecto de lo que ha significado el magisterio para los varones y para las mujeres: las trayectorias de ambos son bien distintas y su valoración y procedencia social también. Hombres y mujeres se relacionan de manera diferente porque los sentidos son diferentes. Las funciones de movilidad individual que cumple la escuela tienen lugar, sobre todo, en el caso de los hombres. Para las mujeres, estudiar para maestra es una vía, no tanto para ascender sino para conservar una posición de clase media. Siguiendo a Lerena (op. cit.: 163) no es aventurado pensar que precisamente es, en relación a los estudios de magisterio, como se ha canalizado en buena parte el acceso de las mujeres a la cultura escolar y profesional más allá del nivel primario.

<sup>162</sup> Aspecto que se retoma en el apartado de las paradojas del conocimiento docente y que aquí encuentra un primer origen por tratarse de “conocimientos profesionales” en el sentido de que su desarrollo y aprobación habilita para enseñar a otros, habilita para el trabajo como docente.

calidad humana, además de tener sus propios libros. Pepe siente una especie de fascinación en su entrada al magisterio, por el lugar, por el conocimiento y por la implicación de algunos profesores, en comparación con su experiencia en el instituto. Situación de reconocimiento que coincide con otras investigaciones sobre el magisterio en diversos contextos internacionales y con testimonios directos de maestros y maestras (Alliaud, 2004; Ardiles, 2002; Tardif, 2004; Day y Flores, 2006; López, 2007b; Sugrue, 2007; Veiravé, 2006; Alvarez y Porta, 2008; Esteve, 1998a; De Cristóforis, 2002; Avalos, 2007; Butt, et al., 2004).

Tanto Ana como Pepe recuerdan algunas dificultades con las matemáticas y en cuanto a las metodologías de trabajo, trabajos individuales, ejercitación de la memoria, materiales obligatorios, exámenes estrictos, y, salvo el profesorado mencionado, los demás eran profesores al uso. El tema de las prácticas de enseñanza, presente en el plan de estudios 1950 durante los tres años de carrera, se desdibuja en la experiencia biográfica de Ana y Pepe. En Pepe emerge en relación con los ejercicios que le solicitaron durante las oposiciones. Las relata como una asignatura que consistía en hacer prácticas en las escuelas anexas al magisterio, dependientes de las escuelas normales. El recuerdo no es muy agradable. No le gustaron esas prácticas por esa sensación de “mirar a los prácticos por encima de los hombros”, que les hacían sentir. Además los niños eran muy “pillos”<sup>163</sup>.

En Ana, aparecen las prácticas de enseñanza desde el recuerdo del servicio social<sup>164</sup> a la comunidad cuando terminaban el magisterio y las enviaban a los

---

<sup>163</sup> En el sentido, explica Pepe de captar la situación en la que se encontraban los que hacían las prácticas. El tema de las prácticas, del prácticum genera la atención de muchas investigaciones (Cfr. González Sanmamed, 1994; Pérez Gómez, 1999; Morgade, 2005).

<sup>164</sup> El servicio social a la comunidad, era una prestación de servicios que debían hacer las mujeres al régimen, de manera gratuita, obligatorio y necesario para poder acceder a diversos puestos de trabajo, este servicio social estuvo ligado a la Sección Femenina aunque no en sus orígenes y fue evolucionando o cambiando en el período franquista, aunque no deja de ser otra forma de control y de moldeamiento de la mujer. Al respecto Pilar Rebollo Mesas (2001) hace una revisión histórico-documental del Servicio social de la mujer.

colegios para ayudar a las maestras. A ella le tocó hacerlo en el colegio de Carranque<sup>165</sup> y era necesario para la obtención del título en el caso de las mujeres<sup>166</sup>.

La experiencia en y de la formación inicial puede ser considerada desde la idea de Dubar (2000) como una identidad profesional de base, en el sentido de proyecto o estrategia que siempre es proyección de sí, que luego se irá articulando o desarticulando, reforzándose o diluyéndose a lo largo de la trayectoria profesional. También puede ser pensada en términos de socialización profesional en la línea de Gimeno Sacristán (1992), como “segundo proceso de socialización donde se afianzan o reestructuran las pautas de comportamiento adquiridas como alumnos/as” (pág.128). En este sentido, hace unas cuantas décadas, Lortie (1975) ya lo anunciaba, lo que se aprende como alumno, se generaliza y convierte en tradición, constituyendo, así, una poderosa influencia que trasciende las generaciones.

Considerada como conformadora de una identidad de base, la formación inicial de Ana y Pepe, desde sus propias vivencias y valoraciones resulta un complejo entramado de regulaciones, continuidades, sorpresas, desilusiones, imágenes de sí mismo y deslumbramientos sentidos en carne propia, pero vividos desde y en una institución de formación. Esta identidad de base, de manera simultánea contiene, despliega y repliega biografías institucionales, siguiendo la expresión de Britzman (1991) de que todos los docentes desarrollan en sus experiencias de enseñanza e informan su conocimiento del mundo, de los estudiantes, de la estructura escolar y el currículo.

Volvemos a la idea de currículum de Tadeu Da Silva, como documento de identidad, como primer documento de identidad en el sentido de permitir, con su presentación, la entrada al mundo de la escuela y la enseñanza desde otro lugar diferente a su anterior entrada como alumno y alumna. Esta idea de documento de identidad refleja una imagen que identifica a la persona, aunque la imagen no es una

---

<sup>165</sup> Barrio de Málaga.

<sup>166</sup> Esto no quiere decir que no haya hecho las prácticas tal como estaba estipulado en el plan de estudios, pero en su relato no hay mención a unas prácticas concretas como las que relata Pepe.

copia fiel de la apariencia física sino una forma de verse a sí mismo desde la experiencia de la formación inicial, que tanto Ana como Pepe rescatan. Esta constituye un primer acercamiento en la re-construcción de sus procesos identitarios docentes;

*(...) hizo magisterio con mucha ilusión, desde su recuerdo, estudió muchísimo, con algunas limitaciones en matemáticas pero bien, él se ve a sí mismo como más voluntarioso que inteligente, a voluntad es difícil que le ganen (Pepe, pág.57<sup>167</sup>).*

*Se veía como una estudiante responsable, sentía que tenía una obligación con sus estudios y su familia y era lo que tenía que hacer. No se cuestionaba más. Se veía, además como una estudiante normalita, hacía lo que podía (Ana, pág.30).*

La imagen de sí mismo constituye un aspecto central de la identidad, tal como lo afirman distintas investigaciones (Kelchtermans, 1993; Korthagen, 2004; Caballero; 2001; Nieto, 2006; Day, 2005b, 2006a, 2006b; Britzman, 1991; Lopes, 2001; Sutherland, 2010; Sammons, 2007). Esta imagen no se caracteriza por la estabilidad sino por el cambio, de acuerdo con los contextos institucionales con los que se interactúa a lo largo de toda la vida. Esta imagen de sí mismo remite, entre otros aspectos, a uno personal que tiene que ver con la autoestima<sup>168</sup>, con el reconocimiento de lo que uno puede y no puede en relación consigo mismo y en relación con los demás; con los límites reales pero también con los que uno se impone a sí mismo. En parte representaría el “yo substancial” del que habla Nias (1989). Este rasgo de la identidad resulta muy importante en la vida de Ana, tal como

---

<sup>167</sup>La imagen que Pepe describe de sí mismo nos remite a otros discursos que circularon durante el primer tercio del Siglo XX, un gran educador Santiago Hernández Ruiz (1936), al reivindicar cualidades intelectuales y culturales para los maestros decía: “No es menester que el maestro posea una gran inteligencia; le basta con un poco de buena voluntad. No es preciso que el maestro sepa, sino que sepa enseñar”... (citado por Ruiz Berrio, 2006:138)

<sup>168</sup> En investigaciones con maestras y maestros de primaria en el contexto mexicano, emerge el tema de la autoestima como un rasgo importante en la conformación de identidades, en este contexto en particular se relaciona con la desvalorización social de la profesión que se cuela en las condiciones y sentido del trabajo docente (Ávila Meléndez, 2006)

lo refleja en un texto que elaboró a propósito de lo que significó el trabajo de investigación y la elaboración de su historia de vida, como ella misma lo expresa:

*(...) en algunas entrevistas me sentía más optimista que en otras que me producían nostalgia y me estresaba un poco, pero supuso para mí como una gran victoria personal por el hecho de haberme acordado de tantas cosas de mi pasado y considerarme como más importante, con más autoestima (ya que siempre he tenido poca) por el solo hecho de contar mi historia (Ana, relato sobre el significado de la investigación, 2010)<sup>169</sup>*

Las imágenes que se van conformando resultan una amalgama compleja que afecta a lo personal y lo laboral, pero que también, como distintas investigaciones señalan (Cohen, 2010; Mórtola, 2010; Hong, 2010; Gohier, 2007; Nieto, 2006; Bolívar, 2004; Schepens, 2009), es el eje y el foco de reflexión para comprender-se, desmontando ideas, creencias, prejuicios con los que se trabaja, se actúa, se siente y, en una palabra, se es. Como dice Weschenfelder (2009), desde las historias de vida y memorias de maestros y maestras del movimiento sin tierra de Brasil;

*Muchas imágenes marcadas retornan de un pasado lejano, y es la mirada del presente que da sentido, pues son las condiciones intelectuales, éticas, emocionales y afectivas del presente que matizan el tono y color de los recuerdos, son ellas significadas por los sujetos (pág.180).*

### ***Las primeras experiencias como docentes: ¿aventura y/o drama?***

El primer contacto con lo que sería su trabajo por más de cuarenta años en Ana y más de cincuenta años en Pepe fue vivido desde una amplia gama de sentimientos: temor, ansiedad, alegría, inseguridad y al final se resumió en

---

<sup>169</sup> El relato completo constituye el capítulo V.- A manera de epílogo, de la tesis.

decepción y desencanto debido a la precariedad de las condiciones de trabajo y a la falta de recursos para hacer frente a las diversas situaciones;

*(...) la primera experiencia laboral es recordada con pesar, tenía mucha ilusión pero también era muy novata y cuando se encontró con niños, de dos años y medio a seis años, le costó mucho adaptarse. Los niños y niñas no desayunaban, los alimentaban, curaban heridas. Era invierno y si los pescadores de la mar no podían sacar las barcas, no había comida. Tenían hambre. Hacía lo que podía, enseñaba desde las primeras letras hasta la forma de sentarse<sup>170</sup>. Muchos días llegaba llorando a su casa, fue una experiencia dura para sus 19 años. No recibía mucha ayuda aunque las Teresianas<sup>171</sup> le proveían de materiales que ella luego ampliaba y duplicaba en su casa para que todos los niños lo tuviesen. (Ana, pág.34)*

*(...) su primer destino fue Alfarnate en 1961, vivía en la casa de su tía Gracia, ya que el salario de un maestro interino era de 1112 pesetas y la pensión normalita de un pueblo costaba 1800 al mes. No podía mantenerse por sí mismo y su padre lo ayudaba, aportando una cantidad de dinero<sup>172</sup>. Le dieron*

<sup>170</sup> Desde el contexto educativo Argentino el relato de Sara, con 63 años y 43 años de experiencia como maestra en el nivel primario es coincidente con los sentimientos de Ana: “fue muy duro, porque no sabía ubicarme yo como persona. Me sobraban brazos, tenía una letra horrible, los chicos no me entendían la letra, tenía que modificarla para que me entendieran, fue mucho aprendizaje para mí”; el de Susana con 55 años y 25 años de trayectoria resulta muy significativo en cuanto a los nuevos procesos de aprendizaje por los que deben transitar los docentes cuando su tarea parecía que se circunscribía a la enseñanza: “Mi primer día de trabajo empecé con divisiones. Cuando yo hacía las divisiones en el pizarrón los chicos me decían; “No, así no es”. Agarré un cuaderno de uno de los chicos, me fijé como las hacían y zafé. Pero la nena, la más inteligente me hacía saber cada vez que pifiaba. Era patinaje tras patinaje, ¡¡impresionante!!”(relatos recogidos desde la investigación de Mórtola, 2010:68-70).

<sup>171</sup> En este sentido Consuelo Uceda Castro (2005) de Madrid, maestra de por vida como ella misma titula su relato, comienza a trabajar a los 17 años y de su primera escuela recuerda a los compañeros, dos maestros y dos maestras, algunos niños de preescolar, como se llamaba entonces a la clase de cinco años, y a las niñas mayores, casi de su edad, con las que hacía excursiones por los alrededores del pueblo. Con ellas practicaba lo que había aprendido en un movimiento juvenil de la Iglesia a la que pertenecía, una forma de enseñar activa y lúdica, bastante moderna para aquella época. (pág.77-83) en el momento del relato ya transitaba por su última etapa antes de la jubilación con casi 60 años.

<sup>172</sup> Cuenta Bárbara Ruiz Quintero (2005), una maestra ya jubilada de Huelva con 60 años: “una vez terminada mi carrera, comencé a estudiar para las oposiciones pero al mismo



*una clase de niños pequeñitos y el siempre ha sentido que tenía dificultades para desempeñarse con niños pequeños, prefería los mayores. Las condiciones materiales eran desastrosas allí y en los demás sitios donde fue. La escuela estaba en los bajos del ayuntamiento, en un local sórdido, frente a una herrería, un señor pegando martillazos todo el día, era horroroso<sup>173</sup>. Uno de los aspectos bueno de este destino, fue que había jornada intensiva porque no había suficientes locales y entonces cuando no tenía clases se hinchaba a estudiar para las oposiciones. (Pepe, pág.62).*

El relato de Ana y Pepe nos revela lo que desde distintas investigaciones se define como el shock con la realidad (Veenman, 1988; Lopes, 2001; Tardif, 2004), los desajustes entre la formación inicial sobrecargada de idealismo y la realidad social y escolar cambiante que hace imposible la realización de algunos ideales (Esteve, 1995; Day, 2005a; Gohier, 2007; Estola, 2003) que a la larga genera malestar docente. Por otro lado, si consideramos el momento político, social y educativo de la década de los 60' en cuanto al deterioro de la infraestructura escolar, cuando no de estado de abandono, niveles de escolarización que no cubrían amplias franjas de la población escolar y bajos salarios docentes, el panorama socio-educativo con el que se encontraron Ana y Pepe fue muy duro, a lo que se sumó su temprana juventud<sup>174</sup>.

---

tiempo solicité una interinidad, pues en mi casa hacía falta el dinero. ¡Cuál fue mi sorpresa cuando me enviaron a un pueblo lejano de la provincia de Huelva, mejor dicho a una aldea de Rio Tinto llamada la Naya!, por lo que, ¡encima!, mi madre tenía que poner el dinero que faltaba, pues el sueldo era ínfimo. De ahí la frase popular de: “pasas más hambre que un maestro de escuela” (pág.85).

<sup>173</sup> En este sentido Viñao (2006), ilustra perfectamente la situación de las construcciones escolares. Los años 1939-1951 fueron de total y absoluta inhibición estatal en el campo de las construcciones escolares, rompiendo de este modo la tradición iniciada en la dictadura primoriverista, reforzada durante la Segunda República. Las razones aducidas fueron económicas que en parte pueden ser consideradas pero no fueron determinantes, la razón de fondo fue ideológica. Como se decía en el artículo 52 de la Ley de Educación Primaria de 1945, la construcción de edificios-escuela y viviendas para el maestro “era una función de carácter esencialmente municipal”. El estado podía cooperar...estimular la creación o crearlas sólo cuando fuere necesario, es decir, cuando la iniciativa privada, en especial de la Iglesia católica, no lo hiciera. Ello explica que se haya calificado de “fantasmal” el plan quinquenal de construcciones escolares aprobado en 1949... (pág.289-296).

<sup>174</sup> Continuando con los relatos de siete maestras de la zona de Navarra que estudiaron bajo el plan de estudios de 1950 y con más de 35 años de trayectoria, estos nos revelan

También desde Ávalos (2007) se resalta la importancia del tipo de escuela en el que se inician y los roles que se juegan al principio como configuradores de las identidades en cuanto a decisiones de permanencia o abandono. Esto en Pepe es significativo porque al cabo de dos años de iniciar su carrera docente se convierte en Director de un centro perdido en las montañas, como él mismo lo define, y asume otros roles además de seguir haciéndose cargo de las clases. En Ana, los cambios de centros y grupos se suceden vertiginosamente durante los primeros cinco años de vida como maestra, lo que le permite transitar por diversas situaciones y ampliar su radio de experiencia, aunque también con fuertes sentimientos de inseguridad frente a la inestabilidad laboral, que consigue en parte desde 1974<sup>175</sup>.

Los relatos que entrelazamos de Consuelo y Bárbara desde distintos lugares se cruzan con los de Ana y Pepe, en circunstancias de vida similares, que muestran, por un lado, el papel de ciertas congregaciones religiosas en los primeros apoyos “pedagógicos” que reciben los docentes y, por otro, las condiciones salariales que no cubrían el mínimo para subsistir por sí solos y solas. De no ser por el apoyo económico de las propias familias o de los vecinos, si salían fuera del ámbito familiar, era casi imposible vivir dignamente como maestro y maestra. El “pasas más hambre que maestra/o de campo” lo dice todo. Este apoyo familiar, a través de la figura paterna, tanto en Ana como en Pepe, da cuenta de las expectativas puestas en la educación y a través de ella en la posibilidad de construir un futuro diferente al que ellos vivieron<sup>176</sup>.

---

sentimientos y vicisitudes similares a las de Ana y Pepe; comienzan a trabajar con 17 y 18 años, en dos o tres años acceden a plaza en propiedad, y su inicio como maestras está marcado por la gran responsabilidad con la que se enfrentan en su juventud, teniendo que confrontar con un bagaje de escasa formación y ausencia de prácticas, la escolarización de jóvenes de hasta 13, 14 o más años, representaba mucha responsabilidad y susto para ellas, acostumbradas como estaban al dicho de la época de que “la letra con sangre entra”... (relatos recogidos en Zufiaurre, 2007, pág.147-176)

<sup>175</sup> Desde esta dimensión emocional se lee la exhaustividad de los relatos de Ana en relación a los contratos de trabajo durante sus primeros cinco años y la necesidad de clarificar muy bien, inicio, duración y finalización del trabajo en los distintos centros educativos.

<sup>176</sup> Aunque ya se menciona este aspecto al inicio del capítulo, aquí asume otro significado. El padre de Ana, Juan, siempre le insistió en hacer oposiciones, lo cual suponía transformarse

Esta situación por otra parte los cargó de mayor responsabilidad<sup>177</sup> en relación a dar respuesta a los diversos problemas con los que se enfrentaban cotidianamente, los cuales en la mayoría de los casos no se relacionaba con la formación inicial recibida. En este sentido parecería que, al igual que los hallazgos de otras investigaciones (López, 2007b; Ramírez, 2008; Mackenzie, 2011; Day y Flores, 2006; Mórtoles, 2010; Pérez Gómez, 1999; Salgueiro, 1998), el proceso de pasaje por el magisterio resulta inadecuado o no satisfactorio en relación con el mundo real de la escuela y el aula. En los relatos de diversos contextos queda flotando la sensación de que la enseñanza no era lo que esperaban o no era tal como se la habían imaginado o no responde a lo que creían que iban a hacer o a las relaciones más o menos accesibles que creían iban a mantener con los niños y niñas. Nos encontramos, sin duda, ante la dimensión mítica<sup>178</sup> de la educación y la enseñanza

---

en funcionaria, cuando en aquella época lo mejor era trabajar en un colegio privado, y su padre le planteaba que era más seguro hacer oposiciones. En parte, esto puede comprenderse por el trabajo que tuvo su padre de viajante de ropa y accesorios que no suponía seguridad y/o estabilidad para toda la vida.

<sup>177</sup> En este sentido el relato de Nazario, maestro en La Laguna, Tenerife, refleja este sentido de la responsabilidad tan presente en las vidas de Ana y Pepe y su trayecto personal y profesional atraviesa algunos caminos similares a los de Pepe en cuanto a la conformación de una nueva familia y a los de Ana en cuanto al trabajo paralelo de enseñanza en otros ámbitos, que no era la escuela para sobrevivir. *Nazario, "un chico de pueblo", como él suele denominarse, el magisterio le posibilitó una cierta independencia de la familia. En el año 70, sí, yo con 20 años (...) Por eso que te metes y te gusta y de hecho no fui nunca conformista con lo que estaba haciendo. Siempre exigía lo profesional, me exigía todo el mundo... Me exigía yo. A la vez que estudiaba tenía que ganarme la existencia dando clases de latín, griego y lengua. En academias particulares y demás. Era un poco un disparate. Lo puedes hacer con esa edad, pero es complicado, ¿no? Y de esa manera lo fui sacando. Y curiosamente antes de terminar la carrera teníamos prácticas. Un año entero de prácticas que nos pagaban. Pues entre unos ahorros de trabajo de verano y lo que pensaba cobrar durante el curso nos casamos mi mujer y yo. (...) Fue una relación relativamente corta. Un año o cosa así. Pero había problemas en la familia, de esas cosas de aquella época. (...) Había que independizarse de alguna manera. Y eso te hacía ser un poco más responsable. Responsable en los estudios, responsable absolutamente en todo (Cfr. Hernández, Creus y Prieto, 2006a:12, <http://www.cecace.org>).*

<sup>178</sup> Desde el contexto Mexicano con una fuerte tradición normalista en la formación de los maestros y maestras, Anzaldúa Arce, en un estudio sobre las identidades docentes, habla de la dimensión mítica que envuelve a la educación primaria definiendo los "mitos como cristalizaciones de sentido, instituyen significaciones morales y totalizadoras en sus enunciados, que se hacen pasar por principios "universales", que tienden a homogeneizar a

que plantean diversas investigadoras (Britzman, 1991; Sugrue, 1997; Zembylas, 2003a) que se activa a manera de un engranaje que comienza a rodar cuando se toma contacto con el mundo del trabajo, el real. Desde el contexto educativo en Portugal, la investigación de Lopes (2007b) sobre las relaciones entre formación inicial e identidades profesionales de base, señala:

*La discrepancia, la transición de una situación de estudiante a una situación profesional obliga a los docentes a que en sus inicios profesionales asuman estrategias de supervivencia y de control que provocan desinterés por la profesión. La distancia entre el modelo de profesor idealizado y la realidad de la vida cotidiana tiene sus costes y se constituye en una fuente de desilusión permanente que afecta la trayectoria inicial (pág. 152).*

Las redes identitarias que comienzan a tejerse desde las primeras incursiones laborales con sus cimbronazos o encontronazos con la realidad<sup>179</sup>, comienzan a despejar el campo de las complejas dimensiones del trabajo docente: las relaciones con los alumnos/as, las dificultades de aprendizaje, los materiales o recursos educativos, los compañeros y compañeras de trabajo, los sentimientos y emociones como aspecto inherente, indivisible de la tarea de enseñar y la necesidad de sobrevivir dando clases particulares.

---

los sujetos de una cultura violentando la diversidad, que es vista como algo ajeno que se contrapone a sus principios. El mito se refuerza: no encuentra sustento en los hechos reales (cuidadosamente silenciados ¿reprimidos?), sin embargo se sustenta en los relatos situados en el origen de esta figura idealizada (los maestros y las maestras), que se venera de generación en generación en las normales” (2007: 372).

<sup>179</sup> Mari Carmen Díaz (1998), suma su vivencia a las vividas por Ana y Pepe en un nuevo aprendizaje de la realidad; “la primera vez que hice de maestra de verdad Fue cuando tenía diecinueve años. Entré a trabajar en una unitaria con cuarenta y ocho niños y niñas entre los seis y los catorce años. Eran tantas las ganas que tenía de hacer las cosas a mi manera, que llené las pizarras de planes y de inventos, para que todos pudieran aprender mucho, enseñar un poco y pasarlo bien en compañía de los demás. Y ahí fue cuando me di mi primer tropezón con la realidad, que, sin embargo me enseñó algo importante ya que, huyendo de las exigencias absurdas de la dirección de la escuela, aprendí a resistir, y a no enterrar mis deseos a pesar de las dificultades” (pág.58).

En la emergencia, reconocimiento y vivencia de estas dimensiones comienza a cobrar sentido la experiencia escolar como el alumno o la alumna que fueron y la experiencia de formación vivida como tal que los llevaría a ser maestro y maestra. Estas experiencias se amalgaman en, desde y con las particularidades de la institución escolar que a su vez, refuerzan, bloquean o generan diversas formas de actuación, intervención y compromiso. Las primeras experiencias laborales, además o desde el impacto emocional que provocaron, enfrenta a los sujetos a un formato institucional, a “una organización y prácticas escolares que informan, que comunican las orientaciones y prioridades reales que definen el trabajo docente en cada escuela” (Rockwell, 1995: 27). En este cruce de aprendizajes, experiencias, tradiciones heredadas<sup>180</sup>, formación recibida, expectativas laborales, deseos y características personales, se va configurando y re-configurando la identidad docente como un espacio de lucha, resistencia, integración, búsqueda, abandono y creación. En este sentido y aunque sean voces de otro nivel educativo, el relato de Khol refleja el conflicto personal, social, institucional y laboral que supone la primera entrada al mundo educativo como docente:

*Mi primera semana de enseñanza me dejó desesperado, casi deseando haber terminado mi doctorado para poder enseñar a un grupo de dóciles universitarios algo sobre Wittgenstein. Mi primer error fue presentarme a la clase como Herb, en vez de cómo Mr. Kohl. Había hecho lo mismo en Walden y me pareció una buena idea, pero en 20 manzanas a la redonda de la escuela pública 145, a los únicos adultos a los que se llamaba por su nombre de pila eran aquellos a los que no se respetaba y a los que se quería atormentar. En apenas una semana pasé de ser el informal Herb, con un cuello abierto y jersey, a Mr. Kohl, con traje, corbata y un comportamiento muy controlado y una apariencia severa, poco natural. Mis alumnos me enseñaron*

---

<sup>180</sup> Beltrán (1991) llama la atención del título cuarto de la Ley de Educación Primaria de 1945 dedicado en su totalidad al maestro porque constituye probablemente la parte de la Ley cuya redacción combina en más ocasiones los elementos ideológicos con los administrativos. La trama ideológica y burocrática constituyen el contenido de una fuerte tradición en el magisterio que no puede perderse de vista en la configuración de las identidades docentes.

*pronto que tenía que imponer mi autoridad<sup>181</sup> antes de poder enseñarles algo. De hecho, tras varias semanas, me encontré a mí mismo haciendo todo aquello que había jurado no hacer jamás en una clase.... En el fondo de mi corazón deseaba hablar con mis alumnos, para compartir con ellos lo que sabía y descubrir quiénes eran y qué conocían. Hasta ahora, todo lo que hacía era ocupar el tiempo y tratar de pasar el día sin una escena... Después de un período, fueron sucediendo pequeñas cosas que mejoraron nuestra convivencia... Poco a poco sentí que me iba convirtiendo en mí mismo en clase y abandonando mi postura como EL Profesor” (Herbert Kohl, 1985, citado por Veenman, 1988:39).*

La vivencia del conflicto, aunque se refleja en lo personal, deja entrever la dimensión social e institucional de la educación<sup>182</sup>. La escuela como institución, desde su estructura-organización, rutinas y prácticas, va conformando una matriz que requiere nuevos aprendizajes y nuevas re-interpretaciones por parte de los docentes. En este sentido, la dimensión cultural en sus diversas formas de ser presentada por la literatura existente -la cultura escolar (Pérez Gómez, 1992<sup>a</sup>, 1998; Escolano Benito, 2006; Rivas, 2003, 2005), el contexto escolar (Ezpeleta, 2005), o la cultura institucional de la enseñanza (Blanco, 2003)-, constituye otro de los pilares sobre los que se va asentando la identidad. Según este, los que ingresan como nuevos miembros de los ámbitos educativos, de las escuelas, en este caso Ana y Pepe, deben ir pactando/negociando/recreando/resistiendo las normas, pautas, creencias, prejuicios, imágenes, tradiciones, formas de hacer y decir para transformarse y participar del mundo escolar.

---

<sup>181</sup> El tema de la autoridad es un aspecto recurrente en la trayectoria docente de Ana y Pepe y parece constituir un rasgo identitario docente de largo aprendizaje, necesario para ser un docente, aunque hay diferencias significativas en imponer y tener autoridad y este justamente es el meollo del asunto sobre el que se volverá en los siguientes apartados.

<sup>182</sup> En este sentido Mayer (1999) en el contexto australiano investigando con historias de vida de maestras de nivel primario halla una diferencia entre el rol docente y la identidad docente. Cumplir una función, una tarea no siempre es congruente o se relaciona de manera directa con como una se siente y se identifica con el trabajo que hace y con ser un docente.

Aunque como muy bien se deriva del relato de Herbert, la transformación desde la institución muchas veces supone perderse y volverse a encontrar casi en un movimiento continuo que golpea, a veces fortaleciendo, a veces fragmentando, a veces bloqueando, la identidad; lo que uno es como maestro y maestra; lo que cree que es o lo que quiere o podría ser; y lo que desde los otros/instituciones se indica ser y hacer. La dimensión socio-cultural desde la cual no puede dejar de pensar-se la construcción de las identidades docentes. Ya que se “hacen” y des-hacen desde y en las instituciones escolares, se refleja claramente en la noción de contexto escolar que sostiene Justa Ezpeleta (1995), el contexto escolar como eje de integración de aspectos de la compleja vida institucional;

*(...) el contexto no es tanto algo dentro de lo cual lo colocan a uno, sino un orden de comportamiento del que uno forma parte, no es algo que a la manera de marco o aureola rodea al maestro; en él se hacen presentes de modo más o menos continuos o discontinuos, los afluentes que se conjugan para dar cuerpo a ese orden de comportamiento” (pág.29).*

Entonces, desde este orden de comportamiento, no determinista pero conformador y configurador de las identidades que imprime sus huellas a partir de las primeras experiencias docentes, resaltamos tres “ordenes”, dimensiones o niveles interrelacionados que atraviesan las vidas de Ana y Pepe al igual que las de los demás interlocutores puestos en juego. Un primer orden-dimensión emocional que atraviesa la vida y la configuración de las identidades como docentes de Ana y Pepe. Esta dimensión, por otra parte, suele ser la gran olvidada tal como lo muestran diversos trabajos al respecto (Zembylas, 2003a, 2003b; Sutton, 2003). Este olvido se traduce en sentimientos diversos, contradictorios y difusos. La soledad, el miedo, la angustia, emergen como los más significativos y enfrentan sistemáticamente a Ana y Pepe consigo mismos en una tarea de redefinición permanente sobre quiénes son, porqué están allí y que pueden hacer.

Un segundo nivel de orden-dimensión lo denomino laboral, en el sentido de comenzar a transitar el proceso de comprensión de lo que su trabajo supone: ¿cuáles

son las implicaciones de la tarea de enseñar? Justamente la percepción de la tarea constituye un aspecto importante en la conformación de las identidades a partir de las investigaciones de Kelchtermans (1993, 1996; Achilli, 2000; Alliaud, 2004).

Un tercer orden-dimensión socio-institucional es donde se conjugan las imágenes que han ido conformando sobre lo que es y hace un docente. Estas imágenes se re-significan conforme a las imágenes, normas, prácticas, rutinas; en una palabra, el sentido del trabajo docente desde las propias instituciones educativas, que nos remite a los contextos políticos e ideológicos que las instituciones representan, encarnan, instituyen e incrustan (Dubet y Martuccelli, 1997; Rockwell, 1995; Dubet, 2006; Pérez Gómez, 1998; Lopes, 2009; Bullough, 2000; Darling Hammond, 2001; Woods, et al., 2004; Rivas, et al., 2005).

Por lo tanto, desde las primeras experiencias como docentes, el juego entre la aventura y el drama, implícitas en las mismas deja sentadas unas bases identitarias donde sobresalen las emociones, algunos rasgos del trabajo de enseñar y las peculiaridades de las primeras instituciones por las que transitaron.



## **IVb.-El aula como espacio de la vida docente**

*En la escuela, como en la vida, hay días nublados, en los que se tuerce el corazón a golpe de desastres, de inseguridades, o de errores solemnes... Y días claritos, en los que se te espabila el alma sin poder evitarlo*

*Mari Carmen Díez, 1998: 58.*

El relato de Mari Carmen, otra compañera de viaje, intenta representar el sentido del aula para los docentes, un sentido que atraviesa contextos, generaciones, reformas, prácticas, casi como una segunda piel. No se puede pensar un maestro o una maestra sin el aula, fuera del aula, *de su aula*, como aparece de manera recurrente en el discurso docente. El aula como una estructura instituida e instituyente<sup>183</sup>; el aula como la materialidad de la identidad docente, de lo que es, de lo que hace, de lo que siente tanto desde una dimensión real como imaginaria. Esta primera aproximación da cuenta del valor que asume el espacio del aula para la vida docente y en particular en las vidas de Ana y Pepe, situación ampliamente documentada desde la investigación en diversos contextos nacionales e internacionales (Remedi, 2006; Blanco, 2003; Bullough, 1997; Rockwell, 1995; Pérez Gómez, 1998; Kelchtermans, 1993, 1996; Imbernón, 2005; Cela, 1996; Jackson, 1991; Rivas, 1991, 1992; Sancho, 1991, 1998, Salgueiro, 1998; Caballero, 2001; Dubet y Martuccelli, 1997).

