



LA INNOVACIÓN ¿EJE DE LA PROFESIÓN DOCENTE?



9 DE SEPTIEMBRE DE 2019

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

MÁSTER EN POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

ALUMNA: MARÍA LUZ GARCÍA GALLARDO
TUTORA: DOLORES RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS
 - 2.1.PROCESO CONSTRUCTIVO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL
 - 2.2.LA SOCIALIZACIÓN Y SUS EFECTOS
 - 2.3.LA COLABORACIÓN COMO SUMA Y CRECIMIENTO
 - 2.4.INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN
4. METODOLOGÍA
 - 4.1.MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: HISTORIAS DE VIDA PROFESIONAL
 - 4.1.2. LA ENTREVISTA
 - 4.2. TRIANGULACIÓN Y CRITERIOS DE CREDIBILIDAD
5. INFORME DE INVESTIGACIÓN
6. REFLEXIONES FINALES
7. BIBLIOGRAFÍA
8. ANEXOS

1. INTRODUCCIÓN

El tema central en torno al cual gira el presente trabajo es aquel que centra nuestro máster: la innovación educativa. En este caso, se ha atendido al concepto de innovación en tanto que pudiera, o no, ser el eje de nuestra profesión docente. Por ello, el sentido de este trabajo responde a mi deseo de indagar en conceptos esenciales dentro de la profesión docente, aunque no los únicos, como pueden ser la socialización, la colaboración, la innovación y la propia construcción de la identidad profesional del docente, para tratar así de comprender y acercarme a la manera en que todos ellos conviven a través de la realización de una historia de vida profesional enmarcada en una investigación naturalista.

Con frecuencia se habla de la necesidad de innovar en el ámbito educativo con el fin de mejorar la enseñanza que se da en las aulas, hasta el punto incluso de incluir la palabra “mejora” en el título que da nombre a la ley que actualmente ampara y regula nuestra labor. Esto se debe también al auge de las políticas neoliberales que se están llevando a cabo por el cada vez mayor interés que se tiene de comprender y asumir la escuela como una institución preparadora de futuros consumidores y personas supuestamente exitosas, en tanto que salgan de ella lo mejor acomodados posibles al consumismo imperante y a su hipotético futuro trabajo (Carbonell, 2001).

En los momentos en que, como en la actualidad, el mundo del dinero domina y dirige, los sistemas educativos sufren enormes presiones para que los centros escolares se conviertan en “constructores” de un sentido común en las nuevas generaciones que legitime los intereses y urgencias de los oligopolios y las empresas transnacionales (Torres-Santomé, 2001, p. 190).

El desarrollo de una buena práctica docente irá ligado a la cultura tanto personal como profesional y a los conocimientos que se generan no solo en las aulas, sino en todo el entorno que circunda el acto educativo (Ibernóm, 2007). Es por ello que si planteamos la posibilidad de analizar cómo son esas rutinas normalizadas, esos conocimientos previos traídos a la institución educativa, así como otros que se adquieren en ella, llevando a cabo una mirada crítica y reflexiva sobre ellos, podremos marcar o establecer hasta qué punto

se producen o pueden producirse prácticas innovadoras entendidas como eje de nuestra tarea docente.

En estas circunstancias, y con esta necesidad inapelable, la innovación entendida como un cambio intencionado, sistematizado y con afán renovador, concebido para la mejora del sistema educativo quizá deba ser el eje que permita que la profesión docente se desarrolle y, en un sentido amplio de la expresión, sea (Carbonell, 2001). Detrás de todo gran profesional, como los hay en el ámbito escolar, está el deseo de dar lo mejor de sí en su trabajo, máxime cuando tenemos en nuestras manos una labor social tan importantísima como la de la educación. Esta última, en palabras de Fernández-Sierra (2011):

No puede concebirse como la formación de operarios o clientes para el mercado, sino como la de ciudadanos y ciudadanas capaces de decidir y gestionar el mercado y la sociedad universalizada que les ha tocado vivir para mejorar el bienestar social, comunitario y personal (p.52).

Para desarrollar este trabajo de investigación se va a atender a los que hemos considerado conceptos básicos estrechamente relacionados con la profesión docente: la ya citada innovación, la colaboración, la socialización y todo lo relacionado con la construcción de la identidad profesional. A través de estos conceptos, que serán analizados y desmenuzados en mayor profundidad en el siguiente apartado, nos planteamos desarrollar esta investigación centrándonos en una historia de vida profesional, dentro de la metodología cualitativa, para comprender de qué manera forman parte de la historia personal de un docente, condicionan su labor, establecen o no lazos relacionales entre sí, y si permiten, frenan o contribuyen a nuestra preocupación principal: la innovación docente entendida como eje para la mejora de la labor profesional.

A propósito de los apartados que integran el trabajo, como podemos ver en el índice, tras esta breve introducción, encontramos los fundamentos teóricos de nuestro trabajo, en el cual se llevará a cabo un análisis de los conceptos principales en los que va a apoyarse teóricamente nuestra investigación cualitativa; en el apartado de los objetivos de la investigación señalaremos de la manera más clara posible cuáles son las metas que perseguimos con dicho trabajo, así como las necesidades que lo motivan; necesariamente

dedicaremos un apartado a explicar , aunque sea de forma sucinta, qué es la investigación cualitativa, dentro del paradigma naturalista y por qué lo elegimos, así como por qué se adecua a la idiosincrasia de nuestra investigación. El informe de investigación será la parte central de nuestro trabajo, de la cual sacaremos las conclusiones que sean pertinentes ya en el apartado sexto, llevando a cabo un análisis teórico de los aspectos emergentes fundamentales de dicho informe; y por último añadiremos a modo de conclusión unas consideraciones finales para ver cómo ha sido el proceso de investigación que se ha llevado a cabo, qué dificultades hemos encontrado, cómo se han superado, etc. Este último punto servirá para plasmar cómo se ha producido y percibido al mismo tiempo el proceso de aprendizaje a través de este estudio.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Todo trabajo de investigación ha de apoyarse en unas determinadas ideas y saber científico desde el cual puedan ir descubriéndose otros aspectos ligados a la misma con el fin de construir nuevos conocimientos y saberes, así como para dar consistencia y anclaje a lo dicho y a los aprendizajes realizados.

La realización de esta historia de vida a través de una entrevista en profundidad va a estar apoyada en los conceptos que más arriba ya mencionamos como lo son:

- La construcción de la identidad profesional, entendida como algo cambiante y siempre afectada por elementos diversos, y nunca cerrada.
- La socialización y sus incidencias en la formación docente, en el desarrollo de su labor, en la construcción de la identidad profesional, así como en su efecto favorecedor o inhibidor de la innovación.
- La colaboración en tanto que posible ventaja a la hora de enriquecer la práctica docente.
- La innovación, entendida como un faro que guía y favorece la reflexión y la mejora continua de nuestro trabajo.

