

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

Manuel Martí Puig

Patricia Balaguer Rodríguez

Universitat Jaume I

RESUMEN

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

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

PALABRAS CLAVE

Historias de vida – Educación - Docentes - Experiencias

ABSTRACT

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

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

KEYWORDS:

Life history – Education – Teachers - Experiences

1. CONTEXTO

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

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

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

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

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

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

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

2. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA

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

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

3.1 Materiales.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Metodología.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³ G docente desde 1963 actualmente retirada.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁴ JM educador durante 37 años en barrios marginales

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 Lengua materna

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4 Relación familia-escuela.

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

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

⁶ V docente desde los años sesenta actualmente jubilado.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. DISCUSIÓN

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

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

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

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

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

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

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

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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