Desde el proceso de re-construcción de sus identidades uno de los focos de atención, fue puesto en el aula, porque desde lo que nos indica el sentido común, es el lugar de actuación directa, de vida, de padecimiento, de ruptura, de aprendizaje, de enseñanza, tanto de Ana y Pepe y desde allí, desde lo que acontece en el día a día

---

<sup>183</sup> Desde la perspectiva de Castoriadis (1975) que se configura y configura a los que forman parte de ella desde unos marcos sociales, políticos, culturales y educativos que “impone” un formato, un modelo, unas normas y unas reglas desde donde es posible la enseñanza y la educación.

es desde donde se mira y se interpreta el mundo educativo. Esta línea de argumentación es importante porque como iremos mostrando en la confrontación de distintas perspectivas acerca del sentido del aula, este espacio es casi como el núcleo duro –desde la terminología de Lakatos- que da cierta seguridad y desde donde puede comprenderse y abordarse los procesos identitarios docentes.

Así, desarrollo tres aspectos para mostrar porque el aula constituye el espacio, el escenario de la vida docente desde los sentidos atribuidos por Ana y Pepe: un primer aspecto sobre *¿qué se juega en el aula?* para tratar de captar la globalidad de los procesos que se despliegan desde una mirada micropolítica en el sentido dado por Ball (1989); un segundo aspecto que denomino *el día a día* donde se muestra en detalle la complejidad de acciones, relaciones, decisiones, marchas y contramarchas inherente a la tarea de enseñar y relacionadas con el alumnado, las familias, la administración, el propio centro, los materiales, la evaluación, los compañeros y compañeras del centro; y un último aspecto que titulo: *¿y ahora qué hago?*, donde muestro las formas de resolver los problemas, las situaciones cotidianas, la manera de afrontar las presiones y algunos principios rectores o conformadores del trabajo docente que se van aprendiendo, asumiendo y representando al mismo tiempo que se trabaja.

### ***¿Qué se juega en el aula?***

*(...) antes la tarea de una maestra, primero la educación, te respetaban, se cumplían las normas y ahora se las pasan por alto, ahora es más instrumental, enseñanza, enseñanza y enseñanza, había más tiempo para hablar sobre el comportamiento, por ejemplo, ahora eso ha cambiado y no te da tiempo. A veces interrumpe la clase cuando alguien insulta a otro, pero siente que la escuchan y la miran, como y esta que está diciendo, el respeto, el prestar las cosas, antes eran menos egoístas... (Ana, pág.45)*

La tarea de Ana y el sentido su trabajo a lo largo del tiempo se vive desde los cambios, desde las relaciones y desde las sensaciones que recibe cotidianamente en el aula. Desde este espacio se lee e interpreta la realidad; es como una lente que puede aumentar o disminuir de graduación conforme al momento, actividad, grupo de alumnos, asignatura, expectativas mutuas, por nombrar algunos aspectos que de manera sinérgica operan.

Como plantean Dussel y Caruso (2003) el elemento irremplazable de la escuela es el aula, una construcción histórica que define/moldea una particular organización de aspectos materiales y comunicacionales que no siempre fue entendida como lo es en la actualidad. El término aula, en relación con la escolaridad primaria, se produjo “con la victoria de los métodos pedagógicos que proponían una organización de la enseñanza por grupos escolares diferenciados entre sí, a veces por edad y otras por sus logros de aprendizaje” (pág. 26).

En este sentido, Ana y Pepe vivieron otros ámbitos en el cual tuvo lugar la enseñanza, como academias o la propia casa del maestro, maestra o persona que impartía clases o bien durante sus primeros años como docentes, en diferentes espacios y con grupos de niños de todas las edades. Han ido viviendo el proceso de transformación del aula hacia una mayor estructuración en cuanto a espacio, relaciones y actuación, por un lado, y en cuanto a erigirse en el referente de la vida, del trabajo, en una palabra del mundo docente.

Entonces y siguiendo el trabajo de Dussel y Caruso que denominan “la invención del aula”<sup>184</sup>, esta no sólo se define por su arquitectura y mobiliario sino también por “las relaciones de autoridad, comunicación y jerarquía básicas a la hora de enseñar y que muchas veces pasan inadvertidas” (pág.31)<sup>185</sup>. Relaciones que en

---

<sup>184</sup> El trabajo de ambos autores constituye una fuente ineludible para comprender la construcción socio-histórica del aula enfocada desde una genealogía de las formas de enseñar y desde donde nos invitan a detenernos a pensar ¿qué es realmente el aula? ¿qué supone la situación del aula? tan importante para definirnos como docentes y pedagogos. El ocupar un aula no significa habitarla (Cfr. Dussel y Caruso, 2003:20).

<sup>185</sup> Al respecto Deolidia Martínez (2001) en el XXIII Congreso Internacional de la Latin American Studies Association hace un recorrido de treinta años de estudios del trabajo

parte están pre-determinadas o pre-diseñadas como una forma de gobierno a través del aula moderna. Por otro lado, estas relaciones, este cara a cara con los escolares es el corazón de la experiencia de los maestros y maestras, su núcleo estable (Dubet y Martuccelli, 1997);

*(...) el buen maestro es ante todo aquel que mantiene su clase en orden... es en este cara a cara donde se construye el oficio de docente y de esta relación se desprende la satisfacción del oficio de modo simétrico el juicio es muy negativo respecto de los docentes "incapaces" de mantener su clase... el maestro debe construir un orden, asegurarse del buen aspecto y los cuidados de los cuadernos (pág. 162).*

Desde lo expuesto se aprecian las connotaciones sociales, políticas, personales, institucionales y educativas-curriculares de "lo que se juega en el aula". El aula puede pensarse como una situación de gobierno, de ejercicio del poder sobre los niños y niñas, pero a su vez de gobierno y de ejercicio de poder de otros – presentes desde la ausencia- sobre los propios maestros y maestras que saben lo que se espera de cada uno de ellos, que saben lo que hace un buen maestro y una buena maestra y que a través de sus alumnos y alumnas configura y reconfigura su identidad desde lo que los otros ven, suponen y valoran.

*(...)en esos días nerviosos de finales de trimestre en que todo el colegio se desquicia un poco, intenta plantear actividades más lúdicas pero que hagan que la clase esté funcionando, entonces siente que se pasa, intenta controlar la situación...cantaban canciones o hacían alguna actividad de ritmo para después ponerse a trabajar, trabajar...no soporta perder el tiempo...la mayor parte del tiempo la pasa con sus alumnos/as, salvo en inglés, música, educación física y religión...cuando sale de su aula, lo que hace normalmente es ir a otra clase y dar educación en valores...(Pepe, pág.89).*

---

docente que nos muestra las conflictivas relaciones entre escuela, docente y estado. El papel ambiguo del docente como trabajador y su relación con la construcción política de la escuela, de la cual forma parte pero está ausente.

Tanto en Ana como en Pepe, el aula es su escenario de actuación principal tanto con su grupo de alumnos/as como con otros grupos. Tal como se desprende de los relatos y de los aporte teóricos, en el aula se juega y se pone en juego lo que uno/a es al mismo tiempo que lo que los demás esperan de uno/a, mediante la enseñanza y las relaciones con los alumnos y alumnas. Desde estas dos vías emergen diversas piezas como si de un puzzle se tratase: piezas relacionadas con el contenido de la enseñanza, piezas que muestran diversas formas de enseñar, piezas que muestran la diversidad del aprendizaje, otras que confrontan sus valores con los de los niños y las niñas que también supone una confrontación con las familias, otras que los colocan frente a los materiales existentes y a las decisiones respecto de los mismos, otras que los llevan a las diferencias y acuerdos con sus compañeros y compañeras de centro, otras que pueden cuestionar su actuación, otras que resultan de los nuevos cambios, reformas o exigencias educativas. Este puzzle de miles de piezas constituye el trabajo cotidiano de Ana y Pepe. Lo curioso y sorprendente de este puzzle es que las piezas se van modificando todos los días y cuando se cree tener una estructura más o menos controlada, armada, las piezas cambian de forma y vuelta a empezar.

Así pues, en el aula se juega todo, es un espacio de poder, es un espacio de relaciones, de autoridad, de control, de orden; es una estructura con un sentido social y político, que de hecho genera actitudes individualistas, tendencias al aislamiento y al conservadurismo<sup>186</sup> como lo señala la literatura existente. Pero también es el lugar de la satisfacción, de la dedicación, de la creatividad, del conocimiento, del encuentro, de la lucha mutua y recíproca entre docentes y alumnos/as. Creo que ambas caras son importantes para comprender los procesos identitarios docentes y aunque una piense que los maestros y maestras cierran sus

---

<sup>186</sup> Aunque algunos autores desde las investigaciones cuestionan estos conceptos en particular la idea de conservadurismo y resistencia al cambio (a veces un efecto del encierro del aula) por ser “términos cargados de un fuerte sentido ideológico, que muchos casos se han utilizado en el marco de discursos vinculados a oscuros intereses” (Mórtola, 2010:86). Apreciación que por otra parte comparto con el autor.

puertas y se cierran al mundo, el mundo vive en ellos y en ellas, no es posible atraparlo en cuatro paredes. La idea del aula como un santuario (Bullough, 1987) tan vista en la literatura, es una imagen interesante, real e imaginaria al mismo tiempo que requiere otras interpelaciones e interpretaciones<sup>187</sup>. Como sostiene Remedi (2006), el aislamiento en el aula es, o puede ser, la única manera de realizar prácticas alternativas, situación que encuentran algunos maestros y maestras ante las formas de organización y los intercambios que permiten las instituciones;

*(...)la posibilidad es cambiar de formas porque el contenido lo exige: acentuar lo que se realiza en la acción, con sus azares, sus zonas oscuras, su temporalidad, que exige improvisaciones y correcciones en relación con la dinámica singular de la situación... asumir que la posición que ellos/as ocupan es la situación privilegiada: solo ellos están en el entronque de todas las determinaciones, sólo ellos pueden dar cuenta de sus percepciones, sus actitudes, sus proyectos; solo ellos/as están posicionados en el lugar: el aula (pág.49-50).*

Por estas razones se habla del aula como un espacio de la vida docente, como otros espacios que la conforman de otras maneras, desde otras demandas y desde otros registros, donde la identidad docente resulta, es fruto y producto de la interacción entre las experiencias personales y los contextos sociales, culturales e institucionales en los que se actúa en la vida diaria (van den Berg, 2002). En esta interacción es cierto que el docente se enfrenta con espacios construidos con determinadas características, con tiempos fragmentados y contenidos establecidos. No obstante no se puede afirmar que carezcan totalmente de poder para modificar esta realidad (Salgueiro, 1998; Greene, 2005), porque de hecho, y siguiendo la línea

---

<sup>187</sup> En este sentido Graham (1998), llama la atención sobre el modo de escribir las diferentes historias de docentes y como contribuye a la instalación y sostenimiento de las imágenes que de los docentes circulan en una sociedad. Esta idea me ha permitido pensar en sentido inverso; la imagen del aula como santuario, como lugar sagrado, a que interpretaciones nos conduce, con que condicionamientos sociales, políticos, culturales e instituciones nos enfrentan en la comprensión de su trabajo, de su tarea desde su ámbito más cercano y más natural que no significa un espacio naturalizado.

de pensamiento de Dussel y Caruso (2003) y las propias vivencias de Ana y Pepe, no sólo ocupan los espacios escolares sino que los habitan. Habitarlos<sup>188</sup> supone transformarlos: armar ese espacio según gustos, opciones, márgenes de maniobras y alternativas posibles.

### ***El día a día...***

En el día a día transcurre la vida de maestros, maestras, niños y niñas y centros escolares, Ese transcurrir supone un hacer algo –actividad- y una forma concreta, un tiempo de realización y diferencia entre un hacer y otro, un espacio en el sentido de transformaciones del aula o de cambios a otros espacios dentro o fuera de la escuela (patio, sala de música, sala de informática, laboratorio, salón de usos múltiples, museos, excursiones, etc.) y una multiplicidad de relaciones atravesadas por los más diversos sentimientos, experiencias, historias y conocimientos. El/la responsable de la conjugación de estos elementos es el maestro o la maestra- Además debe hacerlo bien y este hacerlo bien es una idea ambigua, difusa pero efectiva en cuanto a que rápidamente uno o una puede apreciar los resultados, las consecuencias y los efectos mediante la evaluación que operaría de bisagra entre el mundo interior y exterior, no sólo del aula, sino de la institución escolar. Conformado el escenario de actuación vemos qué dicen y hacen los actores y actrices principales cuando narran su experiencia cotidiana<sup>189</sup>:

---

<sup>188</sup> Como nota al margen, algunas de las entrevistas a Pepe fueron realizadas en su aula, que por cierto, llevaba varios años en ella y la había organizado de tal manera que daba cabida a sus gustos y preferencias (como la música, por ejemplo, la posibilidad del reciclado dentro del aula) y a las necesidades de los niños y niñas en cuanto a materiales, disposición espacial, movimientos, sector de lectura, etc. También como nota al margen, en el presente período lectivo una compañera del Centro de Pepe me comenta muy sorprendida, al parecer generó un poco de revuelo en el cole; “Pepe cambió de clase”.

<sup>189</sup> En el día a día se ha optado por dar más lugar a las voces de Ana y Pepe con un mínimo de interpretación representado en el título que agrupa sus relatos como una forma de dar cabida a la diversidad y complejidad del sentido que dan a su trabajo desde sus preocupaciones, reflexiones, temores, decisiones, rutinas y acciones concretas. Otro giro caleidoscópico.

## La enseñanza...el dilema de los contenidos...

*(...)Le gusta improvisar... el modelo de maestro que coge un libro y que después del tema 1 viene el tema 2 no le satisface... sus propias vivencias filtradas se las trasmite a los niños, si ha leído un libro que le ha gustado les habla del libro como de una exposición o un programa de televisión... (Pepe, pág. 77)*

*(...) no se da todo lo que viene en los libros, hay que adaptarlo a las necesidades de los niños y niñas... (Ana pág., 47)*

## Los alumnos y alumnas... esos locos bajitos... que por su bien hay que domesticar...

*(...) el maestro suscita interés por aprender en los demás y muchas veces es transmisor pero ese modelo le crea un equilibrio a los niños...si uno está siempre saltando y divagando distorsiona el proceso... (pág. 77)... los niños tienen hoy unos recursos que antes no tenían...le encanta el desparpajo, la desenvoltura, las ganas de reír que tienen siempre, lo afectuoso que son , lo vivarachos. Te transmiten vida y ganas de vivir. (Pepe, pág. 91)*

*(...) a todos les gusta tener alumnos que funcionen bien y los que no gustan son los que no aprenden y los que crean dificultades, pero ese alumno tiene tantos derechos o más que los otros... aquí entra a jugar la ética...( Pepe, pág. 93)*

*La cantidad de conocimientos para los niños los percibe como horroroso. Pero, lo tienen que hacer. Entonces cuando programan tienen que ajustar, pero al mínimo y se ven que se va a volver a dar en el siguiente curso lo dan más ligero y se da más de lo que luego no verán...a pesar de la flexibilidad en las programaciones, las editoriales, a través de los libros de textos, las traen hechas y es difícil evitarlas (Ana, pág. 47)*

## Las evaluaciones...un mal necesario?

*Lo que menos le gusta... el tener que poner notas. Evaluar es más un problema ético que técnico. Tiene ese debate consigo mismo .Coge los boletines de notas un mes antes y empieza a darle vueltas, quizás demasiadas, porque al final*



*lo que le importa es lo que es mejor para el niño....una nota no es igual a otra ni tiene el mismo significado para los alumnos...(Pepe, pág.91)*

### **La organización institucional...un transatlántico<sup>190</sup> varado?...**

(...) en relación con la escuela, se lee poco, no hay muchos deseos de innovación (Pepe, pág. 78)

(...) cuando ella comenzó cada uno se metía en su clase y hacía lo que podía, ahora hay más coordinación...mas reuniones, las tutorías, es mejor (Ana, pág. 46)

### **Las reformas educativas, la administración...el eterno retorno...**

*(...) lo que pasa, seguía diciendo el maestro al inspector es que cuando uno escucha lo mismo dos o tres veces, nos vuelven a contar lo mismo y luego se van (al poco tiempo el inspector se fue) a nosotros lo que nos queda es nuestra escuela, nuestros niños, nuestra ilusión y no mucho más...a raíz de esta anécdota dice que muchas veces las reformas pasan por encima de uno y no te profundizan. (Pepe, pág. 75)*

*En Cártama vivió la Logse ya como definitiva y cuenta lo mal que viven las escuelas las reformas educativas...les temen, porque no les piden opinión, ni una consulta en relación a lo que se va a aplicar en las clases (Ana, pág. 46)*

### **Las familias...sí pero no...**

*(...) existe en las familias una especie de filosofía: "si yo pasé penalidades que mi niño no las pase"...hemos creado un mundo artificial, un mundo donde tú le das todo hecho a los niños...las familias están muy necesitadas...no saben por dónde tirar... (Pepe,¿?)*

*(...) se ha llegado a un punto donde hay mucho desánimo, antes veía que los padres intervenían y ahora los niños vienen peor, con muchos derechos pero con menos obligaciones...se vive el trabajo y la profesión con mucho estrés... (Ana, pág. 46)*

---

<sup>190</sup> Se recrea la idea de Darling Hammond (2001) cuando se pregunta cómo podemos cambiar el rumbo del gran transatlántico que es el sistema de educación pública nacional.

## **Los compañeros y compañeras... no están dentro pero están siempre...**

*Nota una distancia enorme con algunos compañeros que llegan luego de hacer oposiciones, y se plantean su trabajo con mucha superficialidad...en relación con una actividad de Lorca, sus compañeros y compañeras más jóvenes se quedan muy sorprendidos por el tiempo dedicado a buscar y organizar, ellos eligen dos o tres poemas y listo: son formas de ver las cosas muy distintas, es como menos profundo, (Pepe, pág. 78)*

*Nunca ha querido imponer sus ideas en relación con sus compañeras de trabajo, se adaptaba, recogía las ideas de los demás y se enriquecía con ellas... en los centros por los que transitó había gente que no le gustaba algo pero en general se relacionaba bien. (Ana, pág. 44)*

## **Las imágenes que se deslizan desde el trabajo cotidiano dejando ver y verse...**

*Al final de curso les proponía a los alumnos/as que escribiesen lo que quisiesen de él y allí salían cosas que proyectaban su forma de ser, casi todo el mundo coincidía en decirle que era muy trabajador y buen maestro pero cuando se enfadaba se ponía horrorosamente feo...su paciencia llegaba al límite y explotaba, también le decía que agotaba demasiado el tiempo...uno de los niños que opinaba era su hijo... (Pepe, pág. 76)*

*...recuerda un cursillo en Cártama donde sus compañeras y compañeros decían que ella era cariñosa, sensible, buena compañera, que daba tranquilidad a los niños y no se equivocaron, aunque se puso colorada, no le gusta destacar (Ana, pág. 44).*

El breve recorrido por distintos aspectos e impresiones del trabajo que hacen Ana y Pepe de manera cotidiana, intenta mostrar, por un lado, la complejidad que emerge desde el aula en cuanto a los diversos temas/problemas que se juegan y que se representan. No se trata sólo de enseñar, de dar una clase y de planificar un tema como las perspectivas más tecnocráticas de la educación intentan forzar y reforzar en el imaginario docente; “enseñar trasciende la tarea didáctico-

pedagógica” como dice Pepe; o como lo vive Ana; “una hace de psicóloga, de médica, de auxiliar, menos de maestra”.

Por otro lado, se profundiza en las particulares formas de vivir, sentir e interpretar el trabajo docente, el trabajo de enseñar. 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 (Dubet, 2006).

Entonces, desde la variedad de situaciones que se resuelve en el día a día se va conformando de manera concreta y realista el contenido y la forma del trabajo docente. En este sentido, la percepción de lo que hace un docente desde el cúmulo de tareas, problemas y situaciones, constituye un aspecto de la identidad docente señalado fundamentalmente por Kelchtermans (1993, 1996) e interrelacionado con otros, como la imagen de sí mismo, ya señalado, la autoestima y la motivación en el trabajo.

La percepción de las tareas asume un carácter normativo y regulativo en el trabajo docente, porque en parte está definido y en parte los docentes las transforman dándole su toque personal que no es más que encontrar un sentido a ese trabajo (Salgueiro, 1998; Caballero, 2001; Nieto, 2006). Al mismo tiempo que se va comprendiendo el trabajo docente va operando y actuando una dimensión emocional (Hong, 2010, Zembylas, 2003a y 2003b) desde donde se lee y interpreta el trabajo que se realiza. Lo cual va generando un abanico de sentimientos: satisfacción, apertura, frustración, negación, resistencia, ansiedad, aburrimiento, culpa. Estos van moldeando/formateando/configurando actitudes, formas de interpretar, de reaccionar y de resolver lo que acontece cada día. Como por ejemplo, la culpa, un sentimiento constante y persistente que emerge a partir de los resultados obtenidos con los alumnos y alumnas o simplemente por lo que no sale bien y que es vivido de manera personal afectando el ánimo. Ana, dice: “uno llega a su casa y se pone a pensar en su interior, porque que ve que no avanza con los

alumnos/as y uno se siente impotente, torpe, incapaz...también hay satisfacciones cuando algo que les costaba aprender lo logran hacer..."<sup>191</sup>.

Si nos centramos en la complejidad de temas que emergen podemos apreciar que la enseñanza entendida desde la forma más simple de transmitir unos contenidos y organizar unas actividades, conlleva un valor agregado que, por un lado, trasciende el aula como espacio protegido y, por otro, interpela de manera continua el trabajo que se hace, interpela al sujeto, al maestro, a la maestra. Desde la apariencia de espacio íntimo y privado el aula se convierte en un espacio público y sujeto a los demás, bajo formas concretas de personas que interpelan al docente: familias, administración, compañeras y compañeros, alumnos/as; o bajo formas simbólicas e imaginarias que ponen en tela de juicio formas de enseñar, formas de aprender, actuaciones y decisiones.

La vida docente vista desde el aula desvela una tensión permanente entre lo privado y lo público; o entre lo que se interpreta como privado y como público, ya que en muchos casos las fronteras y los límites se desdibujan. Lo privado es interpretado como un ámbito más personal del docente y que en parte representa la cultura institucional desde la que se sitúa. Por su parte lo público es visto como la dimensión propia de la educación, abierta a todos/as y sujeta al escrutinio general como derecho básico de los ciudadanos y ciudadanas.

Esta tensión se refleja por ejemplo en las ideas sobre la enseñanza que se desprenden de los relatos: seguir la estructura del tipo tema 1, tema 2 o romperla. Por otro lado, los niños/as necesitan unos modelos seguros y estables. Cómo se resuelve esta situación? Las reformas imponen unas normas y unas formas que suponen cambios o no, pero si no se ven y sienten estos cambios como propios,

---

<sup>191</sup> Este sentimiento de culpa y de exclusiva responsabilidad por parte de los docentes carga el peso en lo personal dificultando a veces la posibilidad de analizar críticamente las tareas que de alguna manera están mediando en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta tendencia muestra la dimensión moral inherente a la tarea de enseñar y presente con mucha fuerza en los docentes de nivel primario como un rasgo de las tradiciones históricas, políticas y culturales que atraviesan la forma de comprender el trabajo que realizan. (Cfr.Gohier, et al.,2007; Hargreaves,1996)

¿para qué?, ¿qué se hace?. Los alumnos/as reclaman, tienen problemas, pero también cuentan con muchos recursos que en algunos casos superan a los maestros/as. La dinámica del centro puede estimular y apoyar o por el contrario adormecer. Las familias forman parte de la comunidad educativa, constituyen el apoyo ineludible de los procesos de aprendizaje aunque también representan un mundo social cambiante que no atraviesa a la escuela. El trabajo devuelve unas imágenes sobre lo que uno es o no es, qué hay que sostener, cambiar, revisar, poniendo en juego y decidiendo lo que entra o uno deja entrar –de lo personal a lo laboral- y lo que deja salir –del trabajo al mundo/vida/espacio personal/familiar-. Desde esta idea de mundos privados y públicos que interactúan en el aula generando múltiples intersecciones, en las cuales se van configurando las identidades docentes, algunos autores muestran como se viven y como se gestionan estos mundos. Rockwell (1995) plantea que el contexto institucional entrena a los maestros/as en determinadas formas y estilos de hablar como parte de su quehacer. Esto supone un nivel más público cuando deben manejarse en situaciones que requieren un discurso formal, una solicitud de reconocimiento o apoyo y un nivel menos público con otras estrategias de comunicación y otros contenidos, como cuando hablan con sus compañeros y compañeras y se intercambian anécdotas, incidentes, recomendaciones prácticas. Es en este nivel, en estos contextos particulares, donde se van reproduciendo múltiples tradiciones y construyendo concepciones alternativas.<sup>192</sup>

Remedi (2006) plantea otra forma de ver lo público y lo privado a través de lo que denomina vicios privados y virtudes públicas. Las virtudes públicas es entendido como lo que públicamente se reconoce y se dice, y los vicios privados se refieren a lo que interiormente se siente, pero no es aceptable expresar. “Se subjetiviza en muchas ocasiones por parte de los docentes como incapacidades personales para realizar las tareas de enseñanza; situación que se acentúa por la valoración que públicamente realizan administradores educativos y algunos sectores

---

<sup>192</sup> (Cfr. Rockwell, 1995, pág.28 y 29)

sociales, quienes señalan que los docentes son incapaces de realizar correctamente, por sí mismos, la complejidad de su trabajo” (pág.48). Esta posición es reforzada al ser excluidos de las decisiones fundamentales sobre la enseñanza: “las reformas pasan por encima de uno y no te profundizan... no te piden opinión de lo que después se va a aplicar en el aula”, como lo expresan Ana y Pepe<sup>193</sup>. Blanco (1993) por su parte, plantea que los docentes saben que la suya es una función pública, con consecuencias también públicas. Ello implica riesgos por lo que se sienten vulnerables e inseguros en cuanto que representan la pieza visible del sistema. Una forma de mitigar estos riesgos, además de huir de la toma de decisiones y arrojarse en las que la ciencia toma por ellos, es aislarse en el aula, vivir y dejar vivir (pág. 70). Aunque, como ya lo discutimos anteriormente es una opción posible, aunque ilusoria.

La vivencia de la evaluación como un dilema moral, es otra forma de ver esta tensión entre lo personal, lo público y lo institucional, porque, como dice Eisner (1998 pág?), las prácticas de evaluación, instrumentalizan los valores escolares. Esta instrumentalización es vivida de manera conflictiva, justamente porque remite a la dimensión ética, a las decisiones que los maestros y maestras deben tomar sobre un alumno o alumna y a las consecuencias de los resultados que recae en ellos/as. Esta es la razón por lo que provoca tanto malestar y es algo que irá en aumento si nos fijamos en lo que se está percibiendo en la actualidad: obsesión por la evaluación y los resultados. ¿Cómo afecta a los docentes la presión por la evaluación, por las pruebas, por los resultados, sin ver en muchos casos el sentido de tanta parafernalia? Ana es muy aguda en sus reflexiones en relación con la situación de evaluación que vivió en el centro de Cártama<sup>194</sup>. Se preguntaba “¿para qué?. Algunos compañeros y compañeras le respondían que era para unificar, pero seguía preguntándose; ¿para unificar un niño de Suecia con un niño de Cártama?.

---

<sup>193</sup> En este sentido el estudio de Sancho, et al., (1998) sobre las innovaciones en los centros brinda un perspectiva amplia y crítica, desde secundaria, sobre las representaciones de los propios participantes, como las viven, como las sienten y como las significan.

<sup>194</sup> Un pueblo a unos 20 minutos de la Ciudad de Málaga.

Siguiendo con los argumentos de Eisner;

*Cómo se emplean estas prácticas, qué dirigen y qué rechazan y la forma en la que se desarrollan habla forzosamente a los estudiantes (y a los docentes) sobre lo que los adultos (la administración y las políticas educativas)<sup>195</sup> creen que es importante, la evaluación es un tema decisivo para el conocimiento educativo debido a su importancia... ningún esfuerzo por cambiar las escuelas puede tener éxito si no se diseña un acercamiento a la evaluación coherente con los propósitos del cambio docente (1998: 102).*

Los encuentros y desencuentros con las familias (Fernández Enguita, 1993; Hargreaves, et al., 2001) es otra de las tensiones que se manifiestan en el aula, constituyendo una fuente de ideologías diversas, así como la entrada del contexto social, cultural y político, del que no se puede escapar ni mantenerse neutral; el aula como espacio y los habitantes de la misma. Ana y Pepe lo viven de manera bastante conflictiva por tres motivos fundamentalmente: las dificultades en cuanto las formas y canales de comunicación que utilizan, como por ejemplo, saltarse a los docentes e ir a Delegación a plantear quejas; el refuerzo de valores imperantes, como el consumismo; y la complicidad en algunos casos en contra de los docentes y las discrepancias en cuanto a la ayuda necesaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los motivos expuestos pueden estar asentados en un problema de competencia con la familia por la propiedad de los niños y niñas, tal como lo señala Hargreaves (2001) a partir de una investigación en el contexto Canadiense. Esta idea no resulta extraña al discurso docente porque escuchamos expresiones como: mis niños, mis niñas, mis alumnos, mis alumnas, aunque también nos enfrenta a una idea de sujeto cosificado por la escuela y por la institución escolar. La propiedad en una de sus acepciones significa el derecho o la facultad de poseer algo y de poder disponer de ello. Tal vez esta idea nos muestra un eje de intersección social, político,

---

<sup>195</sup> El agregado entre los paréntesis es mío.

cultural e ideológico: los niños y niñas como el ojo de la tormenta que no es más que un reflejo de las tradiciones históricas e institucionales del papel que ha jugado y juega la educación en relación con las familias y los alumnos/as. Rockwell (1995), desde el contexto mexicano, nos muestra la cara privada y pública de los docentes en las relaciones con las familias en cuanto a discurso, procedimiento y formas de comunicación, que varía significativamente en uno u otro caso.

En esta confrontación de miradas, el testimonio de De Miguel (2001)<sup>196</sup> resulta significativo para comprender que las familias no han formado parte del proyecto educativo y que el mandato educativo en relación con las familias, ha generado diversas imágenes, discursos y procedimientos sobre los buenos y malos padres y madres (Fernández Enguita, 1993) que cotidianamente atraviesan, filtran, rompen y/o des-acomodan el escenario del aula:

*Los padres les creen más a los hijos que a los maestros, es difícil resolver esta situación porque la madre que es respetuosa y que el maestro/a le cae mejor, va bien, pero eso tampoco tiene porque ser así, el niño que está contento con su maestra acata, pero los niños que van mal dicen que la maestra es la responsable, frente a los niños que van bien que ni se acuerdan de los maestros. Es el síntoma que hay en la actualidad. Hay de todo: familias que intentan educar a sus hijos, madres trabajando, niños con mucho estrés, madres que por tenerlos callados le compran todo lo que les piden, entonces pasan por encima de los padres, por encima de los maestros. (Ana, pág.46).*

---

<sup>196</sup> Dice Amando De Miguel (2001): “Tampoco se podía pedir más benevolencia a los antiguos maestros cuando la vida española se organizaba de manera autoritaria. No me refiero sólo a la política sino a la organización social. Sólo así se comprende que las familias españolas hayan aceptado durante tanto tiempo un sistema educativo tan primitivo, por no decir miserable. Todavía hoy, después de una generación de experiencia democrática y con un país desarrollado, es escasa la exigencia de calidad que plantean las familias a los colegios. Se sigue pensando en la práctica que la función principal de los centros de enseñanza obligatoria es la de tener recogidos a los alumnos. El sistema de la enseñanza obligatoria todavía no se ha propuesto ser eficaz...a través de la literatura memorialística se obtiene esa desoladora impresión para los que confían en la capacidad transformadora de la escuela...”(pág.92)



También se compara la familia de ayer y hoy, aunque no parece percibirse diferencias en cuanto a la relación con la escuela. Sí las hay en cuanto a valores, actitudes y prácticas con sus hijos/hijas. Como plantea Mórtola (2010) desde el contexto argentino, la mayoría de los relatos de los maestros y maestras ponen de manifiesto que las familias “no son lo que eran”; los maestros se sienten agredidos, no apoyados y cuestionados por padres percibidos como un grupo homogéneo con intereses comunes;

*Como en todo fenómeno identitario, aparece la estereotipación de otro, las familias, que posiciona al “nosotros docente” en un lugar victimizado, agredido, violentado. Entonces si los padres agreden hay que defenderse de ellos (pág. 187).*

Este no sería el caso de Ana y Pepe, que diferencian las situaciones de las familias, aunque luego las reacciones sí puedan ser homogéneas, al respecto la voz de Pepe es clara:

*Hay padres buenos, malos, regulares, que lo tienen más o menos claro, como siempre ha habido; pero al primar lo material, la cosa es que el niño lo tenga todo y eso acaba con el esfuerzo como valor que se debería potenciar más...(pág. 83).*

Tal como ha quedado expuesto el cuadro de situación, un último elemento para el análisis me parece fundamental y viene de la mano de Elkind (1989, 1997, citado por Hargreaves, 2001). Este autor cuando se refiere a la familia postmoderna describe cómo a los hijos se les empuja para que realicen más actividades a una edad más temprana y más deprisa, a experimentar una infancia apresurada, acelerada y sobre-programada. De esta forma se instalan, de alguna manera, las prácticas a las que se refiere Pepe, las cuales actúan para reforzar el ser, pero, desde el tener<sup>197</sup>.