2.1. PROCESO CONSTRUCTIVO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

La identidad docente de todo profesor es algo que se va forjando desde muy pronto o, mejor dicho, es algo cuyas raíces o primeros asideros parten de los primeros momentos en los que empezamos a tener contacto con la institución educativa como alumnos (Gimeno Sacristán, 2013; Sola Fernández, 1997). Todos, con mayor o menor edad, supimos a qué maestros o profesores admirábamos y seguiríamos en caso de llegar a ser profesores o maestros algún día, y a cuáles no nos acercáramos, precisamente por no estar de acuerdo con la idea de lo que debe ser la labor docente, o por no compartir la misma cultura profesional, entendida como un conjunto de actitudes, creencias y valores comunes que marcan las relaciones que se producen dentro de la escuela (Hargreaves, 1999). La construcción y edificación de dichas creencias en los docentes está literalmente marcada e influida por sus conocimientos de la escuela más primarios e iniciales (Fernández Larragueta, 2011).

Por ello, para responder a las preguntas que se nos plantean ante las creencias del profesorado, como pueden ser aquellas relativas al por qué de cierta toma de decisiones, a la elección de unos materiales educativos u otros, al deseo de trabajar por libre y sin colaborar con otros, o bien compartiendo experiencias y deseos con proyección en la práctica docente, es necesario:

Identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones, y es necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo como el docente da sentido a su mundo en general y a su práctica en particular (Barquín Ruiz y Pérez Gómez, 1999, p. 637).

Es así como tomamos conciencia de que la identidad docente no solo hace referencia a la idea personal e interna que cada uno posea sobre lo que es ser profesor o maestro, sino que es realmente algo que se crea y va tomando forma a lo largo de toda nuestra vida: desde nuestra formación inicial, no solo por las ideas concebidas en la niñez por la observación de nuestros maestros, sino también después, en la universidad, a través de la profesión docente inicial, en el desarrollo de nuestra labor, en nuestros años de madurez, etc. Hablamos de identidad docente entendida siempre como algo que no puede

encorsetarse en un concepto cerrado, pues es algo relativo a cada persona, sus ideas sociales, políticas, culturales, educativas, etc.

Buitrago-Bonilla (2017) afirma que la configuración y existencia de una identidad profesional docente es esencial para el desarrollo de nuestra labor, pero que esta ha de entenderse como “un proceso dinámico en el que se integran factores intrapersonales, como las emociones y las historias, y factores externos, en el ámbito de la modificación de la identidad durante el proceso formativo y en el ejercicio profesional” (p. 228). Así pues, la identidad profesional se construye como una forma de conocimiento de uno mismo teniendo en cuenta dimensiones culturales, emocionales, escolares, familiares, etc.

En conclusión, siguiendo a Buitrago-Bonilla (2017) “la construcción de la identidad profesional se sustenta en cuatro dimensiones: emocional, social-interpersonal, didáctica-pedagógica e institucional-administrativa, siendo la dimensión emocional transversal a todas las demás” (p.230). Por tanto, jamás podremos cerrarnos a una definición concreta de lo que es la identidad profesional. Precisamente tenemos en cuenta este concepto en nuestra investigación porque queremos ver a través de esta historia de vida cómo esa identidad nace, puede ir cambiando, qué factores, vivencias, sucesos o personas la pueden moldear, y cómo en definitiva condiciona nuestro trabajo en las aulas.

2.2. LA SOCIALIZACIÓN Y SUS EFECTOS

El concepto de socialización está estrechamente relacionado con el de formación y práctica docente (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2005), así como con los demás que vamos a tratar en este apartado. La tarea educativa que tenemos entre manos conlleva saber responder a los intereses del alumnado, elegir experiencias significativas para, a través de ellas, trasladar los conocimientos que consideremos necesarios, así como motivarlos, sencillamente, para el aprendizaje y el desarrollo integral que todos merecen y perseguimos.

Como profesora recién llegada al ámbito laboral, y al desarrollo de la práctica docente, me interesa mucho indagar en la pluralidad de significaciones y efectos, a veces contradictorios, que pueda ejercer el proceso de socialización del que hablamos, entendido como aquellos mecanismos y sistemas de transmisión que utilizamos en

nuestros centros de trabajo para garantizar la “habitabilidad” o “adaptación al medio” de las nuevas generaciones que llegan a un entorno ya establecido (Pérez Gómez, 2002, p.18).

Es necesaria la constante reflexión sobre la acción docente para que, con ello, podamos advertir con mayor claridad y capacidad crítica el freno que en ocasiones supone la socialización en los centros educativos, en el ámbito institucional, y la fuerza que posee, la cual inhibe para innovar e incluso ni nos permite salirnos del camino ya recorrido y marcado por otros compañeros de profesión (Santos Guerra, 2002). En palabras de Pogré (2012):

[...] sabido es que la formación docente no comienza con los cursos o las materias llamadas pedagógicas, sino que empieza con las propias experiencias como alumno/a, que están fuertemente internalizadas y son difícilmente analizables, por lo que se corre el riesgo de reproducirlas mecánicamente [...] la formación docente debe crear condiciones tales que permitan al futuro enseñante revisar sus modelos y matrices de aprendizaje (p.49).

De tales ideas partimos a la hora de considerar el concepto de socialización como freno a la ruptura de patrones aprendidos y asimilados, inhibiendo así la innovación, precisamente por esos conocimientos que todos poseemos de la escuela y que además reforzamos cuando llegamos a nuestros centros de trabajo siguiendo, sin llevar a cabo reflexión alguna, lo que otros hacen, en muchas ocasiones. A esto es a lo que se refieren Fernández Sierra y Fernández Larragueta (2006) cuando dicen que “los veteranos provocan un proceso de socialización tácito mediante la presión sutil de primar sus planteamientos y actividades frente a las posibles alternativas presentadas por los noveles” (p.429).

Contreras Domingo (1987) la ha definido como el “producto del fuerte impacto que tienen sobre los sujetos las miles de horas de enseñanza que han vivido en su infancia. Se produce de este modo una interiorización de los modelos de enseñanza que sus profesores practicaron con ellos” (p.221).

Sin embargo, lo más esperanzador de todo esto es que, aunque los contextos y sistemas ya establecidos, aún con sus reglas marcadas de acuerdo a un *statu quo*

determinado, acceden y reciben nuevas voces, ideas, pensamientos, ilusiones, etc. En esencia, están abiertos y son susceptibles de la llegada de nuevas personas, en este caso docentes, a los centros educativos que en lugar de aceptar y repetir rutinas de tipo más tradicional, quizá marquen un giro metodológico y cultural en lo ya asentado y asimilado por otros (Santos Guerra, 2002). Así pues, si la socialización, en su vertiente conservadora, por así decirlo, frena el cambio y la reflexión, ¿por qué no podría ser también entendida como una ventana por donde mirar de forma distinta en un entorno donde ya no han de garantizarse unos determinados procesos de conducta precisamente porque hay personas que desean y son capaces de llevar otros?.

El principal motor para que algo así suceda es la formación del profesorado desde el inicio de su formación profesional. El proceso de socialización no es un hecho simple ni mecánico, sino algo mucho más complejo (Pérez-Gómez, 2002). Todas esas creencias que se asientan en la cultura de los distintos grupos sociales se hacen presentes como algo, en principio, útil para el desarrollo de aquel que llega el último pero ¿qué sucede si alguien llega y se da cuenta de que esas creencias necesitan ser modificadas y mejoradas ya que consolidan lo desfavorable de las circunstancias en las que algunos miembros de dichos grupos viven? ¿Y si esas personas, en este caso docentes, encuentran a alguien dentro del grupo, alguien que ya estaba inmerso y más o menos socializado con lo establecido pero que pensaba diferente, aunque no hubiera podido llevar a cabo ningún cambio por encontrarse solo? La socialización a través de la reflexión y un análisis crítico del panorama educativo en este caso se convierte en una herramienta de mejora y de superación de lo establecido a través, primero, de la formación de profesionales críticos con las culturas arraigadas en su entorno, y después de la colaboración entre maestros y profesores con una misma idea de lo que debe ser la educación y la labor docente.

Siguiendo con las citas a Pérez Gómez (2002):

El delicado equilibrio de la convivencia en las sociedades que conocemos a lo largo de la historia requiere tanto la conservación como el cambio, y lo mismo ocurre con el frágil equilibrio de la estructura social de la escuela como complejo grupo humano, así como con las relaciones entre esta y las demás instancias primarias de la sociedad (p.18).

Por ello, si lo que deseamos es una mejora de la educación y la enseñanza que ofrecemos quizá debamos entender nuestra tarea desde la perspectiva que la concibe como “una actividad crítica, y al docente como un profesional autónomo que actúa reflexionando sobre y en la práctica desde la formación inicial” (Pogré, 2011, p.51). Quizá ya sea hora de evitar, aunque sea de manera progresiva, lo que afirmaba Hargreaves (1999): “las ideas y el entusiasmo de los nuevos profesores han sido frustradas durante mucho tiempo por la obstinada realidad de los contextos escolares que no cambian” (p.141).

Al fin y al cabo,

La escuela es un entramado de relaciones sociales materiales que organizan la experiencia cotidiana y personal del alumno con la misma fuerza o más que las relaciones de producción que puedan organizar las del obrero en el taller o las del pequeño productor en el mercado. ¿Por qué entonces, continuar mirando el espacio escolar como si en él no hubiera otra cosa en lo que fijarse que en las ideas que se transmiten? (Fernández Enguita, 1990, p.152).

2.3. LA COLABORACIÓN COMO SUMA Y CRECIMIENTO

Más allá del modo en que se organiza la institución educativa de manera formal, hay formas de organización no formales ligadas a la manera en que unos docentes interactúan y comparten saberes de su cultura profesional. La sensación de que es necesario este tipo de comunicación está muy ligada a las distintas formas de sentir del profesorado, los matices que pueda haber en su manera de pensar y entender la enseñanza, así como en sus formas de proceder dentro del contexto educativo. Solo desde un sentir abierto, desde una comprensión de la profesión educativa como algo que necesita y puede enriquecerse a través de lo que otros dicen, podemos entender que la colaboración consiga hacerse paso como principio que articula, integra y planifica la vida en la escuela en una época tan cambiante e inconsistente como la nuestra, posmoderna (Hargreaves, 1999).

Hablando de mejorar el servicio escolar, la educación, en definitiva, de innovar y de hacer permeable la idea que se tiene de lo que es un docente, se hace necesaria la práctica de estos intercambios intelectuales que permiten acercarse a otros puntos de vista, abandonar las ideas asentadas durante años, implementar otras prácticas que permitan

aunar teoría y práctica, así como acercar las mismas a los intereses del alumnado contemplando los éxitos de las de otros compañeros, etc. “La innovación se enriquece con el intercambio y la cooperación con otros profesores y profesoras mediante la creación de redes presenciales y virtuales” (Carbonell, 2001, p.30).

Así pues, podemos entender la colaboración como una forma de coordinación docente que lleva a cabo un conjunto de medidas o actuaciones pensadas para facilitar y mejorar el proceso de adquisición de las competencias y aprendizajes del alumnado. Sin embargo, aunque exista este deseo de colaborar entre los docentes, bien es cierto que,

Necesita de actitudes de cooperación entre los profesionales, pero también estructuras y cauces para que se desarrollen. Por ejemplo, para que exista coordinación hace falta tiempo. Tiempo para dialogar, para expresar opiniones, para contrastar experiencias, para reflexionar sobre lo que se hace (Santos Guerra, 2002, p.75).

Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018) afirman que “la investigación ha demostrado que la colaboración docente es una condición esencial para impulsar procesos de innovación y mejora en los centros educativos” (p.135). Si hubiéramos de perfilar una entre las innumerables posibles definiciones de colaboración docente, podríamos decir que hace referencia a la agrupación de dos o más docentes con intención de trabajar de manera coordinada y abiertos a un diálogo entre sus distintas culturas profesionales en favor de una mejora educativa (Lavié Martínez, 2009).

No obstante, y para concluir este apartado, más allá de quedarnos con la idea que nos muestran estas definiciones aproximadas del concepto de colaboración, lo que queremos desatacar y señalar como significativo en nuestra investigación son aquellos elementos ligados a lo emocional, a lo personal de cada docente que va a definir su propia idea de colaboración. Así pues, un docente cercano a una idea de escuela más tradicional no tendrá en absoluto la misma idea de qué es colaborar que un docente más reflexivo e inconformista con lo establecido por la tradicionalidad. Es ahí donde a través de nuestra historia de vida queremos comprender cómo se plantea ese deseo posible de colaborar, qué idea se tiene de la colaboración y cómo ha sido la experiencia con la misma, en caso de que la haya habido, por la confianza que se entrega a otros compañeros, por el compromiso que supone, el mayor número de horas de trabajo, etc.

2.4. LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

Señala Carbonell (2001) que “las innovaciones pedagógicas son como latidos vitales que van renovando el aire en su marcha ininterrumpida observando atentamente y descubriendo nuevas rutas” (p.24). En ocasiones solo pensamos en la manera en que podemos dar la idea o apariencia de que la enseñanza que impartimos es innovadora pero, ¿tenemos todos la misma idea de lo que es innovar?, ¿estamos realmente innovando cuando la transformación es puramente formal o designativa?, ¿qué sentido posee para cada docente la innovación en su labor como profesionales de la enseñanza? Lo cierto es que hay innovaciones que realmente son capaces de cambiar la realidad educativa de un contexto escolar determinado, pero otras simplemente transforman o dan otro nombre a una misma realidad ya previamente practicada (Gimeno Sacristán, 2005).

Es llamativa la obsesión que hay en los centros educativos por la inversión económica, por la necesidad de más ordenadores, por la incorporación de las tablets, la gamificación, etc. Antes que todo eso, por encima de todo eso, que no son más que cambios superficiales, no pensamos ni repensamos qué significa e implica innovar, y tampoco nos planteamos, en algunos casos, el para qué de la innovación. ¿Se produce en nuestras aulas una verdadera inclusión educativa? ¿Consideramos o puede considerarse la inclusión una forma de innovar? ¿Existe igualdad de oportunidades?