---

<sup>197</sup> El pedagogo Italiano Francesco Tonucci en: *Cómo ser niño* (1989) ya reflejaba críticamente esta situación mediante las viñetas de Frato.

Esta tendencia no escapa al mundo del currículum en el que emerge lo que denominan “currículum del apremio” (Dadds, 2000, citada por Hargreaves, 2001), donde la cobertura del mismo es más importante que el aprendizaje; conduce a forzar la marcha del alumnado por parte de los docentes sin darse cuenta de que se está reduciendo drásticamente el vital tiempo de espera de todo proceso de aprendizaje para que el otro (alumnado) pueda preguntar; se elimina el espacio para la voz de los estudiantes (Rudduck, 1999) en el proceso de aprendizaje, inhibiendo el desarrollo de la capacidad de aprendizaje a largo plazo que la propia reforma pretende promover (Hargreaves, 2001:17).

El aporte que trae Hargreaves, a partir de los planteamientos de Dadds y Elkind, me parece esencial para comprender las redes que se tejen y destejen desde el aula mediante el trabajo y la enseñanza que “hacen” los docentes desde la cercana experiencia de Ana y Pepe. Los conflictos con los contenidos, con las familias, con los alumnos y alumnas, con los compañeros y compañeras, con la administración y la dirección, son generalmente conflictos de valores, de intereses y de poderes que no siempre pueden resolverse pero que constituyen el alimento cotidiano de la conformación de sus identidades docentes y que mantiene en jaque a los maestros y maestras. Como dice Darling Hammond:

*(...) lo que hace en el día a día un docente contradice muchas veces la visión burocrática de la enseñanza como una tarea dirigida a un número limitado de metas y objetivos y paradójicamente la presión de la burocracia en el trabajo docente es una de las razones más citadas por los profesores para pensar en abandonar o no el trabajo (2001: 115)*

## ***¿Y ahora qué hago?<sup>198</sup>***

*El modelo ha cambiado muchísimo, uno debe olvidarse del modelo “tú llegas y te escuchan” y eso condiciona el modelo didáctico y a las personas.*

*Pepe, pág. 78*

Es la pregunta que persigue a la mayoría de los maestros y maestras a partir del panorama que descubren en el aula y de los cambios que menciona Pepe. Ahora bien, ¿cómo logran integrar Ana y Pepe esta complejidad que no se resuelve de manera inmediata o que simplemente no se resuelve? La tensión, es una de las caras del trabajo docente y esa tensión hace que uno siempre se mantenga alerta, logrando algunas certezas y aprendiendo a convivir con las incertidumbres. Este bagaje de situaciones se traduce en saberes que, como lo expresa Tardif (2004), es el producto de los múltiples procesos de socialización que atraviesan los docentes (Pérez Gómez, 1990, 1995, 1999; Gimeno Sacristán, 1992; Hargreaves, 1996; Nóvoa, 2000; Day, 2005a) y asumen el papel de filtros interpretativos y comprensivos, gracias a los cuales los docentes entienden y realizan su propio trabajo y su propia identidad. Como lo expresa Pepe,

*Cada maestro y maestra interpreta su trabajo de manera diferente, mucha gente cree que cuando aprueba oposiciones ya tiene todo hecho y lo pago luego...hay muchas cosas en la profesión pero dependen del concepto que cada uno tenga de la escuela y de su trabajo...pero esto*

---

<sup>198</sup> Este hacer no remite exclusivamente a una idea de estrategias o de actuación sino de volverse sobre sí mismo, de re-acomodarse, re-estructurarse, casi re-inventarse cotidianamente para “poder” actuar, actuar supone ser, exponerse, ser mirado, ser criticado, evaluados y vuelta sobre sí mismo nuevamente. De esto se trata el ¿y ahora qué hago?, no es una hacer tecnocrático es un hacer que me involucra como persona de manera total. En esta idea, los argumentos de Tardif (2004) son muy apropiados en la línea de pensamiento que sostengo: “los fundamentos de la enseñanza, o sea del trabajo docente, son al mismo tiempo, existenciales, sociales y pragmáticos” (pág.75). Este es el contenido de las identidades docentes, de esta triple dimensión se nutre y se retroalimenta continuamente.

*no solo pasa en la profesión docente, pasa en cualquier otro trabajo... (pág. 85).*

El ¿ahora qué hago? nos enfrenta con estrategias y pautas de actuación que se ponen en juego en el aula. A partir de la complejidad planteada nos obliga a comprender lo que se hace o lo que deja de hacerse como el resultado de una amalgama de tradiciones, conocimientos, saberes, experiencias, conflictos y problemas, y no como un hecho aislado o fragmentado, que por otro lado niega al otro, a sus saberes, a sus argumentos y razones. De acuerdo a esto, las estrategias de actuación registran tres niveles o dimensiones que a su vez, constituyen tres ámbitos de desarrollo, confrontación y re-configuración de las identidades (Sammons, et al., 2007): una dimensión profesional, que recoge las influencias y tradiciones políticas de lo que constituye o es un docente (desde sus connotaciones positivas como negativas); una dimensión situada, que se refiere al contexto específico e inmediato de trabajo con su impronta cultural y social; y una dimensión personal, que se relaciona directamente con la vida fuera de la escuela, como puede ser la familia o las particulares formas de ser que no entran en el mundo laboral. En la integración de estos tres mundos emerge la identidad docente. Estos tres ámbitos están en constante cambio y movimiento, aunque desde la dimensión profesional y desde la formación recibida por Ana y Pepe se desprenden algunas marcas identitarias que nos remiten a las tradiciones históricas, políticas y educativas que encarna el magisterio. En el maestro pesa mucho el “cómo te enseñaron, uno trae un bagaje que puede cambiar o no” sostiene Pepe.

Así, el orden, la disciplina, el control del tiempo, la preocupación por la conducta y el comportamiento, sedimentan sus decisiones y actuaciones como principios vertebradores de la acción pero no de manera unidireccional. Los grupos de alumnos y alumnas diferentes, los diversos centros con sus pautas culturales generales y particulares y las circunstancias de vida diferentes hace que los principios vertebradores e inherentes al magisterio, asuman matices y hasta puedan ser cuestionados. Ana está convencida que “no va a hacer cosas para que conste en un

papel diciendo que se hizo y para qué, eso no le gusta”, el propio Director de uno de los centros le decía: “Ana va a su bola”. Pepe por su parte dice que le “gusta improvisar y procura que la escuela no sea siempre lo mismo, antes creía que el maestro sólo era alguien que trasmitía conocimientos y ahora cree que es más importante que el otro lo descubra”.

En el caso del tiempo, por ejemplo, preocupación vital de Pepe y que atraviesa las tres dimensiones identitarias (lo profesional, lo institucional y lo personal), Hargreaves (1996) lo considera como el elemento más importante en la estructuración del trabajo del profesor. Con respecto al dominio, manejo o control de los grupos de alumnos/as, los resultados de muchas investigaciones muestran que es una condición necesaria para poder enseñar (Alliaud, 2004; Mórtola, 2010; Sugrue, 1997; Rockwell, 1995; Ramírez, 2008).

El desorden puede ser considerado una manifestación anómica de la debilidad del maestro, no una protesta, según las investigaciones de Dubet y Martuccelli (1997). De ahí se derivan las connotaciones morales para la imagen de uno mismo frente a los demás y frente a sí mismo, ya que la idea de autoridad que inunda el binomio orden-desorden, se pone en tela de juicio. Este concepto definió una forma de ser y estar como docente, con matices histórico-políticos que marcó la formación de Ana y Pepe, y que no escapa a sus discursos tal como se presentan en los distintos fragmentos seleccionados de sus historias de vida. Además, el ser maestro en un pueblo refuerza aún más el sentido de la autoridad, tal como lo ha vivido Pepe: “la figura del maestro es una figura que proyecta no sólo en la clase sino fuera de ella, la autoridad, el prestigio, no sólo está en lo que uno hace dentro sino en lo que hace fuera, la vida se proyecta”.

Una clara definición de autoridad que se entronca con su origen del latín, auctor: aquel que causa o hace crecer, por lo tanto fundador, autor; o del francés antiguo, en su raíz augére: incrementar. En sus dos acepciones emerge una idea de fuerza o poder externo que provoca algo, que instituye, que determina un sentido de cambio. El problema es el ejercicio de esa autoridad, desde la imposición o desde la

autorización marcando diferencias importantes en la constitución de los sujetos y en la propia legitimidad de la autoridad como maestros y maestras (Dussel y Caruso, 2003) condicionada “por formas de autoridad sedimentadas en nuestras disposiciones, en las instituciones en que actuamos y en la sociedad en su conjunto” (pág. 201).

Algunos de los principios vertebradores analizados, que fluyen y emergen desde lo que acontece en el aula operan como sistemas de representación e interpretación y se han ido conformando de manera más o menos estructurada a partir de las experiencias biográficas escolares, institucionales y de formación. Estos sistemas de interpretación orientan formas de ser, estar, trabajar, sentir, en una palabra, nos permiten acercarnos a los procesos identitarios que atravesaron y atraviesan las vidas de Ana y Pepe. Procesos que no son más que formas peculiares en que cada uno va articulando, integrando, adosando, re-estructurando o resistiendo las experiencias de vida docente. Cuando decimos docente, en realidad podemos estar refiriéndonos a todo lo que tiene que ver con el mundo educativo – escuelas, maestros/as, libros, espacios, compañeros/as de clase, enseñanza, aprendizaje, evaluación...- y a nada en particular, tal como lo plantea Salgueiro;

*(...) la inserción del profesorado en la institución no se da sólo de forma adaptativa. Los docentes, en su trabajo de enseñanza, objetivan su concepción del mundo, produciendo y/o apropiando prácticas y saberes que pueden o no reproducir la realidad social. De esta forma rompen o pueden romper con “lo establecido”, con la continuidad alienada de la vida cotidiana escolar. Sólo a través de la adquisición de una conciencia progresiva sobre su práctica pueden los docentes romper con la continuidad de su trabajo cotidiano escolar, jerarquizando sus diferentes actividades y sintetizándolas en una unidad coherente con su concepción de mundo. Y la adquisición de esta conciencia depende de la relación que el profesorado mantiene con el conocimiento teórico. Al formar su mundo, los docentes se forman a sí mismos, podemos decir parafraseando a Heller (1998: 36).*

## **IVc.- Intersección de caminos: género, vida y profesión docente.**

*(...) el magisterio constituía casi el único recurso que tenían los que no podían lanzarse a otras cosas mayores para buscar algo con lo que luego poder vivir... sin tener muy claro su futuro, con 14 años ingresa a magisterio...*

*Pepe, pág. 55*

*(...) con dieciséis años termina el bachillerato y las opciones dentro de Málaga eran: estudiar enfermería o magisterio<sup>199</sup>, esas eran sus posibilidades, de otra manera debía hacer dos años de bachiller superior, la preparación para la universidad y trasladarse a Granada, pero esto era para los niños bien de Málaga, cuyos padres podían enviarlos fuera. Todo era particular, no se subvencionaba nada...*

*Ana, pág.29*

Las vidas y los trayectos laborales de Ana y Pepe fueron distintos y desde esa diferencia puede advertirse la complejidad de los recorridos profesionales de un maestro que, sin tener muy clara su tarea y al poco tiempo de llegar a su destino definitivo, debe convertirse en Director, y de una maestra que comienza su trabajo

---

<sup>199</sup> La Historia de vida de Marina en un estudio etnográfico de Salgueiro (1998), relata las opciones que tuvo: enfermera o maestra? Tal como titula esta parte de su vida. Hace magisterio en Barcelona con el plan 1967. Ella cuenta que ahora, mirándolo como adulta, las expectativas que había respecto a las mujeres en aquella época no eran las mismas. Su padre era agricultor, no le gustaba trabajar el campo y a su hermano siempre le dijo que no iría jamás al campo, pero nunca oyó que dijera nada con respecto a que tenía que hacer ella. Solo sabe que su madre lo tenía más claro y decía: “pues mi hija tampoco hará las labores de la casa”. Y esta era una disputa entre mis padres. Como a su hermano le plantearon la posibilidad de que pudiese ir a la universidad, ella jamás oyó esa idea para ella. Su madre siempre le hablaba de que podía ser enfermera o maestra y que eligiese entre esas dos posibilidades.

con niños y niñas de sectores marginales, con escasos recursos y recorriendo numerosos centros educativos, al menos durante sus primeros cinco años. Pensar en la intersección de caminos desde las vidas de Ana y Pepe, intenta dar cuenta de la dimensión personal en la construcción de las identidades docentes desde el género como dimensión constitutiva y constituyente de la vida y de la profesión docente (Morgade, 2008, 2010; Acker, 1995; San Román, 2001, 2009; Varela, 1997; González Pérez, 2008; Sarasúa, 2002b; Sarlo, 1998; Sharim, 2005).

Ser hombre y ser mujer en el magisterio tanto en sus orígenes como en sus trayectos plantea divergencias y confluencias relevantes que afectan el sentido del trabajo y el sentido de las relaciones laborales y personales. Para analizar las confluencias y paralelismos en las vidas docentes de Ana y Pepe, se presentan tres núcleos de sentido, el primero retoma la formación del magisterio y la época en que se conformaron sus primeros núcleos identitarios docentes; el segundo se refiere a las relaciones entre vida personal-familiar y vida laboral; y el tercero muestra los caminos laborales y profesionales recorridos, desde los cuales se van asumiendo formas de ser maestro y maestra desde los sentidos atribuidos por los otros/as y por ellos mismos.

En términos de Revilla (2003) las demandas de la interacción constituyen otro de los anclajes de la identidad, al igual que el cuerpo, el nombre, la autoconciencia y la memoria. Estas demandas suponen expectativas sobre el otro/a de acuerdo con o desde el marco socio-político e institucional que habilita, orienta, prohíbe o regula los valores, las formas de comunicación, las prácticas y los horizontes posibles. Estas demandas, ¿son diferentes si se trata de un maestro o una maestra? ¿Qué se exige a una maestra y a un maestro? ¿Cómo son las formas de comunicación instaladas en uno u otro caso? ¿Qué regulaciones fueron impuestas a un maestro y una maestra en la época en que se inician en la docencia Ana y Pepe? ¿Cuáles era las prácticas sociales y culturales relacionadas con las mujeres y los hombres durante su formación? ¿Qué modelos sociales y culturales fueron instalados y reforzados en las instituciones escolares respecto de un maestro o una



maestra? ¿Se percibían diferencias en las posibilidades laborales de un maestro y una maestra si debía alejarse del entorno familiar o en relación a las tareas de gestión y conducción? ¿Qué diferencias pueden apreciarse en la forma de asumir la compatibilidad familia-trabajo? ¿Cómo se conjugan la simultaneidad de roles jugados por los maestras y maestros: madres/padres, mujeres/hombres, maestras/maestros e hijas/hijos?.

En los ejes a desarrollar, se retoma la triple dimensión identitaria planteada por Sammons (2007): lo profesional, lo situado y lo personal. Estos ámbitos actúan de manera simultánea a lo largo de toda la vida conformando síntesis histórico-personales parciales y provisionarias. Esta triple dimensión, desde la visión caleidoscópica que nos guía en la re-construcción de las identidades, se asienta en un equilibrio inestable entre un plano ideal en cuanto a los significados de ser un docente mediados de manera multidimensional y un plano real que lo enfrenta con el contexto más inmediato que da forma a su trabajo (Day, 2005b, 2006b). Tal como lo planteaba Pepe en cuanto al peso en el maestro de “el cómo te enseñaron” como un bagaje importante que puede sufrir modificaciones o seguir un modelo toda la vida sin grandes cambios, como él lo ha visto.

### ***Sedimentos de la formación recibida y la época vivida***

Desde el primer acercamiento a la impronta de la formación recibida en el magisterio y a los condicionamientos de la época en la vida de una mujer y de un hombre, ahora se profundiza en algunos de los núcleos identitarios que se configuraron en el proceso vivido por Ana y Pepe para convertirse en docentes.

La formación previa al magisterio, un tanto caótica y más centrada en las cuestiones de acreditación (reválidas, exámenes), para llegar al instituto y posteriormente al magisterio, dejó algunos sedimentos que constituyen hilos conductores en las decisiones de vida. El sentido de la responsabilidad, el esfuerzo, el sacrificio en cuanto a pequeños hechos cotidianos que en la recuperación de una vida asumen otros significados, tal como trasladarse todos los días mañana y tarde a

la escuela de magisterio caminando por no haber conexión de autobuses en el caso de Ana. O el recuerdo de echar mano de todos los recursos disponibles para poder estudiar, como adquirir libros de segunda mano, en el caso de Pepe.

En el día a día de su vida transcurrida durante la formación, en el contexto de una época con carencias económicas, sociales, culturales, y donde ellos mismos, tal como aparece en los relatos de inicio del capítulo, tuvieron un margen reducido de opciones académicas como tantos/as otro/as mujeres y hombres de la época, han ido configurando una matriz de valores, disposiciones, actitudes y prácticas sobre las que una y otra vez se vuelve en sus historias al pensar en su vida y en su trabajo actual. El volver, como juego de retrospectiva-prospectiva supone reflexión, crítica y nostalgia por lo que fue o no fue, o por cómo fue en relación a lo que hoy es su trabajo y su profesión. En este sentido, Martínez Bonafé (1994) plantea que la nostalgia por el pasado no es sólo otra forma de conservadurismo o pensamiento retrógrado sino una forma de dar sentido y continuidad al desarrollo profesional al crear un recuerdo compartido, rechazando lo negativo y regenerando la estima de formas anteriores del yo para establecer puntos de comparación (Davis, 1979)<sup>200</sup>. Esto nos lleva a sostener, con Tardif (2004), que no se puede considerar la identidad sin insertarla inmediatamente en la historia de los propios actores, de sus acciones de sus proyectos y desarrollo profesional.

Los sedimentos de la formación podemos pensarlos como distintas capas no siempre diferenciables, porque constituyen una amalgama densa con niveles de carga diferentes. *Los sedimentos didácticos-pedagógicos* reúnen el conjunto de percepciones y acciones sobre la enseñanza recibida/percibida, sobre las metodologías –como modos de anclaje de los contenidos-, sobre las formas de estudiar –donde la memoria ocupa el lugar central-, sobre las relaciones mediadas por las metodologías de trabajo en las clases –tipos de trabajo generalmente individuales-, y por las diferencias de clases percibidas –“humilditos, niñas de papá, pijitas, pudientes, pobres, ricos”-.

---

<sup>200</sup> Idea ya mencionada en el apartado Identidad, contexto y profesiones (ver pág. 120)

Estos sedimentos van estrechamente unidos a los *sedimentos ideológicos*, como conjunto de intenciones, valores, normas y reglas asociados al ser maestro/a aunque también al ser hombre y ser mujer<sup>201</sup>, traducidos desde los contenidos concretos que recibieron durante el magisterio. Estos se encarnan en las personas-profesores/as reconocidos/as, admiradas/os o que produjeron algún impacto. En este sentido en la investigación sobre profesores memorables llevada a cabo por Álvarez y Porta (2008) se rescatan algunos rasgos de los mismos que dan sentido al impacto que producen, como es el caso de Pepe, cuya admiración por su profesor de pedagogía aún mantiene. Uno de estos rasgos es la ejemplaridad en cuanto a modelo deseable de imitar; otro es la “alquimia” producida en torno a la construcción de vínculos, la vinculación afectiva que se produce entre el profesor y el alumno.

Los sedimentos ideológicos mediante los contenidos y las relaciones establecidas se traducen en la diferenciación de sentidos de la formación para una maestra y maestro, cuestión que queda bastante clara desde el relato de Ana y Pepe y de otros maestros/as de la época que además se refuerza desde las prácticas sociales y culturales imperantes en la época;

*(...) en relación con algunas normas que las mujeres debían cumplir o que era mal visto aunque no estuviese escrito: el fumar, el ir con pantalones a clases, siempre con falta, no se pensaba en vivir fuera de la casa paterna, sólo se salía cuando una se casaba. De niña y adolescente no había muchas actividades para hacer como hay ahora, alguna biblioteca uno mucho más. En su casa ayudaba a su madre con las tareas domésticas, con sus hermanas hacían todo y su madre se encargaba de la comida y de la ropa... (Ana, pág. 44)*

Desde el relato de Ana se perciben los focos de control identitario: el cuerpo, la imagen, los vicios, las relaciones, el ocio, sus labores-para el caso de las

---

<sup>201</sup> Este conjunto de preceptos éticos y morales asociados a los maestros y maestras en un momento histórico y político determinado no siempre son totalmente conscientes porque no hay un proceso reflexivo sobre ellos, además durante la época de la dictadura constituía un proceso prohibido para la mayor parte de la población. Lo cual no impide la conformación de matrices de pensamiento que modelan imágenes, sentimientos, demandas, actitudes, conductas y valores (Cfr. Rockwell, 1995; Morgade, 1996, 2008; Varela, 1997)

mujeres- y la garantía de la subsistencia –para el caso de los hombres-. Estos focos identitarios se traducen en rasgos docentes, no de una manera directa y lineal sino de acuerdo con lo que se refuerza, remarca o niega en las instituciones de formación docente. Y este mismo mecanismo funciona tanto para un maestro como para una maestra. La escuela, como plantea Morgade (1996), entre otras instituciones, construye una relación particular entre chicas y chicos, la casa y el trabajo, y prepara a ambos sexos de manera diferente para ambos destinos. Esto aparece claramente en el discurso de Pepe:

*Su mujer sabe que la mayor parte del ocio para Pepe son sus papeles, sus libros y sus paseos... se reconoce poco habilidoso y piensa que podría hacer muchas cosas en su casa, que es muy grande, pero él no puede, se siente capaz de fregar, barrer, tender la ropa y poco más... su trabajo es una parte sustancial de su vida... (pág. 69).*

Entonces, los sedimentos ideológicos de la formación van asentando ideas sobre los rasgos de un maestro y una maestra, los rasgos sobre un hombre y una mujer y un tercer asentamiento se refiere a los principios reguladores de la acción, como ya se adelantaron en el apartado anterior: orden, disciplina, esfuerzo, autoridad.

Desde lo didáctico-pedagógico y lo ideológico se van estructurando una tercera capa de sedimentos, *los sedimentos laborales/profesionales*, como conjunto de ideas, sentimientos, prácticas, imágenes, creencias de lo que supone el trabajo docente. ¿Qué hace un docente? ¿De qué trabaja? ¿Cuál es su tarea/s fundamental/es? ¿Cómo tiene que comportarse, relacionarse, vestirse, hablar, comunicar<sup>202</sup>? ¿A quién responde por su tarea? ¿A quién recurre cuando hay problemas?. Estos sedimentos van creando los primeros andamios de sus formas particulares de comprender el trabajo que harán. Desde Lopes (2007a),

---

<sup>202</sup> En este sentido la obra de Goffman (1995) sobre “La presentación de la persona en la vida cotidiana”, resulta muy interesante para analizar las marcas identitarias de los sujetos en cuanto a la representación de las formas sociales a las cuales debe adaptarse o simular para ser.

*(...) en el núcleo de las identidades docentes se encuentran los significados asociados a los papeles tradicionales de transmisor de conocimientos<sup>203</sup> y disciplinador de comportamientos... desde los componentes más impersonales: las técnicas<sup>204</sup>, en la dimensión de contenido, y las normas, en la dimensión de la forma (pág. 11).*

Por último y de manera transversal a lo didáctico-pedagógico, a lo ideológico y a lo laboral-profesional, aparece una capa, unos *sedimentos relacionales*. Estos resultan de los vínculos emocionales generados en y desde el magisterio que van ramificándose a lo largo de toda la vida profesional. En el caso de Pepe, como ya lo señalamos en distintos momentos del informe, con su grupo de compañeros de magisterio han mantenido casi un pacto tácito de encuentro todos los años y ya han cumplido, en junio del 2010, cincuenta años de docencia y de encuentros. Desde el relato de Ana se producen reencuentros en distintos momentos con sus compañeras de magisterio aunque no se mantiene un vínculo estable.

Los vínculos y las relaciones generadas desde lo metodológico y desde la propuesta pedagógica de la escuela de magisterio, permeada por la diferencia de género, eran escasos o nulos. Ana rescata los vínculos y sus amigas, entre clases o fuera del magisterio. Estos sedimentos relacionales que además encierran formas de comunicación, lazos de intereses y preferencias, son importantes como modelos y experiencias vividas en las relaciones profesionales posteriores y en la forma que asume o que adopta ésta dimensión relacional en la interpretación del trabajo como

---

<sup>203</sup> Aunque esta idea de trasmisor de conocimientos es vivida de manera negativa como podemos ver en el relato de Marina (Salgueiro, 1998); ella dice “a veces intento explicar que allí aprendí lo que luego no debería hacer en una escuela. Y esto, hasta cierto punto, lo encuentro divertido. Qué vayas a estudiar en un sitio que te enseña unos contenidos y una manera de enseñar de la que luego piensas: “realmente tengo que hacer lo contrario para que mis alumnos aprendan”(pág.110)

<sup>204</sup> El saber enseñar emerge aquí como la parte más importante del trabajo que hace un docente. Remito al lector al mandato de Santiago Hernández Ruiz (1936), en el apartado de la formación en el Magisterio sobre el saber enseñar como lo más importante en un maestro/a y que Pepe refleja en su relato.

docente (Sancho, et al., 1998; Nieto; 2006, 2007; Hernández, 2007; De Cristóforis, 2002).

Sedimentos y asentamientos que echamos a andar en los apartados siguientes.

### ***Trabajo y vida personal... aprendiendo a ser un/a equilibrista***<sup>205</sup>

Recorrido profesional y vida personal es la forma en que se considera el desarrollo de este apartado, por los motivos ya expuestos de indivisibilidad de ambos mundos, y desde la forma que lo han vivido y viven Ana y Pepe:

*En relación con la vida familiar y profesional, no he podido entender nunca que uno desconecte de la escuela y regrese al otro día como si nada. El se llevaba sus cosas y sus problemas laborales a la casa. Es que uno es, una sola persona, difícil de dividir o dividirse... es importante que en tu casa te entiendan, te acepten, aunque a veces te adviertan que te estás pasando... (Pepe, pág. 69).*

*Con su primer hijo Miguel le fue más difícil el poder compatibilizar la vida laboral y familiar, recuerda a su niño con seis meses tener que dejarlo en una guardería, llorando, chillando para no entrar, pero no había otra opción y ella se preguntaba: ¿cómo una podía irse tranquila a trabajar?. Luego con su madre viviendo en su casa y su marido sin trabajo, las cosas cambian y con las niñas pueden organizarse de otra manera (Ana, pág. 41).*

Dos radiografías claras del sentido del trabajo, las condiciones familiares y personales desde donde se lo realiza y los sentimientos que se generan desde las experiencias vividas. La culpa, la inestabilidad, la inseguridad emergen y se viven de manera diferente en un caso y en otro creando un sentimiento de vulnerabilidad, de sentirse expuesto; sentimiento que emerge como un rasgo de la identidad desde las

---

<sup>205</sup> En el sentido de mantener el equilibrio entendido como estado de un cuerpo cuando fuerzas encontradas que obran en él se compensan destruyéndose mutuamente, una de las acepciones del Diccionario de la Real Academia Española que considero más apropiada en esta situación.

investigaciones de Kelchtermans (1993, 1996), más asociado a las exigencias públicas de la profesión docente y a los reclamos por los resultados que a las cuestiones de tipo personal que también constituyen una fuente de vulnerabilidad en las condiciones en que se realiza el trabajo docente. En el caso de las mujeres y como lo señala Acker (1995),

*A través de su socialización desarrollan y presentan dificultades en relación a la autoestima, culpándose a sí mismas por sus errores en vez de a los acontecimientos externos. Les persigue la persistente sensación de que son impostoras acaparando la brillantez y confianza de otros, y asocian el éxito con el peligro y el aislamiento (pág. 93).*

En el caso de los hombres, tal como lo advierte Fullan y Hargreaves (1997) desde el análisis de diversas investigaciones, las peligrosas relaciones que establecen con sus carreras profesionales en los sistemas escolares. El convertirse en un “trabajoadicto” profesionalmente omnívoro (pág. 54), puede ser una tendencia, tanto para uno como otro. Sin embargo, es en el relato de Pepe, donde aparece la siguiente reflexión de su trayectoria profesional: “tanto volcarse en su trabajo lo llevó a pensar si no sería para él, como una especie de adicción”.

Entonces, en las relaciones trabajo-vida personal pueden advertirse diferentes niveles de compromiso con la escuela y/o con la familia, de acuerdo con las decisiones que cada uno/a tome en su momento. Desde otras voces se percibe esta tensión donde en la mayoría de los casos, las mujeres/maestras<sup>206</sup> deben cargar con un doble trabajo y responsabilidad dentro de la familia frente al doble trabajo y

---

<sup>206</sup> Desde el trabajo de investigación de Caballero (2001) en tres escuelas multiculturales de Barcelona, analiza cómo se vuelve más complejo el trabajo docente desde la historia de una maestra cuando debe articular sus funciones en la familia con el trabajo profesional.. “el concepto de doble jornada utilizado en estudios feministas resulta estrecho para captar la simultaneidad y multiplicidad de actividades que hacen las mujeres en diversas esferas, en un tiempo que se extiende en el solapamiento de lo familiar y personal con las funciones públicas y sociales” (pág.28). Como trabajo altamente feminizado se produce una transferencia de saberes y aptitudes específicamente femeninos hacia saberes técnico-profesionales, pero también hay otros saberes que se despliegan en la escuela, tan poco reconocidos como los de las mujeres.

responsabilidad dentro de las instituciones escolares, que frecuentemente se encuentra más representada por hombres/maestros;

*La mujer maestra se encuentra requerida en el hogar y en el empleo... es así que la imposibilidad de desdoblarse y la vivencia encubierta de no poder cumplir como a ella le gustaría, le va a generar fatiga y desgaste en su equilibrio físico y emocional, con síntomas de estrés... Y lo que resulta curioso es que aquí también se reproduce un mecanismo propio de "negación de la realidad"... se dice que se comparten las tareas aunque la mayor parte está a cargo de ellas mismas (Albertín, 2001: 488).*

*Todo fue posible por la paciencia y el esfuerzo de Josefina, ya que en un tiempo y de manera simultánea, Pepe era maestro, director y alcalde del pueblo... pudo hacer todo esto porque tenía la tranquilidad de que su esposa siendo ama de casa se sentía a gusto y disfrutaba con la crianza de los niños, no veía que se sintiese prisionera; aunque reconoce que era mucho para ella, tres niños seguidos, pequeñitos y él de un lado para otro, viéndose poco... aún con sus rechinamientos y sus protestas, su mujer ha sido su oasis, y ahora piensa que muchas veces sacrificó en exceso su casa por su trabajo (Pepe, pág .69).*

Desde los relatos y argumentos planteados, la re-construcción de las identidades docentes supone identificar/reconocer/visibilizar y comprender procesos diferentes y diferenciados en las vidas de un maestro y una maestra. No es mi intención emitir juicios respecto del valor de una identidad u otra, pero si llamar la atención de las formas diferentes de asumir un trabajo, de comprender las relaciones y vínculos con los otros/as, de relacionarse con el conocimiento, de expresar sentimientos y de comprometerse con diversos proyectos y actividades. Aunque puede resultar obvio el comentario, considero que frente el amplio campo de investigaciones y evidencias respecto de las diferencias en la conformación de las identidades docentes femeninas y masculinas, éstas parecen mantenerse invisibilizadas, recargando el peso en cuanto a formas de mirar, evaluar y comprender sesgadas por patrones de tipo masculino (Fullan y Hargreaves, 1997;



Tadeu da Silva, 2001; González Pérez, 2008; Morgade, 2008, 2010; Acker, 1995; Middleton, 2004; Sharim, 2005).