Bien es cierto que la escuela está en crisis (Carbonell, 2001), y que necesita a toda costa plantearse nuevos retos y horizontes de transformación que permitan superar los retos de la sociedad cambiante y diluida en la que vivimos, completamente posmoderna. Frente a la mercantilización de la escuela, a la búsqueda de resultados buscados con un deseo clasificadorio, a la creación de estándares y estructuras de clasificación rígidas donde todo es medible y auditable, es necesario defender, y en este trabajo se defiende, la idea de la innovación como una parte nuclear de la tarea docente totalmente alejada de cualquier idea que aplique los principios rectores del capitalismo y el neoliberalismo al funcionamiento de la educación, a las bases normativas, culturales e institucionales que rigen la escuela (Fernández Sierra, 2011).

La innovación está ligada, como núcleo de la docencia, como eje de nuestra labor, a las experiencias personales del profesorado que adquieren un significado de interés colectivo porque con ella se convierte a las instituciones educativas en lugares más

democráticos, agradables, donde la distribución de la cultura trata de ser cada vez menos desigual con independencia de las características y circunstancias que marquen la vida del alumnado y del resto de miembros de la escuela.

Es realmente complejo poder dar una definición de innovación ya que esta incluye aspectos ligados a lo político, a lo personal y a la cultura institucional de las escuelas y centros educativos, así como a las personas que forman parte de ellos. No obstante,

Existe una definición bastante aceptable y aceptada que define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que trata de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula (Carbonell, 2001, p.17).

Cuando pensamos en la innovación no nos quedamos en los cambios aparentes, en la utilización de herramientas sustitutivas del libro y nada más. Nuestras ideas sobre la innovación se fundamentan en el hecho de reflexionar y repensar la manera en la que organizamos nuestros centros educativos, con qué criterios agrupamos a nuestros niños, qué división y estructuración del horario llevamos a cabo, cómo organizamos las aulas y en qué nos fijamos para ello, etc. Añade Esteves (2018) las siguientes ideas, en las cuales asevera que:

La innovación es definida por la mezcla compleja de sus elementos en un determinado contexto y no por características específicas individuales y descontextualizadas del lugar social, económico, cultural y político. Este argumento teórico rechaza que la innovación es un conjunto universal de prácticas específicas. Dispone, por lo tanto, del conocimiento local sobre lo que significa ser innovador en el área educacional en un determinado contexto. Esta es la razón por la cual este estudio¹ entiende la innovación como un proceso, y no como un fin en sí mismo, que depende de la interpretación de sus agentes locales (p.16).

¹ Esteves, D. (2018). Colaborar para innovar: contribuciones desde un caso portugués para rediseñar la noción de innovación educativa. Revista educación, política y sociedad. Vol. 3, (1), pp. 7-30.

Por todo ello, ni la identidad profesional, ni las formas de colaboración, así como las ventajas o desventajas de la socialización pueden entenderse ni analizarse de manera plana o sesgada, y mucho menos como algo cerrado y definible. Más bien, debemos acercarnos a todos estos conceptos de manera humilde y valorando su carácter poliédrico y cambiante en función de cada persona. Tal y como sucede con el concepto de innovar, no se convierten en un fin, no pueden ser definidas totalmente, ni encorsetarse en conceptos parecidos a compartimentos-estanco.

Innovar pasa a ser algo que se centra más en el proceso que en el producto. Ahí reside también la dificultad y al mismo tiempo el calado de las investigaciones cualitativas: permiten abrir un poco más nuestra mirada, pero nunca nos dejan satisfechos ni con la conciencia plena de que ya sabemos o contamos con todo lo que necesitamos, pero precisamente ahí está la esencia, quizá, de la innovación: en la búsqueda incesante, en la mejora educativa desde la vocación, hasta conseguir integrar como una pieza central el pulso innovador, esos “latidos vitales” como decía más arriba Carbonell, que van renovando la escuela desde dentro, desde su centro, partiendo desde abajo, y no desde organismos estatales, para que así tengan más posibilidades de constituir, metafóricamente, una nueva siembra y cosecha de posibilidades educativas transformadoras.

A modo de conclusión, en palabras de Carbonell, como no puede ser mejor dicho diremos que:

La principal fuerza impulsora del cambio son los profesores y las profesoras que trabajan de manera coordinada y cooperativamente en los centros y que se comprometen a fortalecer la democracia escolar. Un compromiso que, sigue siendo un movimiento de abajo-arriba, se orienta hacia el logro de una educación integral que articula las experiencias del alumnado y los problemas sociales reales con la cultura escolar, superando la visión estrecha, tecnicista y academicista del rendimiento escolar (Carbonell, 2002, p.29).

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de mi investigación es el análisis de las repercusiones que poseen en la vida y en la labor docente la colaboración, la socialización, la progresiva construcción

de una identidad profesional y la innovación tomando como eje la vida profesional de una docente en activo. Así, una vez señalados los fundamentos teóricos y las razones que me han llevado a interesarme en este tipo de investigación señalaremos los principales objetivos de la misma:

- Indagar en la construcción de la identidad profesional docente y la importancia que esta posee en la trayectoria profesional.
- Comprender los procesos de socialización en todas sus dimensiones, y su incidencia en la vida profesional docente.
- Observar la importancia y los beneficios de la colaboración como principal forma de coordinación docente.
- Analizar las razones que hacen que un docente se plantee innovar en su trabajo y las formas en que lo hace.

4. METODOLOGÍA

Como es sabido, existen varios paradigmas de investigación a los cuales podemos acogernos a la hora de llevar a cabo nuestra labor investigadora. La elección de un tipo u otro de paradigma vendrá dada y condicionada por la que suponga más adecuada al asunto que nos ocupa, en este caso, un tema ligado a la investigación educativa.

Muchos investigadores de este campo, se han preguntado sobre la idoneidad de estos planteamientos en estudios centrados en la realidad social. En este sentido, han cuestionado el interés de acotar la información del hecho social a la recogida de datos cuantitativos y a la correlación de variables estadísticas, como conclusiones (Fernández Larragueta, 2002).

En el caso de la investigación educativa, es el paradigma naturalista, también denominado fenomenológico, antropológico o etnográfico (Guba, en Gimeno Sacristán, 1989; Erickson, 1989), el que responde y se acomoda con más acierto a los fenómenos investigados en nuestro contexto escolar ya que atiende con respeto a la subjetividad de los fenómenos sociales y educativos que van a ser analizados y estudiados, siempre complejos y poliédricos (Pérez Gómez, 2005). Los métodos de investigación implementados y tenidos en cuenta por las ciencias humanas deben ser interpretativos o hermenéuticos para que así sea posible transmitir significados reales a propósito de las

experiencias o informaciones significativas que nos transmitan las personas estudiadas (Dilthey en Wittrock, 1989). Ello se debe a que, en palabras de Guba (1989):

El paradigma naturalista descansa sobre el supuesto de que hay múltiples realidades y, que la investigación divergirá en lugar de converger a medida que avanza el conocimiento y que todas esas partes de la realidad están interrelacionadas de tal manera que el estudio de una parte influye necesariamente en todas las demás (p.149).

Así pues, para este trabajo de investigación nos serviremos de uno de los métodos e instrumentos de carácter cualitativo como será la historia de vida a través de una entrevista en profundidad a un docente ya que es de esta forma y no de otra como realmente podemos acercarnos al conocimiento certero de una determinada realidad educativa (Goetz y Lecompte, 1988; Taylor y Bodgan, 2002).

En la investigación cualitativa, aquello que es investigado no se considera un “objeto”, como suele hacerse en la investigación racionalista (García Hoz, 1996), ni se trata de manera distante y con deseo de aislamiento (Pérez Gómez, 2005). Muy al contrario, en el paradigma en que hemos elegido enmarcar nuestro estudio se sostiene que tanto el investigador como las personas investigadas influyen y ejercen un claro efecto de permeabilidad unos sobre otros, enriqueciendo así las conclusiones que de dicha investigación puedan extraerse después (Ruiz Olabuénga, 2012).

No queremos llevar a cabo una investigación que fragmente y tase la realidad de manera racionalista, sino más bien que la comprenda y abrace en su conjunto, sacando de ella las inferencias correspondientes valorando todos los sentimientos, vivencias y acontecimientos que acompañan la experiencia vital de las personas.

Es por ello que en esta metodología tampoco se concibe la generalización, sino la transferencia, en su lugar, con mirada atenta a las particularidades y semejanzas que describen y hacen ser a los sujetos y a los procesos o prácticas que están en nuestro punto de mira. Todo profesor ha de ser, y es, un investigador en potencia, pues no se precisa una capacitación especial para poder entender los resultados de una investigación cualitativa, sino más bien estar dotado de cualidades y facultades que permitan actos tan importantes como la observación, la comparación y la reflexión (Hymes en Wittrock, 1989).

Una vez justificado el paradigma en que nos situamos, así como la metodología que vamos a llevar a cabo y las razones que a ello nos han conducido, aclararemos con mayor detenimiento que vamos a utilizar la entrevista como principal instrumento cualitativo de investigación en nuestro trabajo.

Una vez hechas estas precisiones sobre la metodología cualitativa, aclararemos que vamos a utilizar la historia de vida profesional como método de investigación para que el profesor o docente en cuestión pueda dar luz a sus ideas y pensamientos, en definitiva, a su saber profesional.

4.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: HISTORIAS DE VIDA

Uno de los aspectos más interesantes de la investigación es precisamente ver cómo se relaciona los elementos teóricos de los que hemos tratado más arriba con las distintas ideas que nuestra docente ha ido concibiendo a lo largo de su historia vital y profesional (Pérez Gómez, 2005). La entrevista en profundidad será la herramienta que nos permita acercarnos al amplio abanico de saberes profesionales que van a nacer de la voz de nuestra maestra, a la que mencionaremos a lo largo de todo el informe a través de pseudónimo Minerva.

Es compartido por muchos que, para conocer la realidad del mundo de la enseñanza, hay que concebir esta misma como un proceso social que necesita un enfoque cualitativo que pueda dar respuestas a las preguntas que sólo desde este prisma pueden ser satisfechas, no porque con él vayamos a llegar a una verdad absoluta o cerrada, sino porque nos permite bucear en el carácter único y propio de los individuos y sus vivencias (Barquín Ruiz y Fernández Sierra, 1992). Al fin y al cabo, hay tantas verdades como sujetos, “si tratamos de comprender algo tan intensamente personal como es la enseñanza, es fundamental que conozcamos al docente como persona” (Goodson, 2004, p.48).

La elección de una metodología cualitativa, centrándonos en la historia de vida profesional en nuestro trabajo, responde a su gran capacidad para poner en valor al ser humano y sus vivencias, elemento central y más importante de nuestro análisis (Goodson, 2004). Desde la perspectiva en que se llevan a cabo las presentes investigaciones no se pretende emitir juicios de valor taxativos ni con sesgo cerrado, como si la verdad solo fuera una y cupiera en compartimentos-estanco. La metodología cualitativa se justifica

precisamente por ello, porque nos permite llegar mucho más allá en la vida de los docentes, en este caso de la docente, que va a ser centro de nuestro interés y del de nuestra investigación.

4.1.2. LA ENTREVISTA

El concepto de entrevista en profundidad hace referencia a la técnica que en el ámbito de la investigación cualitativa se tiene para extraer información a través de una conversación de tipo profesional e investigar con el fin de conocer la realidad de una o más personas de interés (Ruiz Olabuénga, 2012). Dado que es una herramienta que permite reflexionar al mismo tiempo que se produce o desarrolla, nos ayuda a comprender e indagar en los conocimientos y experiencias del entrevistado ya que su utilización descansa en la creencia de que las personas pueden darnos una explicación de sus comportamientos y prácticas docentes si preguntamos sobre los mismos (Walker, 1989).

En la entrevista, el entrevistador y el entrevistado se influyen el uno al otro aunque en muchas ocasiones no sean plenamente conscientes de ello. En sí, las entrevistas en profundidad constituyen un proceso en el que se produce un intercambio de vivencias, experiencias y otro tipo de informaciones a través del cual se crea una situación única, tal y como sucede en la entrevista realizada, en la cual Minerva se emociona al relatar cosas de su alumnado, y es capaz de transmitir ese sentimiento de pertenencia y afecto a quien la entrevista.

Para llevar a cabo y prepararla se ha elaborado un guion o esquema flexible con preguntas semi-abiertas ligadas a los intereses de la investigación permitiendo, eso sí, la total libertad de Minerva para que hablara de sus inquietudes y vivencias como desease.

Antes de redactar el informe hemos tenido en cuenta los siguientes aspectos para hacerlo de la manera más adecuada. Hemos de tener siempre en mente cuáles son los objetivos de nuestra investigación, en mi caso aquellos citados más arriba, relacionados con la identidad profesional, la colaboración docente, la innovación, etc., para entonces, una vez tengamos la información en bruto de nuestra entrevista empezar a rastrear temas emergentes, que hemos ido seleccionando y ordenando por su relevancia no *per se*, sino dentro del propio relato autobiográfico, para después, una vez hecha una primera redacción, hacer una nueva categorización y así poder establecer vínculos entre distintos

elementos del relato o historia de vida, lo cual ya sí que nos permitirá redactar el informe definitivo de investigación.

4.2. TRIANGULACIÓN Y CRITERIOS DE CREDIBILIDAD

Es importante aclarar antes de la redacción del informe de investigación que una vez realizadas las observaciones y entrevistas que han sido pertinentes, se ha triangulado la información con el diario personal del investigador devolviéndole a Minerva tanto dicho diario como la entrevista transcrita. Esto ha permitido confirmar y comprobar la veracidad de los datos extraídos, así como reflexionar sobre los mismos desde diferentes perspectivas (Santos-Guerra, 1998).