En este sentido, Caballero (2001) relata una anécdota de un maestro que puede transferir de manera espontánea y sin presiones conocimientos agrícolas-ganaderos que había adquirido en su infancia, en una clase de infantil, actitudes más difíciles de concretar por parte de las maestras, donde se observa:

*(...) la contradicción y la ambigüedad en cuanto a la propia identidad: como trabajadoras rentadas insertadas en un mercado de trabajo competitivo e inestable, reciben una demanda permanente de capacitación y de aprendizaje renovado de nuevas tecnologías (cultura del trabajo); como cuidadoras, deben orientarse hacia la satisfacción de necesidades afectivas, sanitarias y de integración sociocultural (cultura del cuidado) es por ello que no sólo se pide a las mujeres que aseguren una doble presencia en la familia y en la profesión, sino que se demanda también que tengan una doble presencia en tanto profesionales, como educadoras y como cuidadoras de su grupo de alumnos” (pág. 29).*

Las exigencias, las demandas y las expectativas puestas en las mujeres son distintas. Por otro lado, posiblemente lo más importante desde mi punto de vista es la significación que asumen estos requerimientos conforme a una tradición histórica y social de formación ya que el currículum es, entre otras cosas, un mecanismo de género; un mecanismo que, al mismo tiempo encarna y produce relaciones de género (Tadeu da Silva, 2001), necesarias de desmontar para comprender desde donde se han ido constituyendo los núcleos identitarios<sup>207</sup>. Estas luego van conformando estilos de trabajos, formas de ser y estar como docente un tanto alienadas, en el sentido de Martínez Bonafé (2004), por los lugares y sentidos desde donde se configuran, que son desde otros o fueron pensadas para otros en otro

---

<sup>207</sup> En este sentido y a partir de un trabajo de investigación con biografías escolares se ha podido percibir el “efecto silencioso” del currículum en la experiencia escolar de estudiantes de pedagogía con respecto a las relaciones de género (Rivas y Leite, 2009)

tiempo, en otro contexto, pero que siguen operando como sedimentos históricos desde la línea de Jelín (2004).

Por otra parte, se reconocen cambios en las condiciones de trabajo fuera de la escuela por parte de las maestras en cuanto a la colaboración de otras personas o a la posibilidad de recibir ayuda en la medida que se pueda costear, tal como lo plantea Ana. Posibilidades que abren perspectivas pero, la duda que queda es si el núcleo identitario de género ha comenzado a descongelarse o sigue allí bajo otros ropajes que afectan tanto a los maestros como a las maestras desde nuevas regulaciones y pautas de control. Tal vez lo que necesitamos, como lo expresa Birgin (2000) sea:

*Desentrañar las reglas que regulan el juego y de este modo crear condiciones de posibilidad para construir otros escenarios. Por eso más que responder a las preguntas tal como figuran en la agenda oficial hace falta desviar esa mirada para formularnos otras preguntas. Porque, como sostiene Bauman (1999), allí radica la diferencia entre someterse al destino y construirlo (pág. 235).*

*La posibilidad de nuevas preguntas frente a los posicionamientos históricos, sociales, culturales e ideológicos en los que se han ubicado a maestros y maestras puede ser una veta o una vía necesaria de recorrer no solo para resistir o criticar sino para generar condiciones diferentes de ser y no al revés ser de una determinada manera por ser hombre o mujer.*

### ***Caminos laborales y profesionales recorridos***

Tal como se viene desarrollando en el texto, los itinerarios de Ana y Pepe han sido diferentes y desde esa diferencia se recupera la riqueza de sus experiencias de vida como docentes. En este apartado se hará una breve referencia a los hitos profesionales más importante de cada uno, desde las múltiples relaciones construidas, perdidas, recuperadas, resistidas, conflictivas, satisfactorias y frustrantes con el complejo mundo de la educación: con los alumnos y alumnas, con

la administración, con el conocimiento -cuya profundización se hará en el siguiente apartado-, con sus compañeros y compañeras de centro, con las reformas, con los recursos y materiales didácticos, con las familias de sus alumnos y alumnas, con figuras significativas para su vida y consigo mismo. La forma de presentarlo será diferente a los desarrollos anteriores focalizando en Ana y en Pepe de manera particular y exhaustiva para dar a cada uno su espacio y garantizar una mejor comprensión.

### **La trayectoria de Ana**

Desde su primera experiencia laboral en la Playa de San Andrés en los 70' hasta su jubilación en agosto del 2010 transcurrieron cuarenta años de vida docente. Ana diferencia tres grandes períodos laborales-profesionales<sup>208</sup>: el primero que abarca unos cinco años aproximadamente y en los cuales recorre diversos centros de infantil y primaria, período que podemos llamar de *peregrinaje*, hasta 1974; un segundo período que dura unos nueve/diez años centrado fundamentalmente en su experiencia en el colegio privado Guadalupe<sup>209</sup>, que podemos caracterizar como la *aparición de la estabilidad*, ya que pensó que se quedaría en ese centro; y un tercer período de casi unos dieciséis años -1991/2007- en un centro educativo de Cártama (un pueblo a unos veinte minutos de Málaga) que podemos caracterizar como el

---

<sup>208</sup> Insisto con lo laboral-profesional porque al menos desde el primer período lo que se revela como más significativo son los contratos laborales y los períodos sin contrato que debía reemplazarlos por clases particulares, aunque lo hacía simultáneamente en algunos períodos o alguna incursión en alguna escuela particular como sucedió en el período escolar 73/74.

<sup>209</sup> La situación que vive este centro atravesó de lleno la vida laboral y personal de Ana porque comienza en él siendo un centro privado organizado por el Opus Dei, en 1974, con unas características de modélico en muchos aspectos (gran tamaño, comedor para personal docente, cursos a cargo del centro con metodologías renovadas y otras características que se señalan en su historia de vida) pensando que allí se quedaría y en 1977 pasa a manos del Estado, vive la situación conflictiva del traspaso, porque el proceso fue con el personal docente dentro y el Estado no lo tenía claro con todas las connotaciones que esto suponía para un colegio con casi 3000 alumnos/as y con más de cien profesores y profesoras.

*destino definitivo*, aunque al final no fue así porque se jubiló en un centro cercano a su casa en el Barrio de La Luz adonde se trasladó en 2007.

En estos tres momentos se entrecruzan diversas hechos, situaciones y experiencias que se relatan en torno a las experiencias con los centros educativos por los que pasó. Desde su paso por ellos va hilando la trama de compañeros/as, oposiciones, apoyos en su desarrollo profesional, formación, rupturas, vida familiar, boda, hijos/as, muerte del padre y la madre, experiencias con alumnos/as, proyectos educativos, desafíos personales (aprender a conducir a los 55 años cuando estaba en Cártama) que se presentan en el gráfico que sigue a continuación.



A partir del gráfico se pueden visualizar los entrecruzamientos entre lo laboral-profesional y lo personal, ya analizado en el apartado anterior, pero desde la focalización en el género. De cualquier modo, esta cuestión queda al margen en este nuevo análisis, desde una panorámica global del itinerario recorrido por Ana. Sus inicios son bastante difíciles por el desborde emocional en cuanto a la diversidad de situaciones que debía atender, como por ejemplo, desde lo didáctico-pedagógico, la

falta de recursos que no dependían de ella sino también de las circunstancias sociales y culturales de la época. En este sentido sus primeros apoyos provienen de la Congregación de las Teresianas, en cuanto que le proporcionan materiales y cursillos, de los que rescata la introducción al método Montessori. A partir de allí puede decirse que va probando, va cogiendo de uno y otro lado y así sale adelante. Es el sentido del peregrinaje dado por Bauman (2003) en su relación con la conformación de la identidad;

*(...) como la vida es un peregrinaje, el mundo ante nuestras puertas es semejante a un desierto, sin marcas, ya que aún resta darle su sentido por medio del vagabundeo que lo transformará en el camino hacia la meta donde se encuentra el sentido. Esa «introducción» del sentido ha sido llamada «construcción de la identidad». El peregrino y el mundo semejante al desierto por el que camina adquieren su sentido, juntos, y cada uno a través del otro. Ambos procesos pueden y deben continuar, porque hay una distancia entre la meta (el sentido del mundo y la identidad del peregrino, siempre por alcanzar siempre en el futuro) y el momento presente (la posición del vagabundeo y la identidad del vagabundo)(pág. 46).*

La metáfora de Bauman resume la situación y el estado de estos primeros cinco años, contabilizando diversos contratos de trabajos por cortos períodos, clases particulares y alguna experiencia en alguna escuela privada organizada por compañeras del magisterio. Recupera en su memoria cuestiones como la organización de los tiempos escolares. El horario partido<sup>210</sup> le parecía y aún hoy le parece una buena opción para los niños y niñas aunque reconoce que no sería posible por la propia organización familiar y por la conveniencia de los docentes. Otra serían algunas experiencias con alumnos y alumnas relacionadas con el aprendizaje, la enseñanza y con las vivencias de situaciones extremas, como pudo haber sido un accidente. Una tercera cuestión tiene que ver con la diferenciación del

---

<sup>210</sup> Ella vive la organización del tiempo escolar con horario partido hasta el curso 91/92, luego el horario ya fue continuo.

trabajo de las órdenes religiosas de la época, con niños más pobres y con poblaciones más acomodadas y la satisfacción de ganar su propio dinero y poder colaborar con su familia.

En relación con otros estudios, en estos primeros años hay una preocupación por trabajar, por sobrevivir y aprender, aunque también emerge un sentimiento de soledad y de cierto malestar por la falta de recursos (Alliaud, 2004; Huberman, et al., 2000; Mórtola, 2010; Flores y Day, 2006a, 2006b; Hong, 2010; Bullough, 2000; Nieto, 2006). Vemos que la organización del tiempo, los recursos, la formación, la diferencia de niños y niñas en cuanto a condición social van conformando el sentido del trabajo docente.

El período de la *apariencia de la estabilidad*, como otro momento de su biografía profesional, giró alrededor de la experiencia en el Guadaljare, centro educativo que nace casi al finalizar la dictadura (1974), con unas expectativas, servicios, cobertura y exigencias que impactan a Ana<sup>211</sup>. A lo que se une, además, el imaginario que rodeaba a la privada que reforzaba y/o garantizaba cierta idea de estabilidad. Si bien Ana no pudo disfrutarla porque al poco tiempo de estar en el centro, éste pasa al Estado, convirtiéndose en público, en el marco de un proceso de traspaso conflictivo para las personas que estaban dentro. Esto llevó al grupo de profesores y profesoras a mantener un largo litigio con el Estado por el reconocimiento de los años de servicio como interinos.

Cree que puede estabilizarse, por lo que se casa en 1976 y compra, con Miguel, su marido, un piso cercano al colegio. Su hijo nace en 1977. Pero cuando comienza a organizar su vida familiar, estalla su vida laboral. El traspaso se produce en 1977. La magnitud del conflicto parece haber sido tan fuerte que cuenta que muchos de sus compañeras y compañeros habían decidido no tener más hijos por la incertidumbre. Sentimiento y casi estado permanente en que se encuentran muchos docentes. Al igual que el sentimiento de vulnerabilidad destacado por Kelchtermans,

---

<sup>211</sup> En este sentido recuerda la entrevista para el acceso, extensa y centrada fundamentalmente en sus condiciones humanas y morales. Como ella misma lo manifiesta: “les interesaba saber si éramos buenas personas” antes que otra cosa.

la incertidumbre constituye otro rasgo de las identidades docentes (Jeffrey, 1996; Woods y Jeffrey, 2002; Lopes, 2009; Lasky, 2003).

En torno al Guadaljaire recibe los primeros cursillos impartidos por catedráticos de la Universidad de Navarra sobre programación, objetivos y aprendizaje de los alumnos/as<sup>212</sup>, de los que destaca la calidad de los ponentes y la sorpresa de que pudiesen recibir cursos desde la Universidad. Igualmente se sorprende por la forma de trabajo, en grupos, en plenarios, situación que tanto a ella como a sus compañeros y compañeras les generó mucha satisfacción. Vive el cambio del clima del centro por los problemas políticos del traspaso, la convivencia de dos grupos: los de la pública (los que llegaron a partir del traspaso) y los de la privada (los que estaban desde el inicio) y por la propia transformación que sufre –de un colegio pasa a convertirse en dos y un instituto- que le deja un mal sabor de boca.

Siempre desde el conflicto, fallece su padre y vive una gran depresión, ya que constituyó su apoyo incondicional. Al poco tiempo saca sus oposiciones (1982) que su padre tanto deseó, pero que no pudo verlo. En este período abandona el Guadaljaire, pasando por otros centros aunque ya como provisional, situación y posición diferente al de su peregrinaje inicial. Aquí sabe que el pasar por distintos centros es momentáneo y llegará a su plaza definitiva. Nacen sus hijas Ana y Tere, su marido se queda sin trabajo, su madre se traslada a vivir con ellos lo que provoca una nueva configuración familiar. Esto en parte le supone un apoyo en la organización familiar y en parte más responsabilidad en cuanto a lo económico que debía solventar. En estos vaivenes de conflicto laboral, reestructuración familiar y traslados fuera de Málaga para trabajar –entre 1983 que deja el Guadaljaire y el curso 91/92

---

<sup>212</sup> Como muy bien lo plantea Davini (1997) el “furor planificador” se apoya en el mito de la previsibilidad que se alcanzaría a través de la eficiente definición de los medios y el constante control de las etapas (pág. 38). Desde estos primeros cursos ya podemos ir visualizando el inicio de la expansión eficientista que consolidó definitivamente la concepción y la ejecución de la enseñanza por un lado, y el sistema de control burocrático sobre la escuela por el otro. Aunque las tradiciones anteriores no otorgaban mucha autonomía al docente pero desde esta fue perdiendo el control de las decisiones en la enseñanza.

que ya alcanza su plaza definitiva pasa por otros tres centros más, además de tres nuevos períodos en el Guadaljaire-.

*El destino definitivo* es vivido con sorpresa ya que pensó que la enviarían mucho más lejos, en el concurso de traslado había incluido hasta las Marismas de Huelva con las consecuencias que esto suponía: trasladarse con toda su familia y levantar su casa, como cuenta que lo hizo mucha gente. Pero tuvo suerte. Además le dieron el mismo destino a tres de sus compañeras. No llegaba sola a un nuevo lugar y esto era muy importante para ella. En Cártama pasa 16 años que es su mayor período de estabilidad en un lugar, lo que le permitió asentarse y de alguna manera concentrarse en su trabajo, en los proyectos educativos que vive. Rescata como muy importante, por el compromiso de todo el centro –alumnado y profesorado- y la integración curricular, la revista escolar<sup>213</sup>.

En este centro vive la Logse con todas las transformaciones que supuso: de los contenidos y de la propia organización escolar, la transformación del centro, pasando de una escasa implicación de las familias a un gran apoyo y colaboración, el apoyo y el aprendizaje compartido entre compañeras y compañeros, los viajes diarios de Málaga a Cártama como espacio de camaradería y fortalecimiento de lazos<sup>214</sup>, la participación en la gestión desde la coordinación de ciclo y el consejo escolar.

En un nuevo concurso de traslado la destinan al Barrio de La Luz (a unas pocas calles de su casa) donde está sólo dos cursos antes de jubilarse. Vuelve a encontrarse con algunas compañeras de otros tiempos y a reconocer deferencias en las formas de trabajo institucional, que aunque por un período breve, le requiere nuevas adaptaciones y cambios. A pesar del poco tiempo, sus compañeras y

---

<sup>213</sup> Tanto este proyecto como uno de compensatoria que vive en el Guadaljaire constituyen hitos profesionales importantes en su vida docente.

<sup>214</sup> Es justamente en este marco donde aprende a conducir por el estímulo de sus propios compañeros y compañeras y constituye un gran logro para ella por las connotaciones de autonomía que supone y por la ruptura con algunos modelos establecidos de su época, además de ser casi una condición necesaria en la profesión debido a la incertidumbre de los destinos que uno/a puede tocarle.



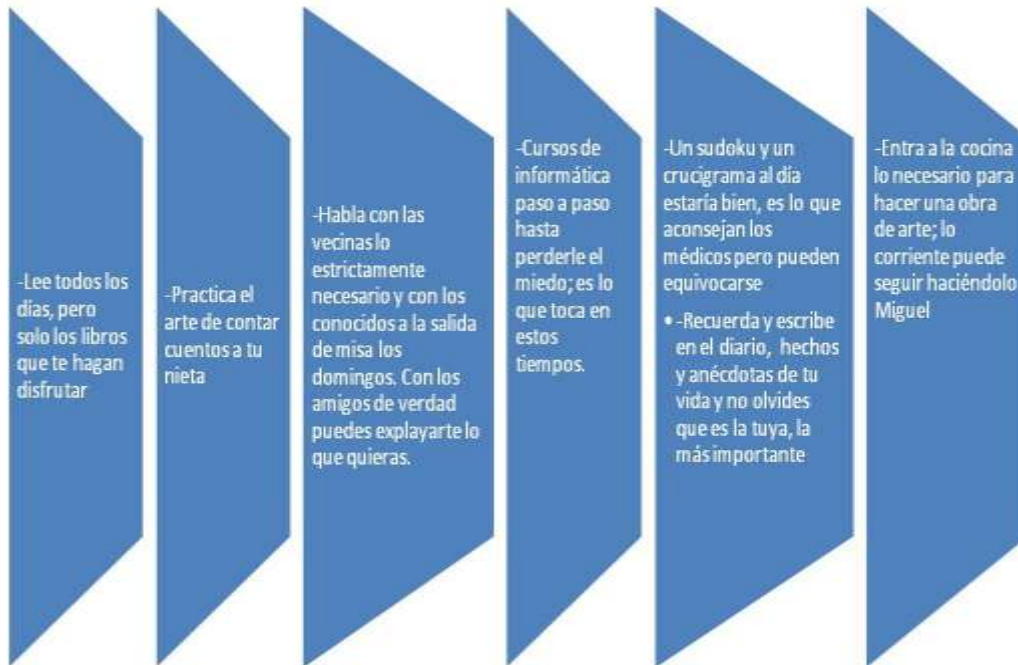
compañeras le organizaron una fiesta de jubilación en el que integraron al grupo de Cártama como su grupo de base y este nuevo grupo que al final conforma, cerrando el círculo por decirlo de alguna manera. Esto también lo reflejaron en un documento didáctico-personal<sup>215</sup> que elaboraron para Ana y que desde mi punto de vista representa una forma de verla como persona, como docente, pero también una forma de ver la tarea del docente y el sentido de la educación. Así, le hacen una evaluación previa y posteriormente establecen los objetivos partiendo de las competencias básicas agrupadas en ámbitos. Para el ámbito de la expresión y la comunicación la evalúan de la siguiente manera (cantando al pasar la barca);

*A la seño Ana, le gusta escuchar,  
Todo lo que quieran contarle los demás,  
Y si algún secreto, quieres desvelar  
Muy rápidamente, le dará publicidad  
No esperes un mail, de su ordenador,  
Que estos artilugios, le causan pavor,  
El boli y la pluma, prefiere al pendrive,  
Y pasar las hojas, al mensaje on-line,  
De arte culinario no quiere saber,  
Más la ensaladilla, se le da fetén,  
Su vida en un libro, van a publicar  
Pues ya forma parte, de una tesis doctoral*

---

<sup>215</sup> Documento que combina los aspectos más técnicos de la enseñanza (ámbitos, competencias, objetivos) con el cancionero popular (Al pasar la barca, tengo una muñeca y el patio de mi casa) y la imagen personal y profesional de Ana, para sugerirle y aconsejarla sobre lo que puede y debe hacer en este nuevo período llamado EAQH (etapa de “ahora que hago”). Este texto es compartido con Ana durante la fiesta de su jubilación en julio de 2010.

## Los objetivos mínimos para un buen desarrollo de este ámbito:



Claustro de Profesores del Colegio Nuestra Señora de La Luz, agosto, 2010

### La trayectoria de Pepe

Después de su primera experiencia docente en Alfarnate (1961) se quedó un año como provisional en Málaga y obtiene su plaza definitiva en un pueblo, a unos 53 km de Málaga: Ardales, en 1962 y allí sigue. Su *período de prueba* como maestro fue muy breve ya que al poco tiempo de llegar a Ardales tuvo que hacerse cargo de la Dirección del Centro, cargo que desempeñó a lo largo de los 24 años siguientes. Simultáneamente y por un período de siete años, le toca en suerte ser Alcalde -por decisión del Párroco, el médico y el sargento de la Guardia Civil, función ineludible durante el régimen franquista. En el medio de esta vorágine de gestión tras gestión, se casa con Josefina, nacen sus hijos e hijas (el primero Jesús nace en 1969), fue jefe de estudios, asesor de la reforma (Logse) y asesor del Cep de Antequera.

Podemos decir que su trayectoria profesional se caracterizó por la gestión desde diversas formas y por ser una figura pública, cuestión que fue la que menos le gustaba de los diversos lugares de responsabilidad que debió asumir, no por elección, aunque luego se implicara en cuerpo y alma. Actualmente puede jubilarse y prefiere continuar en la escuela hasta que la edad se lo permita –puede estar hasta los 70-, si no continuaría.

En la trayectoria de Pepe puedo diferenciar dos momentos, uno de inicio, casi de prueba y otro que gira en torno a las implicaciones de ser un maestro de pueblo, una figura que junto al Cura, el médico, el Alcalde y el mando de la guardia civil constituían la fuerza política, social, educativa y moral de un pueblo. Esta situación ha cambiado en los últimos años, según Pepe, pero ha sido el marco histórico y social en el que vivió la mayor parte de su vida.



En el esquema anterior se visualizan los hitos más significativos de su camino como docente, destacando que una organización cronológica sólo muestra un aspecto de la dimensión temporal, tal como ya lo anticipábamos en el marco referencial, respecto de la importancia o relevancia del tiempo social como

significados re-significados de manera continua y de acuerdo con las circunstancias políticas, personales y culturales del momento que se viva.

En los caminos recorridos por Pepe, su vida profesional y personal se desarrolla en lo que él mismo denomina asentarse en un territorio<sup>216</sup> y en principio de esto se trataba su llegada a Ardales. Su vida profesional se halla atravesada por el imaginario y la realidad de ser un maestro de pueblo, que desde fuera parece algo muy tranquilo, donde la gente se reúne a jugar al dominó, por ejemplo, discurso muy escuchado por Pepe cuando decía que era maestro de Ardales y muy alejado de lo que ha sido y es su actividad. Ser maestro en un pueblo le ha significado una gran carga de responsabilidad social, política y de cuidado extremo en su propia imagen. Tal como él mismo lo ha sentido y lo siente, en un pueblo uno siempre es maestro. Casi que la dimensión personal se encarna en la figura pública que debe atender todo tipo de demandas no siempre relacionadas con lo educativo sino con lo que representa un maestro.

Casi al llegar lo convierten<sup>217</sup> en director (1963), en un contexto rural que estaba reconociendo e identificando, con algunas imágenes negativas respecto del papel del maestro/a por la formación, por la diferencia entre niños ricos y pobres, por el estado de los locales donde se impartía la enseñanza. Situaciones estas que intenta resolver al mismo tiempo que va conformando un grupo de compañeras y compañeros que se instalaban en Ardales, vivían allí. Esto supuso una “época dorada” para Pepe, por el trabajo, la producción, el clima institucional, como él lo recuerda; el centro de Ardales “irradiaba”. Tanto es así que algunos docentes de esa época, en algunas oportunidades del año escolar, se pasan por el centro para recordar aquellos tiempos. Tiempos que cambiaron y donde la falta de continuidad por la situación laboral de los docentes y por no permanecer en el pueblo hace que las relaciones y el trabajo sea diferente.

---

<sup>216</sup> De la misma manera que en otras investigaciones definen como asentamientos las situaciones que viven luego de los primeros seis meses de trabajo docente (Ávalos, 2007).

<sup>217</sup> En un sentido literal, fallece el anterior director y lo nombran a él sin posibilidad de elección, de allí lo de convertir desde fuera.

Así, lleva simultáneamente la dirección, las clases, el deporte en el pueblo, su familia, sus hijos e hijas y la Alcaldía, un capítulo aparte en su vida, donde no tuvo opción y siguió adelante con todo. Sale de Ardales para diversos cursos que por otra parte reconoce como una posibilidad de salir del pueblo para ampliar horizontes, como el curso de especialización en 7mo. y 8vo., para que los niños/as no se fuesen del pueblo y el centro pudiese ofrecer cierta continuidad en la formación. Incursiona en la reforma del 90' como asesor de la misma, previa formación, y como asesor del Cep de Antequera posteriormente. Siempre montado en la ilusión participó de la formación de forma muy comprometida y sintiendo una gran satisfacción por lo que aprendió aunque luego sufrió una gran decepción y regresó a la escuela.

El trabajo en la escuela es su gran pasión y este trabajo en un pueblo es total. No se puede separar el adentro del afuera o las actividades y proyectos dentro con lo que sucede fuera. En este sentido participa y colabora de manera voluntaria en algunas asociaciones, además de coordinar un taller permanente de madres en el colegio (de madres porque son las que asisten) y formar parte del Proyecto Hombre como una posibilidad de perspectiva futura aunque también colaboró en grupos de apoyo.

A partir de este breve recorrido profesional, podemos afirmar que la gestión ha constituido uno de los ejes transversales de la vida de Pepe y ha sido configurador de su identidad en cuanto a algunos rasgos que él mismo resalta: la responsabilidad, el compromiso, la articulación indivisible entre lo personal, lo familiar y lo profesional. Como algunas investigaciones señalan, este aspecto permite conformar identidades más fuertes y más estables frente a los embates continuos desde ámbitos o sectores políticos, educativos y curriculares (Flores y Day, 2006; Sachs, 1999, 2001). Además, la experiencia de la gestión instala prácticas de interacción y negociación que también resulta un proceso que fortalece la conformación de las identidades (Mackenzie, 2011; Schepens, et al., 2009) como un horizonte de sentidos (Taylor, 1996) que a su vez se imbrica con la idea de la enseñanza como una tarea moral (Day, 2005a). Dice Pepe,

*Cada época tiene sus demandas, a uno le gustaría ver que la gente profundiza, que se engancha a ese carro e intentan. Hay gente que no, a lo mejor, ahora no y más adelante sí, tampoco uno tiene la varita de la verdad... una ex – alumna, que ahora da clases en el instituto, le da las gracias en la dedicatoria de un ensayo sobre Valera que acaba de publicar, por haberle hecho escribir tantas redacciones... si uno va sembrando, alguna vez fructifica, no en todo el mundo, no en todos los momentos... uno piensa que algo queda y sobre todo aquello que trasmite con entusiasmo porque el alumno lo percibe y cuando uno está frío o gruñón, también... (pág. 95-96).*

## **IVd.-Las paradojas del conocimiento docente**

*(...) no hay más camino que rescatar, en cada una de nuestras lecciones, el valor humano del conocimiento. Todas las ciencias tienen en su origen a un hombre o una mujer preocupados por desentrañar la estructura de la realidad. Alguien, alguna vez, elaboró los conocimientos del tema que explicas, como respuesta a una preocupación vital. Alguien, sumido en la duda, inquieto por una nueva pregunta, elaboró los conocimientos del tema que mañana te toca explicar. Y ahora, para hacer que tus alumnos aprendan la respuesta, no tienes otro camino más que rescatar la pregunta original. No tiene sentido dar respuestas a quienes no se han planteado la pregunta; por eso, la tarea del docente es recuperar las preguntas, las inquietudes, el proceso de búsqueda de los hombres y las mujeres que elaboraron los conocimientos que ahora figuran en nuestros libros. La primera tarea es crear inquietud, descubrir el valor de lo que vamos a aprender, recrear el estado de curiosidad en el que se elaboraron las respuestas. Para ello hay que abandonar las profesiones de fe en las respuestas ordenadas de los libros, hay que volver las miradas de nuestros alumnos hacia el mundo que nos rodea y rescatar las preguntas iniciales obligándoles a pensar. Cada día, antes de explicar un tema, necesito preguntarme qué sentido tiene el que yo me ponga ante un grupo de alumnos para hablar de esos contenidos, qué les voy a aportar, qué espero conseguir. Y luego, cómo conectar lo que ellos saben, lo que han vivido, lo que les puede preocupar, con los nuevos contenidos que voy a introducir...*

*Esteve, 1998: 46-47*

El relato de nuestro querido y hoy ausente Pepe Esteve pone sobre la mesa de manera clara y contundente la problemática del conocimiento escolar. Problemática que atraviesa la enseñanza y el sentido del trabajo docente. Desde el planteo de Esteve podemos derivar los siguientes interrogantes, que por otra parte y considerando la vida de Ana y Pepe, emergen de una u otra manera a través de sus discursos: ¿cómo se traduce el conocimiento de la ciencia en la tarea cotidiana de la enseñanza?, ¿por qué los libros de texto se han convertido en los mediadores del conocimiento sin mucha posibilidad de resistencia por parte de los docentes?, ¿qué margen de decisión sobre el conocimiento escolar le queda a los docentes?, ¿qué conocimientos le son reconocidos a los docentes desde su tarea diaria y que valor/legitimidad asumen en los procesos de enseñanza y aprendizaje?, ¿cuáles serían los caminos, las vías más apropiadas de interacción entre el conocimiento de la ciencia, el escolar, lo que enseñan los maestros y maestras y las necesidades, posibilidades y expectativas de los niños y las niñas?, ¿qué mediaciones sociales, personales, culturales, históricas y políticas intervienen entre los conocimientos de la ciencia y los conocimientos de los docentes?, ¿por qué seguimos operando con una forma de clasificar el conocimiento en teórico y práctico asignando posiciones y ámbitos de desarrollo y concreción para uno y otro?, ¿la posibilidad de preguntarse y cuestionarse acerca del conocimiento que los docentes “enseñan” es considerada una vía posible desde el discurso y la acción?

Obviamente no será posible responder a todos los interrogantes pero de alguna manera intentan abrir el campo que llamo de las paradojas del conocimiento docente. La primera gran paradoja, histórica pero siempre vigente, es la que se traduce entre los que producen y los que reproducen el conocimiento, que de ninguna manera se entiende como un proceso lineal y sin posibilidades de transformación pero sí provoca una regulación y control en los reproductores no en los productores. Colocando a los docentes –los reproductores- en una clara relación de desventaja, de poder y de legitimación del conocimiento e instalando lo que Tardif (2004) menciona como relación de exterioridad con el conocimiento. El



conocimiento es de otros/as, no me toca, no me afecta, no me llega en el sentido de apropiación personal a la que se refiere Esteve con la cita inicial; pero debo enseñarlo, es lo que tengo que enseñar. Solo le queda la repetición y reproducción (Duschatzky, 1995). En esta relación de exterioridad queda en evidencia una primera diferencia entre conocimiento y saber como así también entre conocimiento y poder (Elías, 1994; Tadeu da Silva, 2001). Siguiendo con los argumentos de Tardif (2004)

*no puede hablarse del saber sin relacionarlo con los condicionantes y con el contexto de trabajo, el saber es siempre saber de alguien que trabaja en algo concreto con la intención de realizar un objetivo cualquiera... el saber no es algo que fluctúe en el espacio, el saber de los maestros es el saber de ellos y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos/as en el aula y con los demás actores escolares del centro... (pág.10).*

El planteo de Tardif, me remite a otros argumentos en las paradojas del conocimiento docente, como el divorcio instalado entre conocimiento académico, conocimiento escolar como lo que produce la escuela, y el conocimiento de los docentes considerado desde diversas perspectivas que dan lugar a diversas formas de nombrarlo: conocimiento práctico, de la práctica (Pérez Gómez, 2010), cotidiano (Heller, 1977; Rockwell, 1995), saberes profesionales (Tardif, 2004), saber personal (Goodson, 2004)<sup>218</sup>, que nos lleva a un plano más personal, de construcción particular y situada que hace cada uno/a y todos/as las docentes. Plano de experiencia real, concreta, vivida y sentida, que como lo expresa Contreras y Pérez de Lara (2010): “si el conocer no llega a constituir una experiencia, habrá

---

<sup>218</sup> La noción de saber personal toma como fundamento las aportaciones de Dewey sobre la experiencia y los aprendizajes significativos. Siguiendo esta línea, los aprendizajes importantes son los descubiertos y apropiados por uno mismo. Aprendizajes que son más significativos cuanto mayor es la importancia que se da a la persona, a la educación personal, el interés, la participación, la actividad y los sentimientos, además de los aspectos cognitivos. El saber personal, se constituye entonces como resultado de estas experiencias personales significativas y de la reflexión sobre ellas, a medida que nos hacemos conscientes de lo que tienen de valioso (aclaración realizada por Sancho, et al., 2007 en notas aclaratorias del texto, pág.29).

conocimiento almacenado, pero no saber, no hay auténtico saber si el conocer no constituye una experiencia, algo que nos transforma”(pág.54).Se abren dos campos de significados que no siempre se encuentran en la formación, en la actuación docente, en la vida cotidiana de la escuela, pero que generan múltiples conflictos y malentendidos. Además, vistos en perspectiva histórica constituyen las diversas facetas de las tensiones entre la ciencia y la experiencia. Así, Beillerot, et al., (1989) distingue dos formas de conocimiento o dos maneras de comprender el conocimiento: “o bien como intimidad, intuición o experiencia del ser<sup>219</sup>, o bien como proceso intelectual, abstracto, que pone de manifiesto el ejercicio de la razón” (pág. 22).

Uno y otro significado suponen valoraciones diferentes, de forma que desde este valor atribuido al conocimiento se pasa a la persona y al bagaje que posea esa persona. Justamente desde este bagaje de conocimientos se va constituyendo la identidad docente, lo que nos lleva a recuperar el recorrido realizado en relación con el conocimiento y el valor asignado al mismo que han ido recibiendo, internalizando, recuperando, descartando y transformando tanto Ana como Pepe en su vida personal, laboral y profesional. En definitiva, tal como lo afirma Heller (1977): “percepción, sentimiento y pensamiento realizan simultáneamente el conocimiento y la acción del ser humano” (pág.342). Se trata de una relación compleja que no siempre se reconoce desde la formación y desde el trabajo diario que hacen los docentes, generando más paradojas en cuanto al conocimiento docente: es importante pero, no es reconocido y si no es reconocido la importancia donde radica;

*(...) no se aprovecha la experiencia de la gente que lleva tiempo en la escuela y que es necesario escucharla y aprovecharse de ella... en los planes de formación él no daría tantos contenidos, se pregunta ¿para qué?, ¿es que hay que*

---

<sup>219</sup> Y aquí es importante llamar la atención de una línea de trabajo e investigación en relación con el conocimiento docente que parte de una relación diferente entre el ser y el saber, los saberes como una forma de recuperar al sujeto y de legitimar una forma de apropiación de los conocimientos, de relación con el conocimiento y de reconocimiento de la experiencia docente. (Blanco, 2006; Arnaus, 1999 Contreras y otros 2010; Diótima, 1999; Charlot, 2007)

*saber tanto para saber enseñar?... luego falta tiempo para todo, porque también hay que incorporar muchos acontecimientos de la vida diaria que se plantean con frecuencia... ¿un médico sale médico y ya sabe?... no debemos ser tan transmisores de conocimientos, hay que trabajar, habilidades, hay que dar instrumentos porque los niños tienen uno recursos que antes no tenían... al final siempre la angustia de que has dado poco contenido y que te faltan muchas cosas por hacer... (Pepe, pág. 86-89).*

*(...) cuando comenzaron a quitar horas de lenguaje y matemáticas para que pudiesen entrar las especialidades (música, inglés y educación física) hubo muchos problemas, se quitaron horas para las fundamentales y siempre iban atrasados, no podían ponerse al día con los contenidos. Antes las maestras daban educación física. Pusieron cinco horas a la semana de conocimiento del medio y quitaron una hora de lengua y otra de matemáticas... (Ana, pág. 46).*

La forma de vivir los conocimientos/contenidos como algo relacionado fundamentalmente con la cantidad, la organización o la ubicación, cual matriz donde todo debe cuadrar, así como el carácter de los contenidos, las fundamentales, las especialidades y las otras, dan una idea de la relación de exterioridad con el conocimiento que nos planteaba Tardif (2004). Aunque también de la ausencia de experiencia desde ese contenido que pueda conectar con el sujeto desarrollando una forma propia y particular de apropiación, de re-creación, que transforme al sujeto desde el planteo de Contreras y Pérez de Lara (2010). O desde la idea de los efectos del lenguaje técnico que nos propone Larrosa (2010) cuando se refiere al funcionamiento del lenguaje de los especialistas: "descomponiendo lo real en temas, convirtiéndolo en una serie de problemas técnicos, de fórmulas fragmentadas y neutras, de manera que se puedan lograr soluciones eficientes... se va formando un lenguaje hecho de palabras vacías de significado, un lenguaje neutro, neutral, invadido por palabras técnicas que gradualmente absorben su humanidad" (pág.99). Agregaría además, su identidad, una identidad que se conforma desde la enseñanza como tarea principal que realizan los docentes y donde la base de la enseñanza o el

alimento de la enseñanza que es el conocimiento, no encuentra un lugar con sentido en la vida y el trabajo de los maestros y maestras.

La paradoja habla por sí sola. Si los conocimientos transformados en contenidos escolares<sup>220</sup> constituyen el marco y la base de la enseñanza, pero el docente no se apropia ni de los conocimientos ni de los contenidos, porque no se recuperan las preguntas originales que van conformando el sentido –¿para qué?, por qué?, ¿qué tienen que ver con uno mismo y con los niños y niñas los contenidos a enseñar?-, como una de las formas que planteaba Esteve, la relación que se establece es mecánica, automática, alienada, alejada de la realidad y alejando al sujeto de uno de los núcleos de su trabajo (Salgueiro, 1998; Tardif, 2004; Duschatzky, 1995), con la consecuente devaluación de su propia formación, de sus propios conocimientos y de la incipiente sensación de inseguridad, torpeza que va acompañando la conformación de la identidad. Tal vez desde aquí puede leerse la utilización acrítica, muchas veces, de los libros de texto, que por otra parte para Ana y Pepe constituyen un recurso más.

Si miramos esta situación desde la formación recibida por Ana y Pepe y desde sus experiencias como alumno y alumna en el magisterio, se percibe una desconexión entre lo dado y la realidad escolar del aula vivida en sus comienzos. Esto

---

<sup>220</sup> En este sentido Terigi (1999) se pregunta por la particular “fabricación” de los conocimientos escolares cuyas características internas como: la fuerte descontextualización de los saberes y de las prácticas, su adscripción a una cierta secuencia de desarrollo psicológico, su sumisión a ritmos y rutinas que permitan la evaluación, que pueden constituir vías para repensar el sentido del conocimiento que trasmite la escuela y yo agregaría como, este sentido con estas características concretas que asume el conocimiento escolar configura unos rasgos de identidad docente en relación con el conocimiento. También podemos pensar con Varela (1995) el estatuto del saber pedagógico desde dos rasgos que fueron conformándose en la modernidad: la pedagogización del conocimiento, como una forma particular de diseñar la enseñanza y el disciplinamiento interno de los saberes como una forma de clasificar, jerarquizar y normalizar. Lo cual nos lleva a pensar en la matriz histórica y política de los saberes normalizados y de las formas válidas para su transmisión, matriz que sigue operando en una época con cambios radicales y donde la “pedagogía de la codificación” (Duschatzky, 1995) es insuficiente e ineficaz.

ha ido generando algunas imágenes<sup>221</sup> alrededor del conocimiento como falta, como carencia, como déficits; aunque también las primeras adhesiones desde las preferencias por ciertas asignaturas que luego pueden ser reforzadas, recreadas o rutinizadas<sup>222</sup> a lo largo del desarrollo profesional. Esto ha sucedido con lengua e historia en Ana, cuyo recuerdo se remonta al magisterio, a su profesora de literatura y luego puede retomar y recrear en el proyecto de la revista escolar en el centro de Cártama, por ejemplo. Aquí vemos un proceso de re-construcción de sentido del conocimiento por parte del docente que además integra a otros miembros de la comunidad educativa donde ya podemos hablar de conocimiento social.

Esta construcción de sentido del conocimiento escolar es una forma de generar un saber, porque se ha vivido, se ha desarrollado y es compartido. También lo podemos ver en Pepe cuando comenta su proyecto sobre García Lorca, un proyecto que viene desarrollando por varios años y a pesar de que los grupos de alumnos y alumnas cambian y podría hacerlo de la misma manera (no le gusta repetirse) tiene que recrearlo; tiene que pensarlo de nuevo y desde este proceso personal le resulta difícil comprender a sus compañeros que tiran de dos o tres poemas y ya arman algo, desde una estrategia menos profunda. En el fondo también tiene que ver con los significados compartidos de estos conocimientos a transmitir. Un saber es aquello de lo que se puede hablar, de lo que se puede dar cuenta a otro/a y en este compartir se van generando múltiples ramificaciones que colocan al docente en el centro de la producción del conocimiento y no solo de la reproducción. Colocarse en el centro o apropiarse desde uno mismo puede cambiar hacia una relación de interioridad con el conocimiento, parafraseando a Tardif (2004).

Muchas investigaciones nos muestran que los relatos de experiencias pedagógicas contadas por sus propios protagonistas constituyen una forma de reconstrucción del saber profesional (Suárez, 2005a, 2005b; Sancho, 2007; Terigi,

---

<sup>221</sup> Tanto las imágenes, los gestos, los espacios pueden ser considerados discursos en la medida que permitan reconstruir una constelación de significados (Duschatzky, 1995)

<sup>222</sup> Sennet (2000) afirma que la “rutina puede denigrar, pero también puede proteger; la rutina puede desarticular el trabajo, pero también puede articular una vida” (pág.44)

1999; Contreras y otros, 2010; Cohen, 2010), que refleja relaciones más significativas porque pueden articular, integrar, incluir, transformar y reinterpretar el conocimiento en todos sus niveles: el científico, el escolar, el personal y la amalgama imprevisible que resulta de su interacción.

Ahora, si miramos los sentidos del conocimiento desde las reformas educativas tal como lo ha vivido Ana, en particular la Logse, lo que puede percibirse es un proceso de re-acomodamiento curricular si se quiere, de re-jerarquización de ciertos conocimientos en relación con otros y de deshumanización si pensamos en los efectos del lenguaje técnico que plantea Larrosa. La sensación de las reformas como algo que: “nos pasan, no nos tocan, no somos consultados”<sup>223</sup>, aumenta el sentimiento de vulnerabilidad e incertidumbre ya mencionado, despojando aún más al docente de las posibilidades de convertirse en productor de conocimiento (Butt, et al., 2004). Por otra parte, en el aula puede serlo desde las re-interpretaciones y transformaciones que hace del conocimiento escolar, ya que el aula no es un sitio aislado. El conocimiento sufre múltiples mediaciones e interpelaciones, pero este bagaje no alcanza el mismo estatus que los demás tipos de conocimiento a los cuales debe someterse.

A diferencia del científico y del técnico, que trabajan con modelos, el docente desde su ejercicio cotidiano se enfrenta con múltiples condicionantes que no permiten definiciones acabadas y que exigen improvisación y habilidad personal, así como la capacidad de afrontar situaciones más o menos transitorias y variables y este hecho es formador (Tardif, 2004) y auto-educativo en el sentido de un trabajo sobre sí mismo (Dubet y Martuccelli, 1997). Por lo tanto, todo conocimiento no puede ir en busca de normas y de procedimientos, sino de significaciones, y éstas

---

<sup>223</sup> Recuperando el discurso que rodea a las reformas desde otras voces, Perú, un maestro de Viscaya, que estudió magisterio en Bilbao en 1975, relata en su biografía: la LOGSE tuvo una repercusión general en las escuelas, aunque la vida pedagógica de la suya no se viera fundamentalmente afectada por su implementación. *Los cambios que introdujo la LOGSE tuvieron mucha, mucha repercusión en la vida académica en general. Que nosotros no lo viviéramos tan intensamente... o igual es porque nosotros teníamos lo nuestro y seguíamos a lo nuestro...hubiera habido LOGSE, LOCE, LOE...*(Sancho, 2006:12).

dependen de relaciones de poder. No hay conocimiento fuera de estos procesos desde el análisis de Tadeu da Silva (2001). En este sentido, la experiencia de Pepe con la Logse es clara:

*La reforma la vivió con mucha ilusión, como asesor de la reforma, porque pensó que era de verdad, pero luego se dio cuenta de cosas... muchos hacían el curso como un escalón... algunos no entendían como él podía estar en ese lugar viniendo de un pueblo escondido... después casi nadie trabajó como asesor... no pusieron los medios suficientes para que fuera real... tiene la impresión que fue una cuestión de tipo político, un oportunismo político... con los asesores se gastaron un dineral... estaba embobado con todos los profesores que tuvo (Coll, Rosales, Santos Guerra, Pérez Gómez)... luego fue a los centros y allí la cosa era distinta... se hizo una experimentación con algunos centros a los que financiaron de forma especial... pero a los demás centros no les dieron las condiciones que les habían dado a los centros de experimentación... hay una documentación que está allí, unos medios, pero falta la ilusión que hace falta para implementar este tipo de cambios. (Pepe, pág. 44-45)<sup>224</sup>.*

Desde este marco los diversos análisis sobre el fracaso de las reformas centradas en la consideración del docente como un mero aplicador de las visiones y propuestas de los expertos muestran que el compromiso, la energía y los conocimientos y las habilidades de los profesores constituyen aspectos determinantes en los procesos de cambio (Sancho, et al., 1998; Huberman, et al., 2000). No se puede hacer sin ellos/as. Lo cual supone reconocer las transformaciones del conocimiento al interior de las escuelas caracterizadas por la complejidad, la apertura e incertidumbre (Duschatzky, 1995):

---

<sup>224</sup> En este sentido y desde una investigación llevada a cabo por Pérez Gómez (1997) sobre la reforma experimental del tercer ciclo de E.G.B. en Andalucía, cuyos resultados se presentan en Historia de una reforma, dentro de las causas o motivos que ayudan a comprender el deterioro de la reforma emergen algunas razones similares a las planteadas por Pepe refiriéndose a la Logse: se plantean las deficiencias y anomalías en el mismo proceso de incorporación de los centros a la reforma, la ocultación más o menos deliberada de las verdaderas características del proyecto y de las consecuencias reales de mismo (ver conclusiones estudio pág.177-208

*En la sociedad actual la teoría y la práctica de la educación presuponen tener en cuenta un conjunto de saberes directamente conectados con la complejidad de un sistema social en el que el conocimiento se construye mediante la interacción con entornos físicos, simbólicos y emocionales que traspasan los límites de la escuela. En este sentido podríamos afirmar que, en buena medida, experimentamos una toma de conciencia de nuestras limitaciones para interpretar y encontrar sentido a las complejidades del mundo que nos rodea... (Sancho, et al., 2007: 13).*

Si ahora fijamos nuestra mirada en la institución escolar, el conocimiento sufre nuevas mediaciones, sociales y políticas por un lado y personales por otra. Las mediaciones se refieren tanto a su organización en cuanto a tiempos, espacios, recursos y modos de enseñar, como a su evaluación, de dar cuenta de lo enseñado y aprendido. El conocimiento, desde la regulación que impone la evaluación tanto al alumno/a, que debe mostrar que sabe, como al docente, que debe garantizar que ese conocimiento sea transmitido de la mejor manera, que el otro lo reciba y que el propio docente reciba un estímulo por su labor o bien una retroalimentación de tipo negativa. En la institución el conocimiento representado mediante o en el currículum asume un carácter regulador y de control que afecta a todos los miembros de la institución.

Como plantea Rockwell (1995) hay una definición escolar del conocimiento que aún hoy, pese a los acelerados cambios sociales, culturales, tecnológicos y políticos, sigue manteniendo elementos de una tradición asentada en el papel civilizador y homogeneizador de la educación desde una cultura dominante que no siempre es sinónimo de culta, tal como lo plantea Varela (1995). Hoy es necesario comprender los objetos culturales como un texto ambiguo que necesita ser reinterpretado por aquellos que participan de la vida social. Si pensamos el conocimiento como un objeto cultural y la cultura como un foro de negociación de significados (Bruner, 1989), entenderemos, como argumenta Duschatzky (1995), que la significación del conocimiento escolar “no puede capturarse desde el acto de enunciación sino desde la trama comunicativa. Lo que importa entonces es captar los



modos en que el conocimiento se presenta, discute, comprende y comparte” (pág. 8).

Así, en la institución escolar, los referentes más directos del conocimiento escolar son los textos, los libros de texto. En muchos casos su estructura es el punto de referencia de la secuencia temática que se sigue durante el año escolar además de ser un punto de referencia para las familias y para el propio alumnado. Este “formato escolar” puede crear dudas e inseguridades respecto del propio conocimiento. La paradoja aquí se plantea desde el peso social e institucional que asume el conocimiento escolar en la enseñanza, en la vida de la escuela, que por otro lado es un conocimiento que sólo sirve para la escuela dividiendo el mundo real del mundo escolar.

La descontextualización de los contenidos escolares (Terigi, 1999; Rockwell, 1995; Blanco, 1995) y el formato institucional que asume el mismo constituye otra forma de regulación. Lo cual, por otra parte, provoca una brecha cada vez más grande entre la realidad escolar y la realidad de los niños y niñas, despojando de sentido la tarea docente al reducir los márgenes de acción desde los contenidos y sus formas. Lo instruccional se encarna desde lo regulativo (Bernstein, 1994) y parece constituir uno de los sentidos más legitimados del conocimiento en la escuela y una de las formas que asume en la configuración de las identidades docentes. Sentido y forma que pueden transformarse en la lucha que deben mantener los docentes con los rasgos de la cultura escolar instalada: “burocrática, conservadora y pragmática, se asienta con fuerza en rituales e inercias que constituyen un escenario peculiar y artificial de intercambio condicionado de actuaciones por calificaciones” (Pérez, Gómez, 1998:178).

Por otro lado, Fernández Enguita (1990) llama la atención sobre a qué se debe la insistencia o la mirada centrada solo en los contenidos cuando “la escuela es un entramado de relaciones materiales que organizan la experiencia cotidiana y personal del alumno/a...” (pág. 152). Tal vez, justamente la instrumentalización de los contenidos sea la forma que asume la escuela para “formar” y mostrar los

sentidos de las relaciones con el conocimiento y con los demás, con las consecuencias sociales, políticas, personales y culturales que esto supone.

De allí la tensión permanente por los contenidos a enseñar, a organizar, a transmitir, tanto en Ana como en Pepe, que de alguna manera lo resuelven sin resolverlo. Es decir, que lo viven desde una situación ambivalente que cambia según el momento del curso –mayor tensión en períodos de evaluación–, los grupos de alumnos/as y las propias dinámicas de las instituciones. Pepe reconoce que se ha vuelto a preocupar por los contenidos, sintiéndose un poco obsesionado por su transmisión, “oscureciendo la posibilidad de ver que muchos alumnos/as tienen sus dificultades”. La vivencia de los contenidos a transmitir, las tensiones experimentadas y las formas de resolverlo nos muestran que los saberes de los docentes pueden asumir múltiples significaciones. Su coherencia no es teórica ni conceptual como lo plantea Tardif (2004) sino pragmática y biográfica, de acuerdo o en función de su realidad cotidiana y biográfica, “como las diferentes herramientas del artesano forman parte de la misma caja de herramientas, pues el artesano que las adoptó o adaptó puede necesitarlas en su trabajo” (pág. 49)<sup>225</sup>.

Si justamente esta forma de ver el trabajo del docente y su relación con el conocimiento es la más cercana a la tarea cotidiana de muchos maestros y maestras porque no se lo reconoce como un saber legítimo y válido, con categoría de conocimiento y no solamente como conocimiento de la experiencia, donde nuevamente vuelve a operar la escisión ciencia-experiencia o conocimiento pedagógico-conocimiento cotidiano o conocimiento de la práctica. Un argumento importante en esta discusión es el valor de conocimiento otorgado a sus compañeros y compañeras como una fuente inestimable de conocimiento (Lieberman y Wood, 2003), corroborado por Ana y Pepe en su larga trayectoria de vida docente.

---

<sup>225</sup> La idea del trabajo del artesano es una forma posible de pensar el trabajo docente, lo cual no supone entrar en un debate sobre la perspectiva artesanal de la enseñanza o la educación. Personalmente, la forma de operar del artesano (echando mano de múltiples herramientas), lo que integra en su obra (conocimientos, técnicas, saberes, experiencia, emociones y sentimientos) y los márgenes de libertad, autonomía y creatividad que pueden emerger de su trabajo resulta un manera interesante de mirar el trabajo docente.

Conocimiento como amalgama de experiencia, emoción y saber. Muchas veces valorado como más importante que otros conocimientos donde tal vez el acento este puesto en lo conceptual y teórico.

Este espacio de diálogo con los otros/as, este momento de posibilidad de relatar/se lo que se ha hecho, cómo se lo ha hecho y lo que ha pasado, de narrar vivencias, miedos, alegrías, de intercambio de formas de ver e interpretar situaciones cotidianas, es el espacio que permite recuperar sentido de lo que se da o de lo que no se da como contenido y como conocimiento, argumentando y contra-argumentando desde uno/a, apropiándose de ese conocimiento regulado, ajeno, definido por otros, evaluado por otros. Desde este espacio se juega una posibilidad de recuperar la trama saber-ser-conocimiento en la institución escolar, que por otra parte constituye un núcleo fundamental de la identidad docente, en la medida que el trabajo que uno hace, la forma que le va imprimiendo desde lo que enseña puede acercarlo o alejarlo de sí mismo. Como plantea Contreras, et al., (2010),

*(...) el peligro de aceptar que lo que se produce entre ser y saber es una escisión es creer que las dimensiones del ser están separadas del saber. Sin embargo, aquello que sabemos y el modo en que sabemos forman parte de nuestro ser. La cuestión es detenernos a pensar en las formas de ser que se fomentan cuando se pretende que los conocimientos escolares son fijos, inmutables y previos a cualquier experiencia, necesidad, interrogación o uso... (pág .95).*

Traducido desde voces docentes, la experiencia de otra de nuestras compañeras de viaje refleja claramente el encuentro y el entretejido: conocimiento, saber y ser. Dice Mari Carmen Díez (1998):

*Así que, guiada por sus pequeñas voces, ahora entiendo la escuela como un sitio adónde vamos a aprender; donde compartimos el tiempo, el espacio y el afecto con los demás; donde siempre habrá alguien para sorprenderte, para emocionarte, para decirte al oído algún secreto magnífico. Y lo demás... sólo es pedagogía. Ir probando y probando maneras de estar en la clase. Tantear qué va mejor o peor a la*

*hora de plantear las tareas concretas. Cuestiones de forma, de método, de planificación, de librero. Sin embargo, a mi modo de ver, lo importante es otra cosa. Si podemos mostrarnos como somos y contagiar a los niños algunas de nuestras apasionadas relaciones con los libros, las montañas, el saxofón, o el punto de cruz..., qué más dará si elegimos las letras grandes, o las chicas, los talleres integrales, o los rotativos, los papeles redondos, o de lunares.. .(pág. 61).*

## **IVe.-Las tramas de las identidades docentes**

*Las tramas de las identidades docentes* como conjunto de hilos que, cruzados y enlazados con los de la urdimbre, forman una tela, una forma de ser, actuar y estar, constituye el foco de este apartado. Se reconocen algunos de los hilos que tejen la trama de las identidades, que han tejido las tramas de Ana y Pepe y así poder comprender otras tramas identitarias docentes. La multiplicidad de hilos y hebras de este complejo tejido se nutren de las improntas iniciales, del día a día que supone el trabajo cotidiano en la escuela, de los trayectos particulares atravesados por circunstancias históricas y personales vividas por Ana y Pepe y por las peculiares formas de asumir los sentidos del conocimiento escolar como base y contenido de la enseñanza, tarea central de los docentes.

Estas tramas también pueden ser pensadas como los argumentos de las identidades, de lo que tratan las identidades. El proceso de construcción de la identidad docente supone una amplia diversidad de sentimientos, desafíos, insight (como momentos de comprensión súbita que implican recapitulaciones y nuevas formas de comprensión), vínculos y relaciones, el papel del otro/a/s. Todo ello desde un marco donde la docencia como imagen social y el trabajo docente desde las múltiples versiones o formas de interpretar esas imágenes, está sometido al escrutinio público de una manera peculiar<sup>226</sup> y desde diversos actores sociales: alumnos, padres, compañeros, sociedad en general, inspectores, autoridades.

En esta visión social, política e histórica de las identidades docentes se presentan cuatro tramas argumentales: la primera se centra en las imágenes, sentidos y visiones heredadas, la segunda en las imágenes, sentidos y visiones emergentes desde el trabajo cotidiano, la tercera analiza los procesos de rupturas y continuidades en las vidas de Ana y Pepe frente a los contextos de cambio en los que

---

<sup>226</sup> De una manera peculiar porque la propia opinión pública que apoya y/o critica a la escuela, a los docentes, a la administración, etc., lo hace desde su propia experiencia escolar y desde los significados y significaciones que ha tenido y tiene en la actualidad desde sus hijos e hijas. De allí las controversias generadas.

se vieron inmersos provocando transformaciones en el trabajo, en las relaciones y en la vida personal. Esta última recupera los sentidos del ser maestro y maestra desde los cambios vividos a lo largo de las trayectorias de Ana y Pepe para pensar, re-pensar y re-crear los sentidos de la formación docente.

### ***Las visiones heredadas sobre la tarea y la profesión docente***

Las visiones heredadas del trabajo docente desde la experiencia escolar y social, en cuanto al sentido de la escuela y de los maestros y maestras, constituye el andamiaje inicial en la configuración de la identidad docente. Estas visiones provienen de las imágenes<sup>227</sup> de los docentes recibidas a través de historias y relatos (Graham, 1998), de lo experimentado en carne propia en cuanto a relaciones, de aprendizajes en espacios escolares y del imaginario social que rodea a la figura del maestro y la maestra, en el sentido de los significados sociales de la importancia de una tarea, de una misión, como es la misión de la educación. Constituyen los primeros marcos de referencia que por otra parte se asientan en tradiciones históricas, políticas y culturales.

Tal como se argumentó en la genealogía del magisterio y en diversos momentos del texto, ser un maestro o una maestra en sus orígenes estuvo asociado a una tarea de entrega, de dedicación, de sacerdocio, donde el carácter moral la definía por encima del carácter académico (Varela y Ortega, 1984; Lerena, 1989). Esta impronta moral se traduce en unos valores dominantes: orden, ejemplaridad, esfuerzo, voluntad, disciplina y sumisión; reforzados por el contexto político de la dictadura que vivieron Ana y Pepe en sus primeros 20 años de vida. En esta visión se entreteje la idea de la vocación como un discurso que atraviesa diversos contextos culturales y momentos histórico-políticos a los que tampoco escapan Ana y Pepe. Si

---

<sup>227</sup> Las imágenes nos remiten o se plantean en el sentido de tradiciones como configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones (Davini, 1997: 20)

bien en la actualidad pueden desmontarlo y percibirlo como una idea vendida, como algo más, agregado a la complejidad de su profesión. A pesar de esto la idea de la vocación ha calado de manera profunda en las identidades docentes y emerge una y otra vez, llamando la atención desde algunas investigaciones sobre si esta emergencia no constituye una forma de resistencia frente a los embates a la profesión o también una forma de hablar y explicar de qué se trata el trabajo docente (Estola, et al., 2003; Ramírez, 2008; Anzaldúa Arce, 2009; Gohier, et al., 2007).

Por su parte, Dubet (2006), en relación con el tema de la vocación y la identidad docente, plantea que esta se presenta menos como una adhesión y como un sacrificio a valores superiores que bajo la forma de una realización del yo en su actividad profesional: “Bajo esta forma más psicológica que sagrada, la vocación sigue siendo uno de los criterios de reclutamiento en todas estas profesiones del trabajo sobre los otros que no están consideradas “como trabajos como los demás” (pág. 41). La dimensión vocacional sigue siendo un núcleo identitario importante que puede apreciarse una y otra vez desde ideas tales como “no todos están hechos para la profesión docente”, “ser docente supone un trabajo peculiar” remitiéndonos a valores, posiciones y sentidos puestos en juego. En este marco, la “legitimidad de los/as profesionales no es estrictamente técnica e instrumental, sino que también se debe a los valores con los que se identifica, en mayor o menor medida a los/as profesionales” (pág. 42). Así y desde una genealogía de la vocación, Emmanuele (2001) nos remite a un:

*concepto positivamente coagulado mediante el retorno recurrente de los más variados indicadores empíricos... este objeto convocante de prácticas profesionales muy diversas, circula por un desfiladero de mutaciones, desplazamientos, transformaciones y discontinuidades que no cesan de fertilizar el sedimento sobre el cual la vocación permanece incorporada y aferrada a nuestro saber... así la vocación o bajo el termino vocación puede designar aptitudes, naturaleza, inclinaciones, intereses como los enigmas, destinos y pasiones humanas más disímiles (pág .8- 9).*

La vocación bajo distintos ropajes sigue constituyendo uno de los sedimentos más complejos en la conformación, en la estructuración variable de las identidades docentes. En este sentido y desde la trayectoria de Ana y Pepe, la cuestión de los valores y de lo que ellos representaban y representan como maestros y maestras, es una constante que se vio reforzada en las primeras experiencias laborales y retroalimentada a lo largo de su vida. Así, Ana recuerda una entrevista en un centro educativo privado donde lo más importante acerca de lo que se la interrogaba era su persona; “querían saber si era buena persona”. Las preguntas circulaban alrededor de la vida familiar y la formación cristiana. Pepe, cuando llega al pueblo, lo primero que ve o percibe es cierto desprestigio social de los maestros que había que resolver. En parte el problema se relacionaba con los maestros “cursillistas del 36”<sup>228</sup> que habían cubierto el espacio de los maestros y maestras después de la depuración de los maestros de la República y no contaban con una formación adecuada.

Las visiones heredadas en torno a los maestros y maestras se nutren de una dimensión moral y actitudinal fundamentalmente, que por otra parte refuerzan una visión ideal, difícil de alcanzar, que luego se vuelca en la tarea cotidiana y en el sentido de lo que deben y pueden hacer.

### ***Las visiones emergentes desde el trabajo y la tarea cotidiana***

Desde diversas perspectivas se concibe la experiencia como el espacio desde donde se construye el trabajo. Somos lo que hacemos, en parte refleja la idea de las transformaciones mutuas entre las condiciones del trabajo y las condiciones personales y sociales. Dubet (1994) concibe a la experiencia como el engranaje de tramas a partir de las cuales los individuos construyen su mundo, Rockwell (1995), por su parte, plantea que por medio de “la organización y de las prácticas escolares se comunican orientaciones y prioridades reales que definen el trabajo de los

---

<sup>228</sup> Desde el relato de Pepe, los que se llamaban cursillistas del 36 era gente adicta al régimen que después de la guerra civil, con un pequeño cursillo de especialización, los habilitaban y eran maestros. La depuración de los maestros provocó muchas ausencias.



maestros en cada escuela” (pág. 27). De Lauretis (1984), redefine la experiencia como “el trabajo de la ideología”, trabajo en el cual “la subjetividad es constituida a través de relaciones materiales, económicas, interpersonales, de hecho sociales y en la larga duración, históricas (citada por Arfuch, 2002: 92). Por último y como referencia ineludible en las relaciones identidad-trabajo-vida cotidiana, los argumentos de Heller (1977) nos permiten avanzar en la comprensión de las visiones emergentes de la profesión docente, del trabajo docente y de la forma particular de vivirlo, sentirlo, padecerlo y disfrutarlo como se deriva de las vidas de Ana y Pepe;

*Es evidente que la relación con el mismo trabajo puede ser individual, pero puede también no serlo. Ante todo porque también trabajos que en el fondo dejan bastante espacio al desarrollo de la individualidad se convierten al igual en alienados. Por ejemplo la enseñanza, que ocupa un puesto particularmente importante en la división del trabajo, puede convertirse en una actividad mecánica estereotipada, basada en clichés, pero también puede ocupar toda la personalidad del hombre, su inventiva, etc. Por lo tanto, no es el tipo de trabajo, sino la relación con él, la que establece si la persona enseña a los niños a leer y a escribir, lo hace como individuo o como hombre particular (Agnes Heller, 1977 citada por Salgueiro, 1998: 107).*

Es interesante discutir aquí la relación que se establece con el conocimiento, con la tarea, con la enseñanza, porque, en y desde la relación con estas dimensiones del trabajo docente se configura la identidad. Donde hay condiciones (Day, 2005b, 2006a; Kelchtermans, 1993, 1996; Flores y Day, 2006; Lopes, 2007a) algunas más determinantes que otras (Morgade, 2008, 2010; Lasky, 2003,2005; Jeffrey y Woods, 1996; Woods y Jeffrey, 2002; Lopes, 2007b; Hernández, et al., 2009), culturas escolares más o menos visibles (Pérez Gómez, 1998; Tardif, 2004; Remedi, 2006). Aunque los sujetos establecen relaciones particulares a partir de todo este bagaje dando un sentido, creando un espacio. Justamente a ese espacio es lo que llamo identidades docentes, como construcción singular, particular, personal y social al

mismo tiempo, que no pueden ser comprendidas en profundidad en la medida que no nos situemos en y con los sujetos docentes.