De igual modo, siguiendo a Guba (1981), se han tenido en cuenta cuatro aspectos que él considera relacionados con el estatus de credibilidad que sostiene nuestro informe de investigación:

- Credibilidad, en relación a la confianza y al valor de verdad que se tiene sobre lo descubierto en nuestra investigación
- Transferibilidad, en tanto que lo descubierto en dicho estudio es aplicable a otros casos y sensible a ser tenido en cuenta en otras investigaciones de similar cariz.
- Dependencia, en función de la repetición y la consistencia de los datos obtenidos, aunque por las características de la investigación cualitativa, en muchas ocasiones estos mismos se hacen irrepetibles por el carácter único, irrepetible, contextual y personal de los mismos.
- Confirmabilidad, en relación a la manera en que un investigador trata de ser lo más neutral y objetivo posible, dejando atrás sus convicciones iniciales.

5. INFORME DE INVESTIGACIÓN

Después de una charla incipiente y tranquila, pero no sin algo de nervios, inspiración, curiosidad, y algo de vértigo, sentadas en una plaza tranquila, sin apenas gente, Minerva y yo decidimos empezar la entrevista. El lugar había sido elegido por ambas. Pese al calor, la frescura de los árboles -como decía Minerva-, iba a ser suficiente para que estuviéramos lo suficientemente cómodas durante nuestras conversaciones.

Antes de llegar al encuentro, no estaba excesivamente alterada, lo cual cambió a medida que sentí que la conversación más informal e inicial iba acabándose y, sin darme cuenta, paso a paso, iba acercándome a lo que sería el planteamiento inicial de nuestra entrevista.

Aunque con anterioridad ya habíamos acordado y aclarado todo lo necesario sobre la ética que iba a ser mantenida por mi parte en esta investigación, volví a recordarle que solo ella, y únicamente ella era dueña de lo que dijera, de la información que iba a darme y de aquellas vivencias o experiencias que quisiera o no darme a conocer. Nada iba a ser tratado o utilizado en la investigación sin su deseo expreso o consentimiento. Asimismo, cualquier cosa que dijera y que no quisiese que trascendiera sería sin problema eliminada de la entrevista. Sin embargo, nada de ello fue necesario. Después de las primeras tomas de contacto, las primeras preguntas, en las que yo notaba en cierto modo la tensión de Minerva y seguro ella la mía también, todo se empezó a suceder de la manera más cómoda y placentera posible que pude imaginar. El hecho de que la grabadora estuviera funcionando y la voz de ambas, todo lo que dijéramos, fuera a ser grabado por un dispositivo nos ponía algo nerviosas. A los diez minutos conversábamos como si nada, dulcemente, con mucha atención y humildad y en la escucha por mi parte, con los ojos abiertos a todo el aprendizaje y material de investigación que sus palabras iban a proporcionarme, y con toda la disposición en transmitir por parte de Minerva, que en todo momento se mostraba abierta y diáfana en el sentido más profundo de la palabra.

Redefinición y crecimiento profesional constante

El inicio de la andadura escolar de Minerva está determinado desde que era muy pequeña por la observación consciente de la situación desmejorada en la que otros alumnos y alumnas vivían y participaban de la escuela. Al principio, a edades tempranas, nunca pensó que quería ser maestra; aunque más tarde, a medida que fue madurando y se convirtió en una adolescente, ya cercana a la edad adulta, le pareció que aquello de ser docente era algo atractivo. Ella misma reconoce que el hecho de estar en contacto durante años con el entorno de la escuela, por la participación que todos tenemos en la institución desde edades muy tempranas, la hizo decantarse por la elección de esta profesión:

Quizá fuera por el desconocimiento de otras profesiones y por el hecho de haber visto toda la vida, porque claro habíamos visto en el colegio a los maestros y cómo trabajaban y cómo

estaban con nosotros, pues a lo mejor eso fue lo que me hizo pensar “pues yo quiero ser profe” (E.M).

En este hecho, en sus palabras, podemos ver algo que se produce en muy pocas profesiones, y es que el futuro docente entra en contacto con la cultura escolar, en mayor o menor profundidad, desde edades muy tempranas, y tiene idea o, mejor dicho, va configurando progresivamente lo que para él significa ser maestro o profesor. Sin embargo, las ideas que Minerva posee sobre la idea de qué es ser docente, sobre su identidad profesional, se van moldeando a lo largo del tiempo, a medida que va adquiriendo experiencia y afianzando conocimientos, así como desechando otros. Al principio de nuestra entrevista afirma: “cuando empecé a trabajar pues tenía más que nada...yo experiencia no tenía ninguna tenía, más que nada conocimientos teóricos, los que me habían dado en la carrera, y entonces pues partía de eso” (E.M), de lo cual podemos entender que, como maestra, carecía de conocimientos prácticos necesarios para poder encarar la labor docente de la mejor manera posible. Es con la práctica con la que poco a poco, reconoce, ha ido enriqueciendo de manera útil y provechosa su labor: “no he sabido hasta qué punto me era útil lo teórico; luego he visto que sí, me he dado cuenta de que es útil, pero lo que más me ha servido y creo que me sirve es la práctica”.

Podemos ver aquí como la que iba a ser una maestra en su edad adulta, de niña no tenía claro que quisiera serlo. No obstante, cuando entra en contacto con el conocimiento de la escuela y va socializándose dentro de la misma empieza a ver elementos positivos que la hacen decantarse por dicha profesión en la cual empieza a participar y trabajar sin los conocimientos prácticos necesarios para cualquier maestro. De ahí nace la idea o la identidad docente al verse como una persona que va aprendiendo a lo largo de toda su carrera profesional por pura autoexigencia y deseo de saber dar respuesta a las posibilidades de aprendizaje que se abrieran ante los ojos de sus alumnos

La experiencia es la que, como te digo, me ha enseñado a modificar mi paso a paso cada día, a saber improvisar cuando surgía un tema que yo no tenía programado, y que al principio a lo mejor, cuando era muy novata, me quedaba un poco pillada diciendo ¿y qué hago yo ahora que nos hemos encontrado un pájaro muerto en el recreo? (E.M).

En este sentido, recordando las palabras de Buitrago-Bonilla (2017) citadas más arriba, la labor docente es entendida por Minerva como algo cambiante en el que

intervienen distintos factores que van a ir modificando y cambiando nuestra identidad como profesores y maestros no solo mientras estamos en un periodo de formación inicial, sino también y, me atrevería a decir que sobre todo, durante nuestra práctica docente profesional diaria (p.228).

La transformación de su práctica educativa profesional

Como podemos apreciar, la identidad docente de Minerva está totalmente vinculada y convive con la evolución profesional a la que asiste a través de los distintos aprendizajes que su trabajo le brinda. Es a través de la práctica educativa como ella va reformulándose, transformándose, aprendiendo cosas nuevas, siendo más rápida a la hora de dar respuesta a las necesidades educativas de sus estudiantes. Prueba clara de ello es la respuesta que da a la pregunta que le hago en la entrevista a propósito de si sentía que crecía con el paso de los años en su trabajo, a lo cual responde: “Yo sigo creciendo como maestra, como persona. Es más, la relación con los niños te hace crecer, te hace ser mucho mejor”. Poco después incluso reconoce cómo ante ciertos problemas de primeras no sabe cómo responder, pero afirma que poco a poco, con la conciencia de la necesidad de que un docente sea investigador todo el tiempo, durante toda su vida, va viendo cómo es capaz de solucionar lo que se le plantea: “tú tienes que pararte y estudiar qué le puede pasar, qué no le puede pasar, puedes hablar con sus padres para tratar de saber algo más, puedes intuir pero no tienes ninguna certeza de nada”.

Minerva ha ido formándose y haciéndose a sí misma a partir de la formación inicial que obtuvo en la universidad y, sobre todo, de la práctica docente, mediante la reeducación y la mirada atenta que ha mantenido y mantiene en todo momento. Su idea sobre qué es ser docente evoluciona y varía de manera constante. No es una, definible y prefijable. Como podemos ver, va de la mano de la evolución profesional a la que asiste y ha asistido durante toda su carrera. Siente que es aprendiz en todo momento, y que su trabajo es investigador, que el trabajo de un docente, incluso muchos años después de empezar a trabajar, su papel es aquel que está al servicio de la investigación educativa que mejora la calidad de la enseñanza que da a sus niños y niñas en clase.

Aprendiendo a decidir críticamente dentro de la escuela

Tanto la identidad docente como la evolución a la que va asistiendo el saber de Minerva se instalan y son concebidas dentro de una cultura escolar determinada, en relación y condicionadas, tanto en lo positivo como en lo negativo, por la socialización que tiene lugar desde que entró en contacto de pequeña con el sistema educativo. Este hecho desencadena la necesidad, como digo en el título de este apartado, de que quizá en la formación académica se den al estudiantado herramientas y conocimientos necesarios para ser capaz de decidir de manera crítica dentro de la escuela, sus costumbres y su cultura, aunque ello conlleve en muchos casos romper con todo aquello que suele estar establecido. Como afirmaba Pogré (2011) más arriba, la formación de nuestros docentes va mucho más allá de los cursos y asignaturas de los programas de estudios. La formación de nuestros maestros parte de sus propias experiencias como alumnos (podemos ver cómo Minerva observa situaciones de desigualdad dentro de la escuela y actúa, dentro de sus posibilidades, en ellas, desde niña), por lo que el currículo formativo de los mismos debería de crear las bases teóricas y culturales que permitan al docente no tanto reproducir de manera mecánica lo que otros hagan por simple costumbre, sino ser capaces de reformular y repensar los modelos y estrategias de aprendizaje ya establecidos en busca de otros más adecuados o mejores (p.49).

En su caso, vemos cómo rompe con la costumbre de otra compañera de dejar al alumnado con mayores dificultades de aprendizaje siempre castigado, sin descanso en los recreos porque a ella le parece negativa. Lo hace, incluso a riesgo de entrar en contra de dicha docente y otras asociadas a esta, como así sucede:

Claro, cuando yo me acercaba se callaban y no se hablaba de eso y yo dije: “Madre mía, me va a caer la del pulpo cuando venga a la que estoy sustituyendo”. Bueno pues cuando llegó, efectivamente, se lo chivaron y esta mujer no me dijo nada pero me miraban todas como si yo fuera allí no sé... como si hubiera hecho algún asesinato por sacar a los niños del recreo y a esos niños, y entonces me acuerdo que tuvimos reunión de ciclo esta tarde o a los dos o tres días. Y ya en la reunión de ciclo yo les dije que quería hablar con ellas, con todas, porque tan culpable es la que me dijo “deja los niños dentro” como la otra que está criticándome por detrás lo que yo he hecho con ellos porque los he sacado por la razón que sea. Entonces yo les dije: “Yo así no ibas a actuar más” que yo no iba a dejar a los niños dentro castigados porque no supieran hacer la pa ,pe, pi, po, pu o la ma, me,mi, mo ,mu o una suma de tres más dos

porque teníamos que darles tiempo para aprender porque no iban a hacer el acceso a la universidad con 5 años y porque a un niño no se le puede enseñar llorando. Yo les dije:” Mirad, conmigo ningún niño para a aprender a leer llorando” y ya todas se callaron, asintieron un poco algunas, la más flexibles, pero todas todas entendieron ; y ella, la que me decía: “Hasta que no terminen que no salgan al recreo” entendió que no me iba a decir más que se quedarán castigados, de hecho, conmigo ya no se quedaron más castigados (E.M).

Situaciones como esta nos permiten ver hasta qué punto importan a Minerva sus alumnos y alumnas, hasta donde llega su vocación por la docencia y el sentido crítico, afianzado y firme en cuanto a la toma de decisiones y a la posibilidad de romper las barreras que a veces impone la socialización. Así pues, aunque esta a veces conlleve frenos para la innovación, para los cambios, también a veces la práctica docente, y el sentido que algunos maestros tienen sobre qué es la docencia y cuál es su papel, permiten que se empiece a romper rutinas que para nada tenían sentido, o un efecto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado. En la socialización de esta maestra vemos el gran compromiso que manifiesta, ya no solo con sus niños y niñas, también con sus compañeras, porque es capaz de abrirse a ellas y decirles con sinceridad lo que piensa, por qué, y dónde están los límites de su práctica pedagógica. En ocasiones es el silencio el que se impone, de forma que así es muy difícil construir nuevos significados, y nuevas prácticas más justas y comprensivas con los ritmos de aprendizaje, como es el caso.

El diálogo entre maestros

Es esta la forma como podemos introducir el diálogo que se produce dentro de las escuelas, entre profesores, maestros y demás miembros de la comunidad educativa. Acabamos de ver cómo este sirve para la creación de nuevos significados, para la innovación, es decir, para quebrantar creencias en ocasiones equivocadas, tal y como sostiene Minerva que era dejar a los niños más lentos castigados cada recreo siendo tan pequeños que ni siquiera entendían el motivo de su sanción.

Para Minerva la colaboración docente significa crecimiento, aprendizaje, apoyo, creación de terrenos posibilitadores de nuevas formas de trabajo que enriquezcan la enseñanza que el cuerpo de los docentes pueda ofrecer a sus estudiantes:

Entonces en el trabajo es importante la gente con la que te relacionas todos los días y es importante la gente con la que tienes afinidades y con la que puedes contar para trabajar, para

discutir sobre cómo se va a tocar un tema u otro y la gente te aporta ideas y te aporta cosas hablando con ella (E.M).

Hay ocasiones incluso en que reconoce en la voz de otros compañeros la existencia de conocimientos que le van a permitir acceder a un saber que quizá ella no tenga y que tan solo en el diálogo con el otro pueda acercarse a él. Concretamente dice que la relación y el diálogo con los compañeros es muy bueno porque:

Te va a ayudar a llevar las cosas adelante, siempre va a ser una fuente de aprendizaje porque tú aprendes de ellos y ellos de ti, y una ayuda y un descargar eso, tu preocupación del día a día, sentir el apoyo de tus compañeros cuando no consigues algo o tienes algún disgusto (E.M).

Por último, quisiera señalar cómo se hace evidente la necesidad de un ambiente lleno de afectividad y de confianza no solo de maestro a alumno, sino como vemos, también entre compañeros. El hecho de sentir apoyo por la otra parte hace mucho más cómodo el diálogo, incluso en los casos en los que se produzcan discrepancias. Por ambas partes, el otro va a saber que detrás de la discusión profesional encuentra a la persona con la que trabaja a diario, y con la que se esfuerza en implementar mejoras con la más alta y noble razón que es la de mejorar el día a día de los niños y niñas en la aventura que supone el aprendizaje, sobre todo a edades tempranas.

La escuela para todos

Aquello que más me llamó la atención desde el inicio del relato de Minerva, y que define y marca el resto de la entrevista es la manera en que la inclusión se convierte en la piedra angular de toda su práctica educativa. No solo es que su manera de trabajar, su forma de estar en la escuela y enseñar a su alumnado esté marcada por la inclusión como una forma de innovación docente, sino que desde niña, siendo aún muy pequeña, ya advertía la situación de desmejora en que vivían compañeras y compañeros suyos en el colegio por el hecho de no poder acceder a material básico para las clases. Es entonces, siendo tan joven aún, cuando empieza a mostrar ese sentimiento de humanidad, franqueza, apertura y generosidad que vemos impregna toda la entrevista. Sostiene que cuando algunas compañeras le quitaban los lápices, ella sabía que era por envidia, porque no tenían y su respuesta ante tal situación era la de no hacer nada, aceptar aquello como resarcimiento social, digámoslo así:

Veía que en mi clase había niños que no tenían acceso a materiales y a mí eso ya me llamaba la atención entonces; incluso recuerdo que muchas veces a mí me quitaban la goma o el sacapuntas y yo no se lo pedía a esos niños porque los veía que ¡ángelicos!, ellos no tenían (E.M).

Es evidente que la identidad profesional de un maestro, la evolución a que vaya a asistir su idea sobre qué sentido tiene su labor dentro de la institución educativa, tienen mucho que ver con la socialización, la manera en que empieza a entrar en contacto con la cultura de la escuela, con la mezcla con las ideas de otros, en comunidad, con los sentimientos de familia y hermanamiento que se producen desde muy temprano. El sentimiento de tristeza o sorpresa de esta niña que de pequeña se sentía afortunada solo por tener lápices y sacapuntas ha condicionado su manera de tratar al alumnado que tiene en su edad adulta y madura, ya docente desde hace muchos años. Y no solo eso, también ha hecho que el centro en el que prefiera trabajar sea aquel en que más dificultades ve, menor nivel sociocultural advierte en los niños y niñas que van a él, y más ayudas y esfuerzos considera ha de hacer para llegar a satisfacer las necesidades de sus niñas y niños.

La necesidad de cambios

En ocasiones la palabra cambio puede producir incomodidad, como Minerva nos cuenta en el momento en que relata el quebrantamiento del castigo que una compañera suya impone a algunos alumnos. Ella misma, de manera muy expresiva, nos hace partícipes del temor que supone contradecir o ir en sentido contrario al que los demás van dentro de una misma familia, escuela, institución... Lo más complicado en ocasiones es plantarse como ella lo hizo y dejar claro que no quería participar de lo que se estaba haciendo, que eran necesarios cambios. Dichos cambios no acaban ni responden al simple gesto de sacar aquellos niños castigados al patio. El cambio, la innovación, viene o puede nacer en esa toma de conciencia de que existe una necesidad latente de transformar algo dentro de un sistema que parece definirse a sí mismo a través del deseo de la conservación de costumbres, aceptadas como certeras por simple conservadurismo, por hábito de repetición.

En muchas ocasiones no atendemos a lo que nuestro alumnado reclama de nosotros y el sistema tampoco hace mucho por escuchar, en opinión de Minerva, los intereses del mismo.

Pienso que es importante que la enseñanza tenga más en cuenta al alumno, pero no a nivel de tanto papel como hay que rellenar y que presentar, muchos papeles donde tratamos de dejar reflejado, sí, vale, lo que el niño ha hecho o no ha hecho, vale, no está mal [...] pero yo te diría que se hiciera más hincapié en los alumnos, en la necesidad de cada alumno, en que hubiera más diálogo, en que se enseñara a los maestros a que hubiera más diálogo y más relación con el alumnado (E.M).

Así pues, podemos ver cómo Minerva adapta lo que tiene pensado o programado en el aula en muchas ocasiones para escuchar esa voz de sus alumnos y alumnas que le reclaman otras cosas, dando lugar a pequeños proyectos de investigación mediante los cuales se descubren y comprenden cuestiones que se quedaban fuera del proyecto de trabajo con el que en ese momento estuvieran trabajando en clase. Con mucha frecuencia pensamos que innovar está asociado al uso de las nuevas tecnologías, o al uso de elementos y sistemas informáticos desconocidos y en apariencia muy vistosos, y no es necesariamente así. En un centro como el de Minerva, donde las familias no pueden aportar excesivo material o dinero para comprar a veces ni siquiera libros o lápices, la innovación ha de servirse de otro tipo de materiales. El sentimiento de que existe la posibilidad de innovar desde lo más sencillo está presente en Minerva en el momento en que esta sostiene que se puede aprender parando todo aquello que tenías programado para atender a un pájaro muerto que haya aparecido en el patio, pues de él los niños van a sacar una cantidad de aprendizajes que en origen ni siquiera podemos imaginar.

[...]el niño dice: “señor el pajarito...?” Bueno pues sí, “¿cómo meto yo esto, cómo me puede servir a mí el pájaro muerto?” .De hecho ahora a mí me sirve cualquier cosa que pueda encontrar y que yo vea que puede venirle bien a mis niños y digamos que se hace como un lapsus en ese día, en esa mañana, en un momentito e incorporamos esa nueva fuente de aprendizaje en los niños de saber algo más acerca de ese pájaro (E.M.)

Bien es cierto que en muchos detalles de la entrevista con Minerva está presente el peso de la necesidad de que los niños empiecen a conocer las letras a dar sus primeros pasos en la lectura ya desde infantil. Aunque de alguna manera su práctica educativa sea abierta y respetuosa hacia los ritmos de aprendizaje de su alumnado, la presión que ejerce

el sistema, lo que hacen otros compañeros, los objetivos que marca la institución, los propios padres tácitamente, pesan muchísimo y determinan en gran medida lo que se hace cada día en su aula de infantil. No obstante, el germen innovador, el deseo de ser crítico con lo propio y con lo de los demás está instalado en su mente. Recordemos que innovar no es algo que acabe de hacerse nunca, que tenga finitud, o que acabe reportándonos una sensación de tarea ya hecha. Muy al contrario, la innovación nace de ese sentimiento de tarea no concluida, de investigación constante porque la situación diaria que vivimos requiere que sepamos algo más, que ayer no se nos había planteado, pero hoy sí.

Así pues, en el caso de esta historia de vida, tratamos de responder a la pregunta que forma parte del título de nuestro trabajo: “La innovación ¿eje de la profesión docente?” desde la humildad y la inexperiencia que como investigadora recientemente iniciada poseo en este campo. Es evidente que en Minerva se advierte un deseo constante de superación y de reflexión profunda sobre su actividad diaria, no solo dentro de clase, sino también fuera, en la