Una vida profesional es atravesada por “el mundo ideológico”, “el sentido común” y el “buen sentido” (Gramsci, 1997) de una época y que, como afirma Rockwell (1985), rebasa el espacio físico y temporal que se asigna a actividades formales, permea otras instituciones y espacios sociales. En este sentido la recuperación de la memoria histórica-educativa desde las voces de Ana y Pepe me permitió un acercamiento más real, más profundo para desentrañar y comprender en el juego de visiones heredadas y emergentes la propia ambivalencia, conflictividad, convergencia, divergencia; en una palabra, la complejidad del mundo docente que en abstracto asume unos sentidos que se re-sitúan y revisan en el cara a cara de lo que el otro/a ha vivido. Una visión que emerge del trabajo es explicado por Pepe de la siguiente manera:

*Los frutos no nacen de forma inmediata. La tarea de cada día te llena de dudas y zozobra porque los resultados no se ven a corto plazo. Es a la larga cuando se perciben los resultados de la tarea bien hecha o, al menos, hecha con ilusión. El símil de que somos sembradores y no recolectores ilustra bien lo que estoy queriendo decir (extracto de su relato sobre el sentido de la investigación en Capítulo V).*

Así, desde el trabajo se van asumiendo algunas formas de ser docente, desde Pepe vemos la visión del sembrador, pero también la necesidad de creer en lo que se hace, de allí la ilusión. Otras visiones/imágenes que emergen se refieren al maestro/a como psicólogo/a, médico/a, enfermera/o, además, claro, de enseñar unos contenidos cargados de valores y fundamentalmente de los valores del que lo/la trasmite. Nuevamente la dimensión moral de la profesión asume un protagonismo esencial. Razones que pueden explicar en parte la división entre mundo público y privado de los docentes y las diversas formas de vivirlo y asumirlo con consecuencias directas en la conformación de la identidad. Aquí y en todo momento, volvemos a cómo en esta lucha de articulación entre la vida privada y la

vida pública –entendiéndose como el espacio de trabajo- se juegan las imágenes de uno mismo, de lo que uno es, puede hacer o no hacer, debe hacer o no debe hacer en relación con los otros: familias, compañeros/as, alumnado, administración.

Estas imágenes docentes muestran a una persona dividida en muchas porciones, aunque esa no sea la imagen más conveniente y más saludable para mostrar pero, debido a las múltiples demandas y movimientos del suelo vital -como los sedimentos más ancestrales de la profesión en relación con los valores que le dieron origen-, los docentes siempre se hallan en la encrucijada de ser pero no ser, de hacer pero no poder, de poder en un contexto cambiante y des-humanizante que echa para atrás la tarea, el trabajo y los proyectos (Woods, et al., 2004; Sennet, 2000; Pérez Gómez, 2005; Smyth, 1999; Martínez, 2001; Stronach, et al., 2002; Lopes, 2009; Schuttenberg, 2007).

Tal como presenté en el apartado del aula como espacio de la vida docente, las diversas dimensiones que dan forma a su trabajo, alumnado, familias, administración, compañeros y compañeras, recursos, contenidos y evaluación, se van conjugando desde las particularidades de las instituciones escolares y conformando formas de actuar, formas de gestionar, formas de relacionarse y comprometerse, que por un lado ofrecen ciertas seguridades y por otro, generan incertidumbres que se convierten en revisiones sobre el propio trabajo y sobre uno/a mismo/a. Estas revisiones, o como plantea Remedi (2006), esta identidad reflexiva, no siempre se asienta en las mismas preguntas, interrogantes y conflictos. Como dice Ana, a “veces uno se afina en un ciclo y siempre da lo mismo, pero ella fue cambiando de acuerdo con las leyes, los cursillos... sus compañeros y compañeras...”. O como plantea Pepe, “el es muy exigente consigo mismo y ahora por prudencia se calla muchas cosas aunque no le gusten y siente que tal vez su criterio no constituya la generalidad... los demás también tienen sus razones”.

En diversos momentos de la vida profesional los interrogantes cambian como algunas investigaciones muestran. Hay visiones más tecnocráticas en los comienzos, más preocupados/as por terminar los programas y por exigencias

externas para luego dar paso a otras preocupaciones, más centradas en recuperar el sentido del trabajo (Hong, 2010; Mórtola, 2010; Flores y Day, 2006; Ávalos, 2007), encontrar un sentido en el trabajo; en una palabra conformar un sentido de compromiso con el trabajo que no es más que la posibilidad de reflexionar sobre los significados de ser docente y del trabajo que supone serlo y hacerlo.

Así como el sentimiento de vulnerabilidad, ya mencionado, es un configurador de las identidades docentes; el compromiso (Lasky, 2005; Day y Gu, 2009; Nieto, 2006) constituiría la contraparte en cuanto a saber, comprender y actuar conforme a la visiones propias y a los marcos institucionales de desarrollo profesional posible. El compromiso, como un aspecto central de la identidad actualmente, nos remite a considerar la dimensión emocional docente, invisibilizada, tal vez, por la fuerza de los valores tradicionales que originaron la profesión docente<sup>229</sup>. Si bien esta dimensión tenía cierto reconocimiento en las maestras como parte de una aureola de cuidado maternal que las rodeaba, pero que también las marginaba a un lugar y posición determinadas. La dimensión emocional, discutida desde distintas investigaciones (Zembylas, 2003a, 2003b; Sutton, 2003), es una dimensión que reconoce al sujeto/maestro/a como sujeto real y comienza a erosionar las imágenes míticas que rodean al magisterio. Las emociones constituyen un aspecto central en las identidades docentes convirtiéndose en muchos casos en sitios de resistencia tal como lo plantea Zembylas. Llegados hasta aquí, la voz de otro compañero de viaje resume el conjunto de las visiones emergentes, aunque cada uno aportará su matiz peculiar. Dice Sebastián:

*La simultaneidad, la urgencia, la naturaleza insoslayablemente humana de la educación, la complejidad de los asuntos que se abordan, los conflictos con las personas y con las ideas, etc., hacen de la enseñanza una actividad a menudo llena de tensiones, que producen en mí y en muchos compañeros y compañeras un considerable desgaste y la erosión de la capacidad de mirar con cierta distancia y*

---

<sup>229</sup> La imagen de saber, ecuanimidad, autoridad, control que rodeaba al docente lo convertía casi en un ser sin sentimientos y emociones.

*perspectiva los valores que se ponen en juego, las cosas importantes que ocurren delante de nuestras narices y que a veces no acertamos a comprender y a encauzar (Rodríguez Martín, 1998: 63).*

Las visiones emergentes del trabajo docente nos revelan la naturaleza variable, cambiante y en proceso permanente de ajuste de las identidades docentes.

### ***Rupturas y continuidades en la construcción de las identidades docentes***

Las rupturas y continuidades se analizan desde la intersección entre los cambios personales y los cambios sociales, políticos, culturales y educativos vividos a lo largo de un recorrido profesional de cuarenta años en Ana y cincuenta en Pepe. Marcas temporales que sólo intentan mostrar al lector la multiplicidad de circunstancias vividas y su traducción en las identidades docentes conformadas por Ana y Pepe. Como plantea Amélia Lopes (2007a), los cambios en todos los niveles, o las propuestas de cambio, no son sólo cuestiones técnicas sino que afectan directamente a la identidad docente, provocando la revisión de las formas de trabajo, de saberes, de relaciones. De ahí la resistencia al cambio o las diferentes percepciones de los mismos, que muchas veces se quedan en la propia idea de resistencia y no en la necesidad de analizar profundamente, por ejemplo, si de reformas educativas hablamos, las implicaciones personales, sociales, políticas y educativas de las mismas.

En este apartado se hace un rápido recorrido por muchas de las situaciones vividas por Ana y Pepe ya presentadas en distintos momentos del texto, con otra finalidad y sentido. Así, se perciben situaciones de ruptura, radicales en algunos casos, por el impacto emocional o por las decisiones tomadas que suponían modificar lo conocido y transitado hasta el momento; o situaciones de continuidad que suponían reforzar lo realizado, estabilizarse personal, emocional e institucionalmente o aceptar situaciones que una vez y otra vez se repetían –como las relaciones con la administración, por ejemplo-. En y desde los vaivenes de las

rupturas y continuidades se revisan formas de actuar, de hacer, de sentir, de relacionarse; lo que conduce a nuevas instancias de reflexión y/o auto-comprensión (Kelchtermans, 2005, citado por Schepens, et al., 2009) identitaria.

### **Situaciones de rupturas**

Las situaciones de ruptura son diferentes a lo largo de sus vidas. Algunas están relacionadas con situaciones de alumnos y alumnas, tanto en Ana como en Pepe. En otros casos se refieren a situaciones relacionadas con dificultades de aprendizaje, situaciones de conflicto o situaciones traumáticas por implicar algún riesgo de vida. Este es el caso de lo sucedido a Ana con una niña en su primer destino de trabajo o, en el caso de Pepe, al tener que comunicar situaciones de muerte familiar a una alumna. Estas vivencias constituyen marcas potentes por salirse de la función y de la tarea docente y por implicar-se en la vida del otro o por las consecuencias que podría tener si uno no interviene (Caballero, 2001; Alliaud, 2004), lo que lleva a mantenerse en la memoria como recuerdos inolvidables.

Otras situaciones de ruptura se refieren a decisiones profesionales del tipo continuar en un nivel u otro, formar parte de proyectos, optar por un grupo de alumnos/as u otros, las cuales enfrentaron a Ana y Pepe con una re-visión de sus posibilidades, de sus miedos, de sus deseos y expectativas. Ana se queda en el segundo ciclo, mientras que Pepe opta por primaria pudiendo dar lengua en 1ro. y 2do. de la ESO, por sentir que no conectaba con los niños y niñas mayores a pesar de que trabajaba con ellos/as en talleres de educación sexual. Pepe renuncia al CEP, a su tarea como asesor optando por el trabajo en la escuela. Ana se arriesga a incluir los destinos más alejados en el concurso de traslado para acceder a una plaza como definitiva aunque eso le supusiese levantar su casa y trasladarse con toda su familia.

En este sentido, los conflictos (Flores y Day, 2006; Gohier, et al., 2007) que se viven de manera cotidiana como docentes se refleja en el relato de Sebastián, otro de nuestros compañeros de viaje, de manera directamente asociada a la configuración de su identidad;

*Querer ser y no saber hacer se convirtió en mi primer conflicto como maestro. Eran tantas las dudas que acaso el único principio certero que pude mantener fue mi compromiso con mis alumnos y alumnas, mi implicación personal en intentar mejorar sus vidas en la medida de mis posibilidades (Sebastián Rodríguez, 1998 :62).*

En el caso de Ana, con mayor peso, los cambios de centros provocaron sentimientos ambiguos, porque aunque son interpretados como posibilidades de aprendizaje, tal como ella misma lo manifiesta, también son vividos con inseguridad, y hasta con nostalgia, por no poder ver los resultados del trabajo que uno/a hace, generando cierto germen de insatisfacción y culpa por el trabajo realizado (Mórtola, 2010; Day, 2005a; Jeffrey y Woods, 1996, Zembylas, 2003a). Tanto en Ana como en Pepe, los cambios de centros, afectan la dimensión personal desde los sentimientos que se generan (Sutton, 2003), como es el de la pertenencia a las instituciones que se dejan. Las biografías institucionales (Britzman, 1991) van dejando marcas respecto de los aprendizajes, de las interacciones y de las particulares formas de ser, estar y actuar que uno va jugando y conjugando en las diversas instituciones por donde transcurre su vida profesional; situaciones que no se repiten y no se viven de la misma manera.

Cada nueva institución supone volver a empezar, volver a re-conocer y conocer la cultura institucional (Pérez Gómez, 1998; Fullan y Hargreaves, 1997; Sancho, et al., 1998). Este volver a pasar, volver a reconocer, enfrentó a Ana con nuevas y sucesivas re-estructuraciones en su identidad como docente, que como ella misma lo dice, “el pasar por tantos centros tiene sus dificultades, como definitiva una se afianza más, se tranquiliza, puede ver cómo van avanzando los niños y tiene más contacto con profesores, cambiar cada año afecta el ánimo”. Los sucesivos pasos de una institución a otra no se leen como algo totalmente negativo sino que interesa preguntarse: cómo esta situación, que por otra parte la viven todos los docentes en sus inicios y algunas se prolongan por más tiempo, va configurando las identidades docentes en el sentido de cómo se va significando y re-significando desde el hacer cotidiano, desde los nuevos grupos de alumnos/as, compañeros y espacios. La

estabilidad sería una meta, pero en esa búsqueda, los cambios de instituciones se convierten en la norma y en una forma de asumir el trabajo como docente que es importante no perder de vista desde la historia de Ana.

Las transformaciones de las instituciones también son vividas como situaciones de ruptura, por lo que fue y podía seguir siendo. Pero las condiciones sociales, políticas, educativas y los propios movimientos que se generan en las instituciones educativas las hacen imprevisibles, grandiosas (como las primeras experiencias en el Guadaljare de Ana), inolvidables (la época dorada del centro de Ardales desde el recuerdo de Pepe) o como una escuela más, del montón.

Otras situaciones de ruptura y de confrontación permanente con la forma de ser docente y trabajar como tal, tiene que ver con los valores, especialmente los valores controvertidos en la relación escuela-sociedad. Desde la percepción del mundo o de la realidad en la cual se inserta el trabajo de Ana y Pepe, hay una constante crítica y una atención a los valores imperantes como el consumismo o el “inmediatismo”. Este último es visto por Sennet (2000) como un proceso de corrosión del carácter a partir de la erosión lenta pero permanente de las bases éticas en las que se asienta el trabajo docente. Carácter como el valor ético que atribuimos a nuestros deseos y a nuestras relaciones con los demás, se relaciona con los rasgos personales que valoramos en nosotros mismos y por los que queremos ser valorados.

De acuerdo con esto, entonces: “¿Cómo decidimos lo que es de valor duradero en nosotros en una sociedad impaciente y centrada en lo inmediato?, ¿Cómo perseguir metas a largo plazo en una economía entregada al corto plazo?, ¿Cómo sostener la lealtad y el compromiso recíproco en instituciones que están en continua desintegración o reorganización?, Estas son las cuestiones relativas al carácter que plantea el nuevo capitalismo flexible” (pág. 10). Descripción que presenta de manera cruda y realista el conflicto permanente en que se ven inmersos Ana y Pepe, vividos desde los niños y niñas, desde sus propios hijos e hijas, desde la



participación o la ausencia de las familias y desde las presiones administrativas del mundo de la política educativa.

La metáfora de la corrosión que nos ofrece Sennet, en cuanto al proceso de erosión permanente del carácter, se ve reforzada por otra fuente de rupturas en la vida y trabajo de Ana y Pepe: las reformas educativas. En este sentido, las investigaciones sobre los efectos y las consecuencias de las reformas educativas (Woods y Jeffrey, 2002; Lasky, 2003; Sanchs, 2001; Day 2006a, 2006b, 2009b; Pérez Gómez, 2005; Fullan y Hargreaves, 1997; Hong, 2010; Lopes, 2009; Collay, 2006) en el trabajo docente y en la conformación de las identidades es amplísimo y como ya se planteó en el capítulo del marco referencial, los cambios vividos como algo externo e impuesto provoca consecuencias de diverso tipo en los docentes. Afecta a su sentido del trabajo perdiendo el rumbo en cuanto a lo que puede, tiene y debe hacer. Afecta a la dimensión emocional en cuanto a generar más incertidumbre de la que el propio trabajo docente implica, más vulnerabilidad e indefensión que cada uno/a resuelve de la mejor manera, como así también los niveles de compromiso relacionados con el trabajo realizado. Esta situación afecta de lleno la configuración y re-configuración de las identidades docentes provocando estructuraciones precarias, alienadas y fragmentadas (Mártinez Bonafé, 2004; Remedi, 2006).

Siguiendo con el razonamiento de las rupturas y desde todas las fuentes descriptas, llegamos a un punto insinuado en distintos momentos del texto y que adquiere sentido aquí, el referido a la histórica polémica entre profesión, oficio y tarea docente. Al final de todo; ¿qué es ser un docente o una docente?, ¿un maestro o una maestra?. Desde la re-construcción de las identidades que vengo desplegando, y no perdiendo de vista las connotaciones políticas, sociales, económicas y culturales de los distintos conceptos en las vidas de Ana y Pepe, puede advertirse la convivencia de diversos registros en cuanto a una definición clara y concreta de si su trabajo es o no es una profesión. Parece desprenderse una idea de trabajo peculiar, de tarea múltiple y compleja que va más allá de la enseñanza, que inunda la vida de una maestra y un maestro, con superposiciones de ideas y tradiciones diversas que luego

resultan en una síntesis particular que cada uno hace y deshace en y con cada situación vivida.

La fuerte presencia en Ana y Pepe de la idea de hacer su trabajo lo mejor posible nos deja ver, en parte, una faceta o un aspecto de la profesionalidad en la configuración de sus identidades, más asociada a valores que encarna y representa la docencia, a aspectos morales y actitudes que le dan ese carácter particular que mencionan, por encima de un cuerpo de conocimientos estructurados. En este sentido, Darling Hammond (2001) afirma que la enseñanza debe desarrollar su propio modelo de profesionalidad, insertándose en la comunidad y conectándose con la vida de las escuelas, idea que por otra parte nos vuelve a un punto de partida en cuanto preguntarnos: ¿Quiénes y cómo se definen las profesiones?, ¿cómo se imbrican los sentidos de la profesión docente desde las tradiciones históricas heredadas y el trabajo cotidiano de los docentes?

### **Situaciones de continuidad**

A pesar de que la mayor parte de las situaciones analizadas constituyen situaciones de ruptura en una primera instancia, luego se transforman en situaciones de continuidad hasta una nueva ruptura y en este movimiento uno se va haciendo docente, deviene maestro o maestra. Además de este movimiento de ruptura-continuidad, algunas situaciones vividas por Ana y Pepe son definidas claramente de continuidad por la repetición de los mismos patrones de actuación y de ineficacia en cuanto al desconocimiento de las realidades educativas y a la insistencia en acciones o actividades que no son necesarias o que son inútiles pero se siguen haciendo por parte de la administración y los funcionarios de turno o también por sus propios compañeros/as. Aquí volvemos al tema de las experiencias con las reformas educativas, con los planes de calidad, con algunas actuaciones desde la inspección y con la homogeneización de ciertas prácticas relacionadas con la evaluación y los materiales escolares (como por ejemplo con los libros de textos).

Las situaciones de continuidad que han atravesado las vidas de Ana y Pepe, como experiencias más estables y que le han supuesto un valor agregado a su vidas docentes, se relacionan con los grupos de compañeros y compañeras de distinta época y de diversos ámbitos: de los centros educativos, del magisterio, de proyectos compartidos y con los grupos de alumnos y alumnas, a pesar de que todos los años se enfrentan con un nuevo grupo de niñas y niños. El alumnado constituye una experiencia de continuidad y casi de estabilidad en el trabajo. Siempre tendrán compañeros y compañeras y siempre trabajarán con niños y niñas.

Los vínculos personales constituyen un rasgo de las relaciones y en el caso del alumnado, el poder re-encontrarlos, volver a saber de ellos/as y de sus vidas constituye un aspecto importante del trabajo docente (Dubet, 2006), de la continuidad y de la retroalimentación de la tarea realizada. El alumnado y los compañeros/as se convierten en dos núcleos identitarios estables, aún, desde los cambios y las diferencias. Los alumnos y alumnas, también pueden pensarse como una vía de percepción y vivencia de las diferencias de épocas, valores y expectativas y de allí el sentimiento de continuidad que le supone, aunque también de conflicto por las propias diferencias de los niños y niñas.

Con respecto a las relaciones con compañeros y compañeras las investigaciones las muestran como una fuente de aprendizaje importante (Lieberman, 2003; Nieto, 2007) dentro y fuera de los centros escolares. Fuente de aprendizaje vital para los docentes que no siempre es reconocida o valorada en comparación con fuentes más académicas y/o expertas. El aprendizaje compartido con sus compañeros/as, desde la necesidad de dar respuestas inmediatas a los problemas cotidianos o desde la experiencia transmitida de manera directa constituye un núcleo identitario importante en cuanto a los sentidos atribuidos al aprendizaje y a las fuentes de aprendizaje válidas y eficaces para su trabajo, independientemente del reconocimiento de las demás fuentes y contextos (cursillos, libros de textos, profesores/as universitarios). Sus compañeros/as se convierten en figuras que se

traen al aula por admiración, porque han aprendido de ellos y ellas, porque ven que van en su línea de trabajo y los ayudan (Zufiaurre, 2007).

Las situaciones de continuidad nos revelan dos niveles distintos: continuidad en cuanto a dimensiones estables y significativas del trabajo cotidiano y continuidad en cuanto a situaciones repetitivas, que no cambian y que provocan una especie de aceptación de lo que no se puede cambiar, enfrentándolos además con algunos sinsentidos de la tarea docente. Por ejemplo, desde la experiencia de Pepe, en Ardales tenían una forma de entrega de notas que suponía una jornada completa de trabajo con las familias y los niños/as, pero la inspección dijo que no y que se hiciese como en todos los centros: entrega de notas y finalización de la jornada. Frente a esto optó por citar a las familias varias tardes antes de la entrega “oficial”. Al final la pregunta que queda flotando en el aire es ¿cuál es el sentido de la evaluación, un proceso o un mero trámite?. De este modo, los procedimientos y la homogeneización de ciertas prácticas resultan más importantes que los procesos y particularidades de los diversos centros educativos.

Otro caso es la sensación de Ana con respecto a los planes de calidad: “pagarnos más para hacer lo que ya hacíamos”; o re-descubrir ciertas prácticas, como por ejemplo la lectura comprensiva, como algo importante y a reforzar cuando desde su forma de trabajo es algo que ha hecho toda su vida.

En este sentido creo muy pertinente la referencia al mito de Sísifo que hace Anzaldúa Arce (2009) en relación a las exigencias de formación y actualización a las que se ve sometido el docente por parte de la administración. En este caso, cuando cree llegar con un marco o unas perspectivas teóricas aprendidas, todo cambia y vuelta a empezar con otro discurso, otro marco y perspectivas teóricas, que en la mayoría de los casos no genera ningún cambio sino lo contrario, una actitud escéptica. El volver a empezar o hacer lo que ya se hacía sin un sentimiento o un sentirse partícipe de lo que se propone o de lo que se hace configura, desde las identidades docentes, formas particulares de ser, actuar e interpretar los cambios y/o reformas educativas. Al respecto Marion Dadds (2000) describe la percepción

que una maestra tiene de sí misma, como una simple abeja obrera, imagen que me permite comprender los efectos y las consecuencias de las situaciones que se repiten una y otra vez a lo largo de la vida docente;

*(... )Nos dijeron que fuéramos y nos afanáramos por allí, así que revoloteamos juntos en aquella dirección y nos aplicamos a la tarea. Después cambiaron de opinión y dijeron, “¡No, en aquel otro lado!”. Así que volamos en pelotón hasta allí y trabajamos de otra manera. Y después, resulta que es aquí y luego en cualquier otro sitio. Y continuamos revoloteando en cada nueva dirección que indican sus dedos. Cada pocos años, vienen a comprobar que revoloteas adecuadamente (citado por Hargreaves, 2001: 20).*

### ***Ser maestra y maestro: los sentidos de la tarea docente***

De la larga y compleja trayectoria de vida docente de Ana y Pepe emergen una multiplicidad de visiones sobre lo que supuso y supone ser docente tanto para ellos como para el contexto que los rodea: familias, niños y niñas, compañeros y compañeras de trabajo, medios de comunicación social y sociedad en general. Estas visiones, versiones y sentidos se conjugan con los procesos de formación y las condiciones de trabajo en las cuales se desarrollan tanto los futuros docentes como los docentes en ejercicio. Así desde las visiones de Ana y Pepe podemos ver diversas dimensiones de lo que supone ser docente. Dimensiones que, por otra parte, recuperan los diversos discursos y tradiciones históricas, sociales, políticas y educativas en torno de las cuales se han ido conformando las imágenes docentes que emergen a lo largo de las historias de vida de Ana y Pepe.

Así emerge una dimensión moral y ética, el docente como alguien que enseña a través del ejemplo, de lo que es como persona, de los valores que representa y defiende; una dimensión técnica en cuanto al docente como una persona que debe saber enseñar ante todo y donde curiosamente el contenido no es tan importante; una dimensión personal en cuanto a la indivisibilidad de lo personal

con lo laboral, el trabajo docente no puede dividir a la persona entre lo que hace en el aula, en el centro y lo que hace fuera de ella, desde esta dimensión un docente es aquella persona que mantiene un equilibrio saludable entre lo personal y lo laboral; una dimensión social, en cuanto a la finalidad del trabajo que hace un docente y de la necesidad de comprender que la enseñanza no es un mero trabajo o una mera tarea de transmisión de unos contenidos, va más allá de las cuatro paredes de un centro educativo, un docente es aquel que no divorcia la realidad social de la escolar; una dimensión formativa, en cuanto a que un docente es una persona que está siempre en proceso de aprendizaje y actualización, no basta la formación inicial, ni la aprobación de unas oposiciones para cerrar la dimensión formativa y por último una dimensión laboral-institucional que tiene que ver con el sentido que asume la tarea docente en la vida de cada uno y desde las particularidades de cada institución por la que se transita, donde a través del trabajo, de las condiciones en que se realiza ese trabajo se ponen en juego valores diferentes y más o menos cercanos o lejanos a los valores imperantes en el contexto social.

Las dimensiones, caras, facetas o formas de definir a un docente: lo ético-moral, lo técnico, lo personal, lo social, lo formativo y lo laboral-institucional, fue asumiendo distinto peso y significado a lo largo de la vida de Ana y Pepe en un intento permanente de articular todas las caras, de buscar coherencia y sentido en el día a día y frente a las diversas situaciones que le planteaba y plantea el trabajo de enseñar, la enseñanza como el contenido transversal del ser docente, que como lo plantea Esteve (1998):

*La enseñanza es una profesión ambivalente. En ella te puedes aburrir soberanamente, y vivir cada clase con una profunda ansiedad; pero también puedes estar a gusto, rozar cada día el cielo con las manos, y vivir con pasión el descubrimiento que, en cada clase, hacen tus alumnos. Como casi todo el mundo, yo me inicié en la enseñanza con altas dosis de ansiedad; quizás porque, como he escrito en otra parte, nadie nos enseña a ser profesores y tenemos que aprenderlo nosotros mismos por ensayo y error (pág. 46).*

La ambivalencia como forma de vivir el trabajo docente nos muestra en parte, el proceso contradictorio pero continuo de conformación y re-configuración de las identidades docentes. Por otro lado, el ensayo y error constituye una estrategia de aprendizaje permanente y presente a lo largo de toda la vida docente y que va más allá de la mera improvisación; es una forma de identificar el trabajo que se hace, la incertidumbre e imprevisibilidad de los contextos y entornos en los que se trabaja y la actitud, predisposición y reflexión frente las respuestas, soluciones o aplazamientos que uno cotidianamente debe hacer y en ese hacer se hace como docente.



**SPICUM**  
servicio de publicaciones



## **V.- A MANERA DE EPÍLOGO... LAS PRIMERAS CONCLUSIONES**

Antes de plantear las conclusiones y como otra forma de incluir a Ana y Pepe en el relato de la tesis, creo que sus valoraciones y reflexiones acerca de lo que significó el proceso de re-construcción de sus vidas hablan por sí solas y bien podrían constituir un nuevo comienzo de trabajo.

### **¿Último capítulo?<sup>230</sup>**

Nunca me había ocurrido antes el pararme a reflexionar sobre mi propia vida, algo que – como consecuencia del desarrollo de este relato – he hecho ahora. Seguramente esto ha sido así.

Porque mi propia forma de ser, me ha llevado con frecuencia a no volver la vista atrás y a vivir cada momento con intensidad y esto me había impedido pararme y escribir sobre mi propia vida.

El haberme decidido a hacerlo (pese a que era algo que me daba un cierto rubor) tiene mucho que ver con la persona que me lo propuso, por la buena conexión que hemos tenido siempre y por el respeto con que Analía sabe acercarse a las personas. Al haber tenido la posibilidad de repasar mi vida profesional y sentarme a reflexionar sobre ella se me ocurren algunas ideas tales como:

- Me han venido muchos recuerdos que estaban dormidos tanto de los primeros años de mi vida como de mis comienzos profesionales. Y esto resulta, a la par que conmovedor, muy emotivo, sobre todo teniendo en cuenta que la memoria, o la facultad que sea la que interviene en este proceso, limpia de sucesos no gratos el campo del recuerdo y te deja lo demás para que lo saborees.

---

<sup>230</sup> Se mantiene la forma en que Pepe tituló su relato, y que en parte tiene relación con mi pedido de incluir un último capítulo con lo que había significado la re-construcción de su historia de vida.

- Cómo pasa el tiempo. Parece que fue ayer – suena a lugar común pero es real – cuando empecé y ya, después de 50 años de ejercicio profesional, estoy llegando al final de mi prorrogada vida profesional. ¿Será este un síntoma de que me ha ido bien? Probablemente, sí.
- ¿Cómo ha cambiado todo? Al recorrer, en mi memoria – no muy brillante por cierto – todo lo pasado caes en la cuenta de que el cambio ha sido en algunos aspectos, vertiginoso y en otros no tanto.
- La sociedad cambia mucho más rápidamente que la escuela. Recuerdo que, allá por el año 1961, un maestro veterano que esperaba de mi más innovaciones, me dijo “Yo pensaba que los jóvenes traíais a la escuela algo más moderno que aportar. La escuela cambia poco”. Y es verdad. Tendemos, en la docencia, a perpetuarnos en los clichés que aprendimos de nuestros maestros y nos cuesta mucho intentar modificarlos.
- Seguimos enseñando para la escuela y no para la vida (John Dewey nos proponía lo contrario ya a finales del siglo XIX). Seguimos convirtiendo la enseñanza en algo rutinario, con mucha frecuencia poco sugerente y – con frecuencia- no nos enteramos de los cambios que ocurren a nuestro alrededor. Lo enfatizaba con mucha gracia nuestro admirado Esteve - recientemente fallecido-, con aquella metáfora de los actores de teatro que seguían declamando la misma obra sin percatarse del cambio de decorado
- Hay otras cosas que permanecen en el tiempo: la belleza de la acción didáctica, la ilusión de nuestros alumnos cuando van descubriendo el mundo, la alegría de vivir que nos contagian, la conexión que se produce en el aula cuando hay verdadero afecto y tantas otras cosas.
- Los frutos no nacen de forma inmediata. La tarea de cada día te llena de dudas y zozobra porque los resultados no se ven a corto plazo. Es a la larga

cuando se perciben los resultados de la tarea bien hecha o, al menos, hecha con ilusión. El símil de que somos sembradores y no recolectores ilustra bien lo que estoy queriendo decir.

- Por mucha tecnología que se incorpore a la escuela suscribimos el siguiente pensamiento: “El mejor medio audiovisual: un buen profesor” sin que eso signifique, en modo alguno, cerrarse al progreso. La técnica ayuda, pero la cercanía, la comprensión, la relación afectiva, una disciplina bien entendida, etc., serán siempre la base de una buena enseñanza.
- Al final me quedará siempre la alegría de haber trabajado en algo de lo que cada día me he ido enamorando más y, a pesar de los fracasos e inconvenientes, ha llenado mi vida profesional plenamente.
- Me siento agradecido a la vida por haberme situado en un lugar en el que me he sentido muy útil y he disfrutado mucho y aún sigo disfrutando.

Pepe Nuñez León.

## **Contar mi historia...**

Cuando me informó mi compañera Cristina de que Analía iba a preparar su tesis doctoral y necesitaba una maestra que hubiese ejercido en la época de la transición de España, le dije que no tenía ningún inconveniente en ser yo, sin saber si podía hacerlo o no.

Durante las primeras entrevistas me entusiasmó la idea porque me gustaba recordar mi vida profesional desde mis comienzos. El leer los apuntes y hacer las correcciones me suponía volver al pasado, recordar mi niñez, mis estudios, mis profesores/as, mi familia, mis años de trabajo.

Me suponía estar hablando de una cosa y de pronto me venía otra cosa a la cabeza y a veces a la hora de las correcciones tenía que hacerlo de nuevo porque no

correspondía o no quedaba claro y a mí siempre me ha gustado revisar. Me ha dado vidilla. Los materiales gráficos me ayudaron mucho a recordar: las fotos, los contratos, los cursillos, el certificado de notas. Tenía muchas cosas guardadas sin saber que me iban a servir y las pude recuperar.

En algunas entrevistas me sentía más optimista que en otras (que me producían nostalgia y me estresaban un poco), pero supuso para mí como una gran victoria personal por el hecho de haberme acordado de tantas cosas de mi pasado y presente reciente y considerarme como más importante, con más autoestima (ya que siempre he tenido poca) por el solo hecho de contar mi historia. Nunca creí que se iba a hacer y que se pudiese contar mi historia.

Ana M<sup>o</sup> Delgado Gómez.

## VI.- UNA PUERTA SE CIERRA Y MILES SE ABREN

Todo proceso de investigación requiere un cierre, llegar a un punto donde una pueda pensar, decir y sentir con cierta convicción que ha logrado alcanzar un nivel de comprensión aceptable, adecuado, en relación con lo que estaba buscando; sin embargo las sensaciones son ambivalentes y emergen múltiples interrogantes sobre lo que se hizo, cómo se lo hizo y si se hacía de otra manera adonde se hubiese llegado. De allí el título que me pareció más pertinente para unas últimas conclusiones a manera de puerta que se abrió, se cerró y en el mismo movimiento de apertura y cierre se abrieron muchas más.

La puerta que se abrió como foco de la investigación fue el proceso de construcción de las identidades docentes desde la re-construcción de las historias de vida de una maestra: Ana y de un maestro: Pepe. Docentes con una trayectoria de más de cuarenta años desde la cual podría decirse que casi desde su adolescencia han ido conformando un hacer, sentir y ser docente atravesado por diversas circunstancias sociales, políticas, educativas, económicas, históricas, ideológicas, culturales y personales. Desde estos atravesamientos y el trabajo diario y permanente como docentes que poco a poco fue aflorando en el relato de sus vidas, intenté develar, comprender y re-significar aquellos núcleos, aspectos o dimensiones más cercanas al ser docente, a aquellos procesos identitarios en cuanto a ser para uno/a y para los otros/as desde la peculiar tarea de enseñar, de educar.

Así y recapitulando lo trabajado en los cinco núcleos interpretativos, como cinco entradas diferentes o vías de análisis para profundizar en las formas particulares que tanto Ana como Pepe fueron asumiendo a lo largo de sus vidas el ejercicio de su profesión, de su tarea y de su oficio; desarrollo tres ideas sobre la construcción de las identidades docentes:

1. La construcción de las identidades docentes es un proceso interminable, los inicios son difusos en cuanto al momento en que uno decide lo que quiere hacer y porque lo quiere hacer, no así en cuanto

a cuando uno estudia para serlo donde sí hay un tiempo y un espacio. Tampoco podemos pensar en un fin en cuanto a decir en este momento se terminó de conformar la identidad de un docente. Si podemos advertir núcleos más o menos estables en cuanto a reconocimiento de la tarea a realizar, rasgos generales en el tratamiento del alumnado, pautas y rutinas institucionales, pero que siempre se ponen a prueba al iniciar cada nuevo ciclo escolar. Y este aspecto creo que constituye una base que caracteriza la identidad docente: la revisión de lo aprendido, la re-estructuración de la experiencia, el re-posicionamiento emocional y relacional frente a los otros/as: alumnado, profesorado, familias, contexto social y político y comunidad en general. Base que por otra parte hace la diferencia entre unos/as y otros/as docentes, quienes viven estos procesos de manera crítica y reconociendo los cambios como parte de la profesión y por lo tanto de la forma de ser docente y aquellos que interpretan y encarnan estos procesos de manera más débil, más superficial llevándolos a conformar otras formas de ser docente. Ambos caminos no son tan extremos o radicales, y existen muchos matices en la interminable construcción de las identidades docentes.

2. Los procesos identitarios docentes son complejos, múltiples, simultáneos y recíprocos siempre en la inevitable conjugación de lo personal, laboral e institucional. La indivisibilidad de estos tres aspectos es una característica esencial de las identidades docente y al mismo tiempo una fuente permanente de conflictos para ejercer la tarea. Las necesidades y expectativas personales no siempre responden a las institucionales o los resultados obtenidos cuestionan las decisiones tomadas. Este equilibrio inestable como imagen característica del ser docente es otro rasgo vital aunque no siempre es reconocido como un aspecto de la identidad, lo que nos conduce a un

sujeto docente fragmentado, cosificado, donde lo más importante a resaltar o identificar es el enseñar. Perdiendo de vista que la tarea de enseñar se construye conjuntamente con la tarea de hacerse persona y con la tarea de aprender a vivir en las instituciones. La identidad docente no se circunscribe solamente a la enseñanza, al aula, a la metodología y a los contenidos a transmitir, parece ser justamente al revés, en la medida que uno/a va descubriendo el sentido de lo que hace, de lo que quiere, de cómo quiere relacionarse, de cómo entiende el conocimiento, de cómo ve al otro: niña/niño en relación con uno mismo/a y la finalidad de la educación; la tarea de enseñar adquiere otra dimensión, se imbrica, se contextualiza con lo que uno/a es, quiere, siente, desea, teme y espera.

3. Los procesos identitarios son procesos muchas veces invisibles para los docentes y pueden salir a la luz en la medida que puedan ser re-construidos por los/as protagonistas directos. Desde la posibilidad de narrar su experiencia como docentes, pueden pensarse como docentes dentro y fuera. Contar lo que hacen, lo que vivieron, como lo vivieron y porqué a otro/a permite un doble posicionamiento que llamo dentro-fuera, cuentan lo que hicieron pero no lo están haciendo y al mismo tiempo lo están valorando y se están valorando a sí mismos con otros referentes y desde otros contextos.

A partir de las tres ideas mencionadas como primer cierre, se abrieron miles de puertas producto de la riqueza narrativa inacabada de las historias de vida. En el relato de una vida docente y en particular en el recorrido vivido con Ana y Pepe, fue difícil poner límites a lo que el otro/a dice, cuenta, siente, enfatiza, niega o evita; porque de lo que se trató fue de poner en juego todos estos discursos como una forma de comprensión de los procesos identitarios, como una forma de tejer y destejer la trama que ha sostenido y sostiene la vida y el trabajo docente. Las tramas identitarias que fuimos re-construyendo con Ana y Pepe nos dejaron entrever

algunos núcleos/nodos críticos en la conformación de las identidades, que constituyen nuevas puertas de entrada para la indagación:

- *-La cuestión de la formación docente* en cuanto a las dificultades inherentes a la misma sobre como se organiza, sobre la centración en los contenidos y en los procedimientos en desmedro de un desarrollo más integral que por otro lado comprometa tanto al “formador” como al “formado”. La sensación de Pepe en particular sobre la concepción burocrática del trabajo docente de manera exclusiva lo ha llevado a reflexionar sobre ¿qué sucede con la formación en la universidad? ¿qué hacemos los profesores y profesoras con los futuros maestros y maestras? ¿qué tipo de marcas les dejamos o por el contrario la ausencia de marcas identitarias fuertes no resulta un indicador para pensar que se hace en la formación de los docentes?. Al respecto, el argumento de Eisner (1998) parece apropiado en cuanto a que la tarea de preparar a los profesores/as no es intentar transformar la firma pedagógica de un profesor/a en otra forma sino ayudar al profesor/a a desarrollar las fuerzas que le llegan de manera natural. Este no es un argumento a favor del determinismo biológico en la enseñanza, por el contrario, es un alegato para mejorar lo que es personalmente distinto en la enseñanza: el cultivo de una idiosincrasia productiva en el arte de la enseñanza es tan importante como en el arte de la pintura (pág.100). El dilema de la diversidad productiva frente a la uniformidad estándar constituye una de las tramas que de una u otra manera va inundando la formación docente y conformando un núcleo identitario central en el devenir docente.
- *-Los sentidos de los cambios* y la forma de vivirlos en los ámbitos educativos constituye otro núcleo crítico en la conformación de las identidades. La primera idea que emerge sobre los cambios se refiere a procesos externos, generados por otros/as, desde otros contextos y realidades y con un carácter homogeneizador que tira por la borda el



trabajo cotidiano de los docentes, que instala un mensaje de inutilidad acerca de lo que se hace, de escasa validez, además de crear una brecha entre los que hacen (los que están en el aula, al pie de cañón todos los días) y los que saben (los expertos). Esta brecha atenta contra la posibilidad de generar nuevos caminos de encuentro, nuevas vías de desarrollo para el cambio y la innovación. Al respecto Rudduck (1999) analiza los significados de los cambios como una sensación de pérdida, como una experiencia afín al duelo donde el duelo elimina parte de la esencia y de la estructura del mundo tranquilizador conocido y personal:

*la identidad ocupacional representa la sabiduría acumulada acerca de cómo manejar el trabajo derivado de su propia experiencia y de la experiencia de quienes han realizado antes el trabajo o lo comparten con ellos. –el cambio amenaza con invalidar esa experiencia, hurtándoles las destrezas que ha aprendido y confundiendo sus fines, trastornando las racionalizaciones y compensaciones sutiles mediante las que reconcilian los diferentes aspecto de la situación (Marris, 1975:16 citado por Rudduck, 1999:132).*

- Por lo tanto, los procesos de cambio constituyen una constante en la conformación de las identidades, pero una constante que puede obturar las posibilidades de hacer, sentir y ser docente en la medida que no se comprenda los múltiples sentidos que asumen los cambios, porque como plantea Bruner (1986) el profesor que se enfrenta a los cambios necesita construir simultáneamente dos paisajes: el paisaje de la conciencia, que se refiere, esencialmente a los significados personales y el paisaje de la acción, en el que cierto sentido corporativo de las luchas políticas necesarias para producir el cambio pueden constituir una fuente de fortaleza. Y aquí el desafío es justamente como generar condiciones y procesos que promuevan la posibilidad de que los profesores y profesoras puedan construir sus

propios paisajes de consciencia (Rudduck, 1999). O desde Darling-Hammond (2001) como apoyar aquellas condiciones que hagan posible que la enseñanza para la comprensión pueda ocurrir; “no como una actividad subversiva por extraordinaria sino como una característica normal de la experiencia escolar de todos los estudiantes” (pág.142).

- *-La comunidad educativa desde los procesos identitarios* emerge como un aspecto un tanto difuminado, débil, que por otro lado contrasta con la fuerte implicación social y personal de Pepe como maestro en un pueblo. Al reconocer
- que la identidad se conforma en la relación con los otros y otras, desde el recorrido de Ana y Pepe el sentido de comunidad educativo es difuso y fragmentado. El trabajo docente no se vive como algo compartido con los demás miembros de la comunidad educativa: familias, alumnado, comunidad en general aunque la identidad docente si se conforma en relación con ellos y ellas (Coldron, 2008). Esta situación me ha llevado a nuevos interrogantes: ¿cómo aparece o emerge la idea de comunidad educativa en la formación o durante la formación? ¿qué imágenes se transmiten respecto de los otros/as que no tienen una relación directa con la enseñanza?. Creo que aquí puede haber una clave respecto de las dificultades para el trabajo cooperativo, colaborativo o para hablar de comunidad educativa, discurso que prolifera actualmente y que puede quedar vacío de contenido y de sentido sino se develan los fondos, las tramas, los sedimentos.
- *-Los sentidos del conocimiento*, núcleo que vuelve una y otra vez en cuanto a la concepción y organización del conocimiento, sustento de los procesos de enseñanza y aprendizaje por una parte pero que por otra parte asume niveles de validez y legitimidad diversos. La

experiencia y saberes docentes contruidos desde la cotidianidad y desde la relación directa con el alumnado, con los contextos en los que se sitúa y produce el aprendizaje y la enseñanza; ¿qué valor asumen para los demás?. La percepción por parte de los docentes de un escaso valor al conocimiento situado, contextualizado, desarrollado y recreado por ellos/as mismos/as, va generando una forma de comprensión, de trabajo y de posicionamiento identitario particular en cuanto al conocimiento, a lo que supone conocer, a las condiciones del conocimiento, a las vías posibles y los diferentes tipos de conocimiento que parecen no tocarse ni relacionarse. La experiencia, el conocimiento científico, el conocimiento escolar, el conocimiento pedagógico-didáctico, los saberes de cada uno/a constituyen parcelas, fragmentos con diferente valor y poder. Esta concepción que va conformándose afecta de lleno, la tarea de enseñar, de aprender, de comprensión de los procesos de investigación en el aula, de comprensión de lo real y de la posibilidad de construir un espacio de condiciones y posibilidades de autonomía profesional.

Los núcleos críticos mencionados pueden constituir nuevas vías de análisis en la comprensión de las identidades docentes y en la posibilidad de construir nuevas propuestas y alternativas para la formación docente. Porque justamente el proceso de re-construcción de las identidades docentes de Ana y Pepe me mostraron muchas vetas para seguir trabajando en pos de procesos de mejora y una idea central sobre lo que supone el trabajo docente que coincide con los relatos de otros docentes comprometidos y manteniéndose al pie del cañón; la enseñanza es, por encima de todo una tarea ética y política, de allí que una formación centrada solo en una dimensión didáctico-pedagógico reforzará perspectivas más tecnocráticas y burocratizadas y en parte esto nos conducirá a la conformación de identidades mas

alienadas. En este sentido y compartiendo con Sonia Nieto (2007) las conclusiones de su investigación:

*Mediante su trabajo los profesores y profesoras articulan sus mayores esperanzas y sueños de futuro y exponen sus valores a la vista de los demás. Dada la dinámica de su trabajo, los profesores y profesoras necesitan redescubrir continuamente quiénes son y qué defienden en el diálogo y la colaboración con los compañeros y compañeras, a través de un estudio continuo y consistente y mediante una reflexión profunda sobre el oficio. (Nieto, 2007:47).*

## VII.-BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1976): "Cuatro décadas de educación Franquista". *Cuadernos de Pedagogía*, Suplemento especial Nº 3 (septiembre de 1976).
- AA.VV. (2005): *Treinta Retratos de Maestras*. Cuadernos de Pedagogía. Madrid: Cisspraxis, S.A.
- Abraham, Ada y colaboradores (1986): *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- Acebedo Restrepo, Luis (2010): *Caleidoscopios Urbanos. Territorios del conocimiento y globalización*. Foundation des Territoires de Demain [http://www.villesnumeriques.org/rvn/bc\\_doc.nsf/0/16a6dd9d629a931cc12577d3006e6cd9/\\$File/Caleidoscopios\\_urbanos.pdf](http://www.villesnumeriques.org/rvn/bc_doc.nsf/0/16a6dd9d629a931cc12577d3006e6cd9/$File/Caleidoscopios_urbanos.pdf)
- Aceves Lozano, Jorge E. (1997): "Experiencia biográfica y el curso de la acción colectiva en las identidades emergentes". Ponencia presentada en el XX Congreso Internacional Latin American Studies Association (LASA), Guadalajara, México, Abril 1997.
- Acker, Sandra (1995): *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Achilli Elena L. (1996): *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- \_\_\_\_\_ (2000): *Investigación y formación docente*. Rosario, Laborde Editor.
- Achilli, Elena y otros (2006): *Memorias y Experiencias Urbanas*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Albertín, Ana M. (2001): *Variabes y estrategias en formación del profesorado de educación infantil*. Tesis Doctoral inédita. UPNA, Pamplona.
- \_\_\_\_\_ y Zufiaurre, Benjamín (2006): *La educación infantil como tarea de maestras*. Barcelona: Octaedro
- Alvarez, Zelmira y Porta, Luis (2008): "Biografías memorables: relatos sobre buenos profesores". En Porta, Luis y Sarasa, María C. (comps): *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Aldecoa, Josefina (1990): *Historia de una maestra*. Madrid: Alfaguara.
- Alliaud, Andrea (1993): *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- \_\_\_\_\_ (2004): "La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional", *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), pp.1-13.
- \_\_\_\_\_ y Antelo, Estanislao (2005): "Grandezas y miserias de la tarea de enseñar". *Revista Linhas*. Universidade do Estado de Santa Catarina, 6(1), pp. 41-57
- \_\_\_\_\_ (2007): "La biografía escolar en el desempeño de los docentes", *Documento de Trabajo N° 22*, Serie "Documentos de trabajo". Escuela de Educación. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Angulo Rasco, Félix (1999): "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente". En: Pérez Gómez, Angel; Barquín Ruiz, Javier y Angulo Rasco, Félix. (eds.): *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, pp. 261-319.
- Anzaldúa Arce, Raúl (2009): "La formación docente: subjetivación de imaginarios", *Ideas Concyteg*, 4 (45), pp. 362-278.
- Ardiles; Martha (2002): "Los profesores de secundaria en escenarios de trabajo: Puentes que inspiran otros puentes", *Cuadernos de Educación*, Córdoba, Argentina, 2 (2), pp. 77-87.
- Arendt, Hanna (1999): *La condición humana*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Arfuch, Leonor (2002): *El espacio biográfico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arnaus, Remei (1999): "La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa". En Pérez Gómez, Angel I.; Barquín Ruiz, Javier y Angulo Rasco J. Félix (editores): *Desarrollo profesional del docente; política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. Pp. 599-635.
- Avalos, Beatrice & Aylwin, Pilar (2007): "How Young teaching experience their professional work in chile", *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 515-528.
- Ávila Fernandez, Alejandro y Holgado Barroso Juan (2006): "La formación inicial y permanente del Magisterio Primario en Andalucía durante los siglos XIX y XX". En Corts Giner, María I. y Calderón España, María C. (coords.): *Estudios de Historia de la Educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Avila Meléndez, Luis Arturo (2006): “La identidad profesional docente del profesorado de Educación básica en México” de Torres Herrera, Moisés, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE. Distrito Federal, México, 11 (029). pp. 669-675.-Bajtín, Mijail. (1979): *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Ball, Stephen (1989): *La micropolítica de la escuela*. Madrid:Paidós/MEC.
- Barthes, Roland (1977): “Introducción al análisis estructural de los relatos”. En Niccolini, Silvia (comp.): *El análisis estructural*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Pp.2/3.
- \_\_\_\_\_ (1994): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Zygmunt (1999): *La globalización. Consecuencias humanas*. México:Fondo de Cultura económica.
- \_\_\_\_\_ (2003): “De Peregrino a turista o una breve historia de la identidad”, en Hall Stuart y Du Gay Paul (comp.): *Cuestiones de Identidad Cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ 2005): *Identidad*. Madrid: Losada.
- Baudelot, Christian y Establet, Roger (1976): *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Beijaard, Douwe; Meijer, Paulien C. & Verloop, Nico (2004): “Reconsidering research on teachers’ professional identity”, *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), pp. 107-128.
- Beillerot, Jacky; Blanchard Laville, Claudine y Mosconi, Nicole (1989): *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Beltrán Llavador, Francisco (1991): *Política y reformas curriculares*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- \_\_\_\_\_ (1997): “Escuela democrática. Comunicación y conflicto”, *Cuadernos de Pedagogía*, 258, pp. 80-87
- Benjamin, Walter (1994): *Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas; v. 1)
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1993): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Bernstein, Basil (1994): *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* IV. Madrid: Morata.
- Bertaux, Daniel (1988): "El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades", *Cuadernos de Ciencias Sociales: Historia Oral e Historia de Vida*, 18, pp. 55-80. [Versión original (1980). También en *Proposiciones*, 29. Disponible en: [http://www.sitiossur.cl/publicaciones/Revista\\_Proposiciones/PROP-29/14BERTAU.DOC](http://www.sitiossur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PROP-29/14BERTAU.DOC) (Fecha de acceso:03/04/06)].
- Birgin, Alejandra (2000): "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión". En Gentili, Pablo y Frigotto, Gaudencio (comps.): *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Blanco, Nieves (1993): "La Cultura institucional de la enseñanza", *Cuadernos de Pedagogía*, 213, pp. 66-71.
- \_\_\_\_\_ (1995): "El sentido del conocimiento escolar". En AA.VV.: *Volver a pensar la educación. Vol. I: Política, educación y sociedad* (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_ (2006): "Saber para vivir". En Piusi, Ana M. y Mañeru Méndez Ana (coord.) *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro. Pp. 158-183
- Bolívar, Antonio; Fernández, Manuel y Molina, Enriqueta (2004): "Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial", *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (1), Art. 12, enero 2004. <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Bolívar, Antonio (2006): *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bosi, Eclea (2004): *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- \_\_\_\_\_ (1991): *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- \_\_\_\_\_ (1999): *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Braidotti, Rosi (2000): *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Buenos Aires: Paidós



## Bibliografía

---

- Britzman, Deborah, P. (1991): *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Bronfenbrenner, Urie (1987): *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona: Paidós
- Brubaker, Roger y Cooper, Frederick (2001): "Más allá de la identidad ", *Apuntes de Investigación del CECYP*. Buenos Aires, Fundación del Sur, V (7), pp. 30-67.
- Bruner, Jerome (1988): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona:Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (1997): *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- \_\_\_\_\_ (2003): *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Buchmann, Margaret (1990): "Beyond the Lonely, Choosing Will: Professional Development in Teacher Thinking", *Teachers College Record*, 91 (4).
- Bullough, Robert (1987): "Accommodation and tensión: Teachers, teacher role and the cultura of teacher". En Smith, John (ed.): *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*, Londres: Falmer Press.
- \_\_\_\_\_ (2000): "Convertirse en profesor: la personal y la localización social de la formación del profesorado". En Biddle, Bruce; Good, Thomas y Goodson Ivor (eds.): *La Enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Burke, Kenneth (1969): *A grammar of motives*. California: University of California Press Ltd.
- Butt, Richard; Raymond, Danielle; McCue, Grae y Yamagishi, L. (2004): "La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado". En Goodson, Ivor F. (ed.): *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro – Eub.
- Butler, Judith (1997): *The Psychic life of power: theories in subjection*. Stanford, C.A: Stanford University Press.
- Caballero, Zulma (2001): *Aulas de colores y sueños. La cotidianidad en las aulas multiculturales*. Barcelona: Octaedro – EUB
- Caballero Cortes, Ángela (1989): "La enseñanza en Málaga en 1937", *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 8, pp. 45-62.
- Cabrera, Daniel H. (2004): "Imaginario social, comunicación e identidad colectiva", ponencia en el *Diálogo: comunicación y diversidad cultural del "Forum Barcelona 2004"*, en [http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/143\\_cabrera.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/143_cabrera.pdf)

- Carbonell, Jaume (1987): “La formación inicial del profesorado en España: algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa”, *Revista de Educación*, 284.
- \_\_\_\_\_ (1996): *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Casey, Kathleen (1993): *I Answer with my life. Life histories of Women Teachers Working for Social change*. New York: Teachers College Press.
- Castells, Manuel (1998): *La era de la información (Economía, sociedad y cultural). Vol. 2: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Castoriadis, Cornelius (1975): *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets, Vol. I y II.
- Cela, Jaume (1996): *Con letra pequeña. Reflexiones de un maestro*. Madrid: Celeste.
- Cela, Jaume y Palou, Juli (2005): *Carta a los nuevos maestros*. Barcelona: Paidós.
- Charlot, Bernard (2007): *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Clandinin, Jean & Connelly, Michael (1998): “Stories to live by: Narrative understandings of school reform”, *Curriculum Inquiry* 28 (2), pp. 149-164.
- Cochran-Smith, Marilyn (1999): “Reinventar las prácticas de magisterio”. En Perez Gomez, Angel I.; Barquín Ruiz, Javier y Angulo Rasco J. Félix (editores): *Desarrollo profesional del docente; política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Cochran-Smith, Marilyn y Lytle, Susan (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.
- Cohen, Jennifer L. (2010): “Getting recognised: teachers negotiating professional identities as learners through talk”, *Teaching and teacher education*, 26, pp. 473-481.
- Coldron, John & Smith, Robin, (1999): “Active location in teachers’ construction of their professional identities”, *Journal of Curriculum Studies*, 3(6), pp. 711-726.

- Coldwell, Mike; Coldron, John and Smith, Robin (2008): *Active social location in schools: Professional development for the whole school workforce?*. Paper presented at BERA annual conference, Edinburgh. September 2008.
- Cole, Ardra L. & Knowles, Gary J. (2001): *Lives in context: The art of life history research*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Collay, Michelle (2006): "Respecting Teacher Professional Identity as a Foundational Reform Strategy". *New Horizons for Learning*  
<http://www.newhorizons.org/trans/collay.htm>
- Connelly, Michael y Clandinin, Jean (1995): "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En Larrosa, Jorge (ed.): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Contreras, José; Hernández, Fernando; Pérez de Lara, Nuria; López, Asunción y DÍA, Gloria (2010): "Entre ser y saber. La formación de la subjetividad en la escuela Sant Josep". En Hernández, Fernando (coordinador): *Aprender a ser en la escuela primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (2010): "La experiencia y la investigación educativa". En Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (comps.): *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cordero, Susana (2006): "Condiciones de trabajo docente: nuevas prácticas en el marco de la transformación educativa. Estudio cualitativo de trayectorias laborales del sector". En Porta, Luis y Sarasa María Cristina (coord.): *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Cornejo, Marcela; Mendez, Francisca y Rojas, Rodrigo C. (2008): "La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico", *Psykhé*, 17 (1), pp. 29-39.
- Correa, Rosario (1999): "La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica " *Proposiciones*, 29. Santiago de Chile: Ediciones SUR, <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=480>. [Consultado en: 08-12-2010].
- Cremades, Raúl (1999): *Nadie olvida a un buen maestro*. Madrid: Espasa Calpe S.A.
- Cullen, Carlos A. (1997): *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Darling-Hammond, Linda (2001): *El derecho a aprender*. Barcelona: Ariel.
- Davini, María Cristina (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

- \_\_\_\_\_ (1998): *El currículum de formación del magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Davini, María C. y Birgin, Alejandra (1998): "Políticas de formación docente en el escenario de los 90'. Continuidades y transformaciones". En Riquelme Graciela y otros (1998): *Políticas y sistemas de formación*. Formación de Formadores. Serie los documentos. UBA. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas – Universidad de Buenos Aires.
- Day, Christopher (2005): *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- \_\_\_\_\_ (2006): *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- \_\_\_\_\_, Elliot, Bob and Kington, Alison (2005): "Reform, standards and teacher identity: challenges of sustaining commitment", *Teaching and Teacher education*, 21 (5), pp. 563-577.
- \_\_\_\_\_, Kington Alison; Stobart Gordon and Sammons Pam (2006): "The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities", *British Educational Research Journal*, 32 (4), August 2006, pp. 601-616.
- \_\_\_\_\_ and Gu, Qing (2009): "Veteran teachers: commitment, resilience and quality retention", *Teachers and Teaching*, 15 (4), pp. 441-457  
<http://dx.doi.org/10.1080/13540600903057211>
- De Cristóforis, María (comp.) (2002): *Historias de inicios y desafíos*. Buenos Aires: Paidós.
- De Gaulejac, Vincent (1999): "Historias de vida y Sociología Clínica" *Proposiciones*, 29, 89-102.
- De Miguel, Amando (2001): *Cuando éramos niños*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.
- Denzin, Norman. (1989): *Interpretative Biography*. London: Sage.
- De Villers, Guy (1999): "La historia de vida como método clínico", *Proposiciones* 29. Santiago de Chile: Ediciones SUR. Obtenido desde: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=615>. [Consultado en: 04-09-2010].
- Díez, Mari Carmen (1998): "El oficio del maestro es aprender", *Cuadernos de Pedagogía*, 266, pp. 62-66.
- Diotima (1999): *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria.

- Dosse, Françoise (1988): *La historia en migajas. De "Annales" a la "nueva historia"*. Valencia: Institució Valenciana d'Estudis i Investigació.
- \_\_\_\_\_ (2005): *La Apuesta biográfica*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Dubar, Claude (2000): *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.
- Dubar, Claude (2002): *La crisis de identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1997): *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, François (2006): *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Duero, Dante G. (2006): "Relato autobiográfico e interpretación: una concepción narrativa de la identidad personal", *Athenea Digital*, 9, pp. 131-151.
- \_\_\_\_\_ y Limón Arce, Gilberto (2007): "Relato autobiográfico e identidad personal: un modelo de análisis narrativo", *Revista de Antropología Iberoamericana*, 2 (2), pp. 232-275. [www.aibr.or](http://www.aibr.or).
- Duschatzky, Silvia (1995): *Indicios sobre el sentido del conocimiento escolar. Un estudio en los niveles primario y medio*. Buenos Aires. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Serie de Documentos e Informes de Investigación.
- Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (2003): *La invención del aula*. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Santillana.
- Eisner, Elliot, W. (1998): *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós Educador.
- Elbaz-Luwisch, Freema (2010): "Writing and professional learning: the uses of autobiography in graduate studies in education", *Teachers and Teaching*, 16 (3), pp. 307 -327.
- Elías, Norbert (1994): *Conocimiento y poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Emmanuele, Elsa S. y Cappelletti, Andrés (2001): *La vocación. Arqueología de un mito*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Erikson, Erik H. (1995): *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.

- Escolano Benito, Agustín (Dir.) (2006): *Historia Ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Esteve, José M. (1995): *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- \_\_\_\_\_ (1998): "La aventura de ser maestro", *Cuadernos de Pedagogía*, 266, pp. 46-50.
- \_\_\_\_\_ (2010): *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- \_\_\_\_\_ Franco, Soledad y Vera, Julio (1998): *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona: Anthropos.
- Estola, Eila; Erkkilä, Raija and Syrjälä, Leena (2003): "A Moral Voice of Vocation in Teachers' Narratives", *Teachers and Teaching*, 9 (3), pp. 239-256, <http://dx.doi.org/10.1080/13540600309381>
- Ezpeleta, Justa (2005): "Entre la gestión del cambio y el cambio de las prácticas". En 1er. Seminario Taller Internacional de Educación. *Escuela: Producción y democratización del conocimiento*. Buenos Aires: Secretaría de Educación. Pp. 27-39.
- Fernández Cruz, Manuel (1995): "Ciclos en la vida profesional de los profesores", *Revista de Educación*, 306, pp. 153-203.
- \_\_\_\_\_ (2008): "La investigación (auto) biográfico-narrativo en el desarrollo profesional del docente". En Porta, Luis y Sarasa, María C. (comps): *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Fernández Enguita, Mariano (1990): *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Ferrarotti, Franco (1991): *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: ediciones península.
- \_\_\_\_\_ (1993): "Las biografías como instrumento analítico e interpretativo", en Marinas, José M. y Santamarina, Cristina (edit.) *La Historia Oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- \_\_\_\_\_ (2007): "Las historias de vida como método", *Convergencia*, UAEM, México, 44, pp.15-40

- Ferry, Gilles (1991): *El trayecto de la formación*. Barcelona: Paidós.
- Fischman, Gustavo E. y Cruder Gabriela (2003): "Fotografías escolares como evento na pesquisa em educacao. Narrativa, Imagem e Pensamento". *Educacao & Realidade*. Porto Alegre, 28 (2), pp. 39-53.
- Flick, Uwe (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, María A., & Day, Christopher (2006): Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), pp. 219–232.
- Foucault, Michel (1990): *Tecnología del Yo*. Barcelona: Paidós/ I.C.E. - U.A.B.
- \_\_\_\_\_ (1991): *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Freire, Paulo (1976): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?. Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: Kikiriki Cooperación Educativa.
- Gadamer, Hans G. (1998): *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- García Canclini, Norberto (1995): *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.
- Gee, James P. (2000): "Identity as an Analytic Lens Research in Education", *Review of Research in Education*, 25, pp. 99-125.
- Gergen, Kenneth, J. (1996): *Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1992): *El Yo Saturado. Dilemas de Identidad en el Mundo Contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, Clifford (2000): *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Giddens, Anthony (1995): *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Gimeno Sacristán, José (2003): *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José y Fernández Pérez, Miguel (1980): *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio Universidades e Investigación.

- \_\_\_\_\_ (1992): "Profesionalización docente y cambio educativo". En: Alliaud, Andrea. y Duschatzky, Laura (Comp.): *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, pp. 113 – 144.
- Gohier, Christiane; Chevrier, Jacques y Anadón, Marta (2007): "Future teachers' identity: between an idealistic vision and a realistic view", *Mc Gill Journal of Education*, 42 (1), pp. 141-156.
- Gomez, Margarita V. (2007): "Memoria y formación de profesores: perspectivas teóricas, temáticas y metodológicas", *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (2). OEI.
- Gonzalez Faraco, Juan Carlos (2000): *Cómo se fabrican los maestros*. Huelva: Hergué Editorial.
- González Perez, Teresa (2008): *La voz del olvido. Maestras de ayer*. Las Palmas de Gran Canarias: Anroart Ediciones, S.I.
- Gonzalez Sanmamed, Mercedes (1994): *Aprender a enseñar: Mitos y realidades*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- Goodson, Ivor F. (2003): "Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), pp. 733-758.
- \_\_\_\_\_ (2004): *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro –Eub.
- Goffman, Erving (1993): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ (1995): *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goolishian, Harold A. y Anderson, Harlene (1994) "Narrativa y Self. Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia". En Schnitman, Dora (1994): *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Graffigna, María L.(2004): "Identidad laboral e identidad social: la construcción simbólica del espacio social", *Laboratorio. Estudios sobre cambio Social*. V (14), pp. 10-16. (<http://lavboratorio.fsoc.uba.ar/textos/lavbo14.pdf>).
- Graham, Robert J. (1998): "Historias de la enseñanza como tragedia y novela. Cuando la experiencia se convierte en texto". En McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comp.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.



## Bibliografía

---

- Gramsci, Antonio (1997): *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Green, Maxine (2005): *Liberar la imaginación*. Barcelona: Graó.
- Guber, Rosana (2002): *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Guillén, Mauro F. (1990): “Profesionales y burocracia: desprofesionalización, proletarización y poder profesional en las organizaciones complejas”, *Revista Española de Investigación Social*, 51, pp. 35-51.
- Habermas, Jurgen (1989): *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires: Taurus, Vol.I
- Hall Stuart y Du Gay Paul (comp.) (2003): *Cuestiones de Identidad Cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hargreaves, Andy (1996): *Profesorado, Cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_ (1999): “Hacia una geografía social de la formación docente”. En Perez Gomez, Angel I.; Barquín Ruiz, Javier y Angulo Rasco, J. Félix (editores): *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- \_\_\_\_\_ Earl, Lorna; Moore, Shawn y Manning, Susan (2001): *Aprender a cambiar*. Barcelona: Octaedro
- \_\_\_\_\_ (2003): *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. New York: Teacher College Press.
- Harré, Rom (1983): *Personal Being. A Theory for Individual Psychology. (Ways of Being)*. Oxford: Blackwell.
- Heller, Agnes (1977): *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hernández, Fernando (2004): “Prólogo. Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico”. En Goodson, Ivor F. (ed.) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro – Eub.
- Hernández, Fernando; Creus, Amalia y Prieto, Nazario (2006): “*Tienes que estar tocado desde el principio por algo*”. <http://www.cecace.org>.

- Hernández, Fernando; Martínez, Sandra y Vinyals, Teresa (2006): “Los cambios se me juntan con lo que es la vida, con lo que es la docencia”. <http://www.cecace.org>.
- Hernández, Fernando y Sancho, Juana M. (2007): “El papel de la formación en las historias de vida del profesorado”, *Cuadernos de Pedagogía*, 374, pp. 40-43.
- Hernández, Fernando; Sancho, Juana M<sup>a</sup>; Montané, Alejandra y Sánchez de Serdio, Aída (2009): *¿Cómo los académicos españoles se enfrentan con el cambio? Respuesta desde una investigación de historias de vida profesionales*. Informe Final de la investigación: Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios. Ministerio de Ciencia e Innovación. SEJ2006-01876/EDUC. Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/esbrina>.
- Hernández, Fernando (coord.) (2010): *Aprender a ser en la escuela primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Hermosilla, Patricia; Sancho, Juana M. y Ordiales María Antonia (2006): “Entre la convicción y el dilema: El desafío personal de renovar cada día la ilusión de ser maestra”. <http://www.cecace.org>.
- Hong, Ji Y. (2010): “Pre-service and beginning teachers’ professional identity and its relation to dropping out of the profession”, *Teaching and teacher education*, 26, pp. 1530-1543.
- Huberman, Michael (1995): “Networks that alter teaching”. *Teachers and teaching: theory and practice*. 1 (2), pp. 193-221.
- \_\_\_\_\_ (1998): “Trabajando con narrativas biográficas”. En Mc Ewan, Hunter y Egan, Kieran (comp.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_; Thompson, Charles y Weiland, Steven (2000): “Perspectivas de la carrera del profesor”. En Biddle Bruce, Good Thomas y Goodson Ivor (eds.): *La Enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, Francisco (coord.) (2005): *Vivencias de maestros y maestras*. Barcelona: Graó.
- Iniesta, Montserrat y Feixa, Carles (2006): “Historias de Vida y Ciencias Sociales”. Entrevista a Franco Ferrarotti., *Periferia*, 5, *Revista de recerca i formació en antropología*. [www.periferia.name](http://www.periferia.name).
- Jackson, Philip W. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata. Fundación-Paideia.

- Jeffrey, Bob and Woods, Peter (1996): "Feeling deprofessionalised: the social construction of emotion during an Ofsted inspection", *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), pp. 325-343.
- Jelin, Elizabeth (2004): "Reflexiones (localizadas) sobre el tiempo y el espacio". En Grimson, A. (comp.): *La cultura en las crisis latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. Pp. 237-247.
- \_\_\_\_\_ (2006): "La narrativa personal de lo "invivable". En Carnovale, Vera y otros (comps.): *Historia, Memoria y Fuentes orales*. Buenos Aires: CeDInCI editores.
- Jiménez Lozano, María de la Luz (2003): "La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), pp. 603-630.
- \_\_\_\_\_ y Perales Mejía, Felipe de Jesús (2007): *Aprendices de maestros. La construcción de sí*. México: Pomares.
- Kawanah, William (1994): "Naturaleza de las fronteras", *Historia y Fuente Oral*, 12, pp. 7-9.
- Kelchtermans, Geert (1993): "Getting the Story. Understanding the lives: from career stories to teachers' professional development", *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), pp. 443-456.
- \_\_\_\_\_ (1996): "Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots". *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), pp. 307-324.
- Kincheloe, Joe L. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Barcelona: Octaedro.
- Knowles, Gary J. (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 Goodson, Ivor F. (ed.): *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro – Eub.
- Kohli, Martín (1993): "Biografía: relato, texto, método". En Marinas, José M. y Santamarina, Cristina (edit.): *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Kornblit, Ana Lía (coord.)(2004): *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Korthagen, Fred A.J. (2004): "In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education", *Teaching and teacher education*, 20, pp. 77-97.

- Larrosa, Jorge y otros (1995): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre Narrativa y Educación*. Barcelona: Alertes.
- \_\_\_\_\_ (1996): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. Barcelona: Alertes.
- \_\_\_\_\_ (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.
- Lasky, Susan (2003): "Teacher professional vulnerability in a context of standards based reforms". Paper presented at the *annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- \_\_\_\_\_ (2005): "A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and profesional vulnerability in a context of secondary school reform", *Teaching and teacher education*, 21, pp. 899-916.
- Leite, Analia (2007): *Profesorado, formación e innovación: Los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico*. Sevilla: Publicaciones Cooperación Educativa.
- \_\_\_\_\_ (2009a): "La formación docente como proyecto de vida". *II Congreso Internacional Educación, lenguaje y sociedad. La Educación en los nuevos escenarios socioculturales*. Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa. Argentina. Abril 2009.
- \_\_\_\_\_ (2009b): "Vida de una maestra: identidad, política y escuela" *VI Congreso Internacional de la Asociación Universitaria de Estudios de las Mujeres (AUDEM)*. Facultad de Humanidades de la Universidad de Almería. Almería. Octubre 2009.
- \_\_\_\_\_ (2010): "Preocupaciones epistemológicas y metodológicas en torno a la construcción de historias de vida". Ponencia presentada en las *I Jornadas de Historias de Vida en Educación*. Grupo Esbrina. Universitat de Barcelona. Junio 2010.
- \_\_\_\_\_ y Rivas, J. Ignacio (2008): "La dimensión perdida. La construcción política de la identidad docente", *XII Simposio Interamericano de Etnografía Educativa*, Mérida, México, Noviembre 2008.
- \_\_\_\_\_ y Rivas J. Ignacio, (2009): "Narraciones sobre la universidad: formación y profesión desde la experiencia como estudiante", en Rivas, José I. y Herrera, David. *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.

- Lejeune, Philippe (1994): *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul-Endymion.
- Lerena, Carlos (1989): "El oficio de maestro (Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España)". En Ortega, Félix; González García, Ernesto; Guerrero, Antonio y Sánchez, María Eduvigis (comp.): *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Visor.
- Lévi-Strauss, Claude (1977): *La identidad*. Barcelona: Petrel.
- Lewis, David J. y Weigert, Andrew J. (1992): "Estructura y significado del tiempo social". En Ramos Torres, Ramón (Ed.): *Tiempo y Sociedad*. CIS. Madrid: Siglo XXI Editores. Pp. 89 -121.
- Lieberman, Ann y Wood, Diane (2003): "Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizaje". En Lieberman, Ann y Miller, Lynne (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Linde, Charlotte (1993): *Life Stories. The creation of coherence*. Oxford: Oxford University Press.
- Lo, Ming-cheng M. (2005): "The professions: Prodigal Daughters of Modernity". En Adams, Julia; Clemens; Elisabeth Stephanie y Orloff, Ann Shola: *Remaking modernity: politics, history, and sociology*. Durham: Duke University Press
- Longo, María Eugenia (2005): "Un tiempo incierto. La socialización en el trabajo en un contexto de transformación". Ponencia presentada en el 7mo. Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo. Buenos Aires. Argentina.
- Lopes, Amélia (2001): *Libertar o desejo, resgatar a inovacao. A construcao de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovacao Educacional.
- Lopes, Amélia (2007): "La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: Argumentación y virtualidades teóricas y prácticas", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 3. Universidad de Granada, España. (<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL1.pdf>)
- Lopes, Amélia; Pereira, Fátima; Sousa, Cristina; Carolina, Ana M., y Tormenta, Rafael (2007): "Currículos de formación inicial: identidades profesionales de base y trayectoria profesional", *Revista Española de Pedagogía*, LXV (236), pp. 139-156.

- Lopes, Amélia (2009): "Teachers as Professionals and Teachers' Identity Construction as an Ecological Construct: an agenda for research and training drawing upon a biographical research process", *European Educational Research Journal*, 8 (3), pp. 461-475. <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2009.8.3.461>
- López de Maturana Luna, Silvia (2004): *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia.
- Lorenzo Vicente, Juan Antonio (1995): "Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370 – 1990)", *Revista Complutense de Educación*, 6 (2).
- Lortie, Dean (1975): *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MacKenzie, Sarah K. (2011): "Playing Teacher: Artful Negotiations in the Pre-service Classroom", *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12 (1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101306>.
- MacIntyre, Alasdair (1987): *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Maclure, Maggie (1993): "Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives". *British Educational Research Journal*, 19 (4), pp. 311–322.
- Manrique Arribas, Juan Carlos (2003): "La Educación Física femenina y el ideal de mujer en la etapa franquista". *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 3 (10), pp. 83-100 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista10/artmujer.htm>
- Marcelo, Carlos y Vaillant, Denise (2009): *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Madrid: Narcea
- Marinas, José M. y Santamarina, Cristina (edit.) (1993): *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Marinas, José M. (2004): *La razón biográfica. Ética y política de la identidad*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Martinez Bonafé, Jaume (1994): "Los olvidados", *Cuadernos de Pedagogía*, 230, pp. 58-65.
- \_\_\_\_\_ (1998): *Trabajar en la Escuela. Profesorado y Reformas en el Umbral del Siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- \_\_\_\_\_ (2004): "Acerca de la crisis de la identidad profesional del profesorado", *Docencia*, 22, pp.66-72.

- Martínez, Deolidia (2001): "Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente", LASA 2001. *Latin American Studies Association. XXIII International Congress*. Washington DC, Septiembre 6-8.
- Mayer, Diane (1999): "Building teaching identities: Implications for pre-service teacher education". Paper presented at the *Australian Association for Research in Education & New Zealand Association for Research in Education*. Conference, Melbourne, Australia.  
<http://www.aare.edu.au/99pap/may99385.htm>.
- McEwan, Hunter (1998): "Las narrativas en el estudio de la docencia". En McEwan, Hunter. y Egan, Kieran (comp.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Mearns, Lynda y Woods, Peter (1995): "Avances y obstáculos en la investigación etnográfica: comparación de experiencias durante el proyecto "Cambiando la escuela". En, Walford, Geoffrey (Ed.): *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Mearns, Lynda y Sikes, Patricia (2004): "Una visita a las historias de vida: ética y metodología de la historia de vida". En Goodson, Ivor F. (2004) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro – Eub.
- Middleton, Sue (2004): "El desarrollo de una pedagogía radical. Autobiografía de una socióloga neozelandesa sobre la educación de las mujeres". En Goodson, Ivor F. (ed.): *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro – Eub.
- Molero Pintado, Antonio (2006): "Los enseñantes y su cultura profesional". En Escolano Benito, Agustín (Dir.): *Historia Ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Monés, Jordi (1976): "Cuatro aspectos de educación franquista. Aspectos ideológicos", *Cuadernos de Pedagogía*, 3, pp. 11-16.
- Moreno Gómez, William y Pulido Quinteros Sandra M. (2007): *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Medellín: Funámbulos Editores.
- Morente Valero, Francisco (2001): "La muerte de una ilusión: el magisterio español en la guerra civil y el primer franquismo", *Historia y comunicación social*, 6, pp. 187-201.
- Morgade, Graciela (1996): "Aportes de la teoría del género a la utopía pedagógica", *Versiones*, 6, pp.9-13.

- \_\_\_\_\_ (2005): "El encuentro entre docentes y practicantes como espacio privilegiado de construcción de conocimiento" 1er. Seminario Taller Internacional de Educación. *Escuela: Producción y democratización del conocimiento*. Secretaría de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Pp.75-78.
- \_\_\_\_\_ (2008): "Trabajo docente y relaciones de género: aportes conceptuales y epistemológicos de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado", Ponencia presentada en el VII Seminario Redestrado – Nuevas regulaciones en América Latina, Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008.
- \_\_\_\_\_ (2010): *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*. Poder, autoridad y género en la escuela primaria. Buenos Aires: Noveduc.
- Morín, Edgar (1994): "Epistemología de la complejidad". En Schnitman, Dora (1994): *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mórtola, Gustavo (2006): "Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente", *Educación, lenguaje y sociedad*, IV (4), pp. 83-104.
- \_\_\_\_\_ (2010): *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente*. Buenos Aires: Noveduc.
- Nias, Jennifer (1989): *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Nieto, Sonia (2006): *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- \_\_\_\_\_ (2007): "Profesorado al pie del cañón: lecciones desde el terreno", *Cuadernos de Pedagogía*, 374, pp. 44-47.
- Noddings, Nel (1985): "In search of the feminine", *Teachers College Record*, 87 (2), pp. 195-204.
- Nóvoa, Antonio (1995): *Profissão professor*. Porto: Portugal ed.
- \_\_\_\_\_ (comp.) (2000): *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editorial.
- \_\_\_\_\_ (2003): "Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de "nuevas historias de la educación". En Popkewitz, Thomas S.; Franklin, Barry M. y Pereyra, Miguel A. (comps.): *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares Corredor.
- O'Connor, Kate, E. (2008): "You choose to care": teacher emotions and professional identity", *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 117-126



- Padua Arcos, Daniela (1998): *El estudio de casos como proceso de conocimiento: el estudio de un caso, el proceso de su conocimiento*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Pérez Gómez, Angel I. (1988): "El pensamiento práctico del profesor/a. Implicaciones en la formación del profesorado". En Villa, Aurelio (Coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- \_\_\_\_\_ (1990): "La formación del profesorado ante la reforma del sistema educativo. Nuevas, viejas y pobres soluciones." *Cuadernos de Pedagogía*, 181, pp.84-88.
- \_\_\_\_\_ et al. (1991): *Historia de una reforma educativa. Estudio múltiple de casos sobre la reforma experimental del tercer ciclo de EGB en Andalucía*. Sevilla: Díada.
- \_\_\_\_\_ (1992a): "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia". En Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Angel (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_ (1992b): "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Angel (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_ (1995): "Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa". En AA.VV. (1995): *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos* (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid: Morata. Vol. II. Pp. 339-353.
- \_\_\_\_\_ (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_ (1999): "El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes". En Pérez Gómez, Angel I.; Barquín Ruiz, Javier y Angulo Rasco J. Félix (editores): *Desarrollo profesional del docente; política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- \_\_\_\_\_ (2005): "Los desafíos de la escuela en la sociedad de la información y de la perplejidad". Conferencia de cierre. 1er. Seminario Taller Internacional de Educación. *Escuela: Producción y democratización del conocimiento*. Secretaría de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Pp. 139-153

- \_\_\_\_\_ (2010): "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), pp. 37-60.
- Pinar, William F. (1995): *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Polkinghorne, Donald (1988): *Narrative knowing and the social sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Popkewitz, Thomas S. (1982): "Educational reform as the organization of ritual: stability as change", *Journal of Education*, 164 (1), pp.5-29
- \_\_\_\_\_ (comp.)(1994): *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares – Corredor.
- \_\_\_\_\_ (1998): *La conquista del alma infantil*. Política de escolarización y construcción del nuevo docente. Barcelona: Pomares – Corredor.
- Puelles Benítez, Manuel de (2009): *Modernidad, Republicanismo y Democracia*. Una historia de la educación en España (1898 – 2008). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Puiggrós, Adriana (1993): *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Ramírez Rosales, Victoria (2008): *La construcción de la identidad profesional de las normalistas Tlaxcaltecas*. Universidad Autónoma Metropolitana. México. D.F. Tesis Doctoral Inédita.
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la Lengua Española*. XXII. Madrid: Espasa Calpe.
- Rebollo Mesas, Pilar (2001): "El servicio social de la mujer de Sección Femenina de Falange. Su implantación en el medio rural". En Ruiz Carnicer, Miguel A. y Frías Corredor Carmen (coord.): *Nuevas tendencias historiográficas en historia local en España: Actas del II Congreso de Historia Local de Aragón*. (Huesca, 7 al 9 de julio, 1999).
- Remedi, Eduardo (coord.) (2006): *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Revilla, Juan C. (2003): "Los anclajes de la identidad personal", *Athenea Digital*, 4, pp. 54-67.
- Ricoeur, Paul (1984): *Educación y política*. Buenos Aires: Editorial Docencia.

## Bibliografía

---

- \_\_\_\_\_ (1996a): *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1996b): *Tiempo y narración III*. El tiempo narrado. México: Siglo XXI.
- Rivas Flores, J. Ignacio (1991): El aula como unidad de socialización: Los rituales de aprendizaje *Educación y Sociedad*, 7, pp. 73-90.
- \_\_\_\_\_ (1992): *Cultura y organización del aula: Los rituales de aprendizaje*. Málaga: Edinford.
- \_\_\_\_\_ (Coord.) (2000): Profesorado y Reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes? Málaga: Aljibe.
- \_\_\_\_\_ (2003): “La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual”, *Educar*, 31, pp. 109-119.
- \_\_\_\_\_ (2004): “¿Cómo enseñar a los que enseñan?. Introducción a la evaluación de la deformación y formación del profesorado.”. En Guerrero López, J. Francisco y Pérez Galán, Rafael (coord.) *La pizarra mágica. Una visión diferente de la historia de la educación*. Málaga: Aljibe. Pp. 265-281
- \_\_\_\_\_ (2007).”Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento”. En Sverdlick, Ingrid (comp.): *La investigación educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rivas Flores, J. Ignacio; Sepúlveda M. Pilar y Rodrigo, M. Pilar, (2005): “La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: un estudio biográfico”, *Revista de Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13 (49).
- \_\_\_\_\_ y Leite, Analia E. (2006): “Identidad y Cultura en la Experiencia Escolar” *XI Symposium Interamericano de Investigación Etnográfica y Cualitativa en Educación (Niños y Jóvenes Dentro y Fuera de la Escuela. Debates en la Etnografía y la Educación)*, Buenos Aires, Argentina.
- \_\_\_\_\_ y Leite, Analia. E. (2009): “La Experiencia de género en la escuela: espacio, éxito y relación”, en Santos Guerra, Miguel. A. (Coord.): *El género como pasión. Homenaje a la profesora Gloria Arenas Fernández*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, pp. 195-212.
- Rivas, J. Ignacio; Leite, Analía E.; Cortés, Pablo; Márquez, M<sup>a</sup> Jesús y Padua, Daniela (2010): La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353: pp. 187-209.
- Robertson, Ian, (2009): “Teachers as active agents in recontextualising pedagogic spaces in vocational education and training”. En *Same places, different spaces*.

Proceedings                      ascilite                      Auckland                      2009.  
<http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/robertson.pdf>

- Robin, Regine (1994): "Para una sociopoética del imaginario social". En Perous, Françoise (comp.): *Historia y literatura*. México: Instituto Mora, (Antologías Universitarias).
- \_\_\_\_\_ (1996): *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*. Buenos Aires. Eudeba.
- Rockwell, Elsie (1985): "Etnografía y Teoría en la investigación educativa", *Revista Dialogando*, 8. Red Latinoamericana de Investigaciones cualitativas de la Realidad escolar. Santiago. Chile.
- \_\_\_\_\_ (1995): *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Izquierdo, Rosa (1998): "Formación de las maestras desde 1940 a 1970", *Escuela Abierta*, 2, pp.63-82.
- Rodríguez Martín, Sebastián (1998): "La utopía de lo cotidiano", *Cuadernos de Pedagogía*, 266, pp. 62-66.
- Román Sanchez, José M. y Cano Gonzalez, Rufino (2008): "La formación de maestros en España (1838 -2008): Necesidades sociales, competencias y planes de estudio", *Educación XXI*, 11, pp. 73-101.
- Rudduck, Jean (1999): *Innovación y Cambio*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Ruiz Berrio, Julio (2006): "El oficio de maestro en la sociedad liberal (1808 – 1939)", en Escolano Benito, Agustín (Dir.): *Historia Ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ruiz Quintero, Bárbara (2005): "Una larga vida docente". En Imbernón, Francisco (coord.): *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó. Pág. 85-90.
- Sachs, Judith (1999): "Teacher Professional Identity: competing discourses, competing outcomes", Paper Presented at AARE Conference Melbourne, November 1999, University of Sydney.
- \_\_\_\_\_ (2000): *The Activist Profession*. Buckingham: Open University Press.
- \_\_\_\_\_ (2001): "Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes", *Journal of Education Policy*, 16: 2, PP. 149 - 161

- Salgueiro, Ana María (1998): *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- Salazar Guerrero, Roberto (2000): "Variaciones sobre un tema: la interpretación", *Revista Casa del Tiempo*, UAM, México.
- Sammons, Pam; Day, Christopher; Kington, Alison; Gu, Qing; Stobart, Gordon and Smees, Rebecca. (2007): "Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study", *British Educational Research Journal*, 33(5), PP. 681-701.
- Sanchez Enciso, Juan (2003): *Los mejores años*. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat.
- Sanchidrián Blanco, Carmen (1995): "Educación y Cultura en el Franquismo". En Vico, Mercedes (coord.): *Educación y Cultura en la Málaga Contemporánea*. Málaga: Editorial Algazara.
- Sancho, Juana M. (1991): "El entorno físico y simbólico de la enseñanza", *Cuadernos de Pedagogía*, 192, pp. 73-77.
- Sancho, Juana M. y otros (1998): *Aprendiendo de las innovaciones en los centros: la perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos*. Barcelona: Octaedro.
- Sancho, Juana M.; Giambelluca, Vanesa e Ibañez, Perú (2006): *Mirando atrás para seguir adelante*. <http://www.cecace.org>
- Sancho, Juana. M.; Hernández, Fernando; Creus, Amalia; Hermosilla, P.; Martínez, S.; Giambelluca, V.; Cid, A. Y Duran, P. (2007): Historias Vividas del profesorado en el mundo digital. *Praxis Educativa*, 11, pp. 10 - 30.
- San Román Gago, Sonsoles (2001): Género y construcción de identidad profesional: el caso de la maestra en vías de profesionalización (de los años 50 a los 60 en el franquismo intermedio), *Education Policy Analysis Archives*, 9 (19), pp. 1-24. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/348>.
- \_\_\_\_\_ (2009): *Evolución de las actitudes culturales y las representaciones sociales en las y los maestros del nivel de primaria (1970-2008)*, Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer, colección Estudios
- Santamarina, Cristina y Marinas, José M. (1995): "Historia de vida e Historia Oral", en Delgado, Juan y Gutiérrez, Juan (coord.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

- Sarasúa, Carmen (2002a): "El acceso de niñas y niños a los recursos educativos en la España rural del siglo XIX". En Martínez Carrión, José M. (ed.): *El nivel de vida en la España rural, siglos XVIII-XX*, Alicante: Universidad de Alicante, pp. 549-609.
- Sarasúa, Carmen (2002b): "Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del Siglo XIX", *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 24, pp. 289-297.
- Sarlo, Beatriz. (1998): *La Máquina Cultural. Maestras, Traductores y Vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.
- Sautu, Ruth (comp.) (2004): *El método biográfico*. Buenos Aires: Lumière.
- Schepens, Annemie; Aelterman, Antonia and Vlerick, Peter (2009): "Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one", *Educational Studies*, 35 (4), pp. 361-378.
- Schnitman, Dora (1994): *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Schuttenberg, Mauricio (2007): "Identidad y globalización. Elementos para repensar el concepto y su utilización en Ciencias Sociales", *Cuadernos de H. Ideas*, 1 (1), pp. 1-35.
- Semprún, Jorge (1987) *La escritura o la vida*. Barcelona: Tusquets.
- Sennet, Richard (2000): *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Sharim, Dariela (2005): "La identidad de género en tiempos de cambio: Una aproximación desde los relatos de vida", *Psyche*, 14 (2), pp. 19-32.
- Sikes, Pat; Measor, Lynda y Woods, Peter (1985): *Teachers' Careers: crises and continuities*. Londres: Falmer Press
- Sirvent María Teresa (1999): Problemática metodológica de la investigación educativa, *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación de la UBA*, 8 (14).
- Smyth, John (1999): "Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: un enfoque crítico basado en el concepto de "trabajo de los docentes". En Pérez Gómez, Angel I.; Barquín Ruiz, Javier y Angulo Rasco J. Félix (editores): *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Sopeña Monsalve, Andrés (1994): *El Florido Pensil. Memoria de la Escuela Nacional-católica*. Barcelona: Crítica.

- Strauss, Anselm (1959): *Mirrors and masks: The search for identity*. Glencoe, IL: Free Press.
- \_\_\_\_\_ (1994): *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Nueva York: Cambridge University Press
- Stronach, Ian & MacLure, Margaret (1997): *Educational Research Undone. The Postmodern Embrace*. Buckingham: Open University Press.
- Stronach, Ian; Corbin, Brian; McNamara, Olwen; Stark, Sheila and Warne, Tony (2002): "Towards an uncertain politics of professionalism: Teacher and Nurse identities in flux", *Journal of Educational Policy*, Vol.17, 1, pp.109-138.
- Suárez, Daniel H.; Ochoa, Liliana y Dávila, Paula (2005): "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas", *Revista Nodos y Nudos*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN). 2 (17), pp. 16-31.
- Suárez, Daniel H.; Ochoa, Liliana (2005): *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: MECyT / OEA.
- Suárez Pazos, Mercedes (2004): "Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistas a través de los recuerdos escolares", *Revista de Educación*, 335. Pp. 429-445
- Subirats, Joan (dir.) (2006): *Fragilidades vecinas. Narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria.
- Sugrue, Ciaran (1997): "Student Teachers Lay Theories and Teaching Identities: their implications for professional development", *European Journal of Teacher Education*, 20 (3), pp. 213 - 225. <http://dx.doi.org/10.1080/0261976970200302>
- Sutherland, Louise; Howard, Sarah and Markauskaite, Lina (2010): "Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers", *Teaching and teacher education*, 26, pp. 455-465.
- Sutton, Rosemary E. and Wheatley, Karl F. (2003): "Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research", *Educational Psychology Review*, 15 (4), pp. 327-358.
- Tabucchi, Antonio (2010): *El tiempo envejece deprisa*. Barcelona: Anagrama
- Tadeu da Silva, Tomaz (2001): *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro.

- Tardif, Maurice (2004): *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.
- Tenti Fanfani, Emilio (1995): “Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, IV Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Miño y Dávila Editores (7), pp. 17-25.
- Terigi, Flavia (1999): “Sobre las características del conocimiento escolar”. En Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita y Korinfeld, Daniel (comps.): *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Thompson, Paul (2002): *A voz do passado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Tonucci, Francesco (1989): *Cómo ser niño*. Buenos Aires: Rei.
- Uceda Castro, Consuelo (2005): “Maestra de por vida”, en Imbernón, Francisco (coord.): *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó Pág.77-83.
- Vaillant, Denise (2007): “La identidad docente”. Ponencia I *congreso Internacional “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*. Barcelona. GTD-PREAL-ORT. Septiembre 2007.
- Van den Berg, Rudolf (2002): “Teachers’meanings regarding educational practice”. *Review of Educational Research*, 72 (4), pp. 577–625.
- Van Manen, Max (2003): *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Varela, Julia y Ortega Félix (1984): *El aprendiz de maestro. Un análisis sociológico de los estudiantes de magisterio del distrito universitario de Madrid*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Varela, Julia (1994): “Postfacio Elementos para una genealogía de la Escuela Primaria en España”. En Querrien, Anne. *Trabajos Elementales sobre la Escuela Primaria*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- \_\_\_\_\_ (1995): “El estatuto del saber pedagógico”. En AA.VV.: *Volver a pensar la educación, Vol. II: Prácticas y discursos educativos* (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid: Morata.



- \_\_\_\_\_ (1997): *Nacimiento de la Mujer Burguesa. El cambiante desequilibrio de poder entre los sexos*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Veenman, Simón (1988): “El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial”. En Villa Aurelio (Coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Veiravé, Delfina; Ojeda, Mariana; Núñez, Claudio y Delgado, Patricia (2006): “La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3).
- Verd, Joan M. (2006): “La construcción de indicadores biográficos mediante el análisis reticular del discurso. Una aproximación al análisis narrativo-biográfico”, *REDES - Revista hispana para el análisis de redes sociales*. 10,7. <http://revista-redes.rediris.es>
- Vico, Mercedes, (1997): *La Profesionalización del Docente en el Siglo XIX*. Ciclo de Conferencias en conmemoración del 150 aniversario de la Escuela Normal de Magisterio de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.
- Viñao, Antonio (2004): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- \_\_\_\_\_ (2006): “El espacio escolar: viejas cuestiones, nuevos escenarios”. En Escolano Benito, Agustín (Dir.): *Historia Ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth (comp.) (2001): *La Trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumière.
- Walford, Geoffrey (1995): *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Wenger, Etienne (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Weschenfelder, Noeli Valentina (2009): “Historia de vida y memoria de los maestros del movimiento sin tierra de Brasil: recuerdos de la niñez, escuela y proceso de formación”, *Revista de Didácticas Específicas*, 1, pp. 167-190.
- Williams, Raymond. (2000): *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Editorial Península Biblos. 2da.ed.
- Woods, Peter & Jeffrey, Bob (2002): “The reconstruction of primary teacher’s identities”, *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), pp .89-106.

- Woods, Peter, Jeffrey, Bob, Troman, Geoff y Boyle Mari (2004): *La reestructuración de las escuelas*. Madrid: Akal
  
- Zambrano, María (1989): *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.
  
- Zeller, Nancy (1998): “La racionalidad narrativa en la investigación educativa”. En McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comp.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
  
- Zembylas, Michalinos (2003a): “Emotions and teacher identity: A Poststructural Perspective”. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9 (3), pp. 213-238.
  
- \_\_\_\_\_ (2003b): “Interrogating “Teacher identity”: Emotion, Resistance, and self-formation”, *Educational Theory*, 53 (1), pp. 107-127.
  
- Zufiaurre, Benjamín (2007): *¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado?*. Reflexiones sobre treinta y seis años de cambios en España: 1970-2006. Barcelona: Octaedro.

## VIII.- ANEXOS (CD)

### ***-Anexo I: Datos de Ana***

**-Entrevistas.**

**-Fotos.**

**-Borradores revisados historia de vida.**

**-Contratos de trabajo.**

**-Texto despedida jubilación.**

### ***-Anexo II: Datos de Pepe***

**-Entrevistas.**

**-Fotos.**

**-Borradores revisados historia de vida.**

### ***-Anexo III: Datos complementarios***

**- Diario de campo (primera etapa).**

**-Esquema interrogantes iniciales y emergentes de las entrevistas.**

**-Cuadro general de los temas de las entrevistas.**

**-Guión inicial de la elaboración de las historias de vida.**

**-Sesiones de trabajo para la elaboración de las Historias de Vida.**

**-Producciones de la tesis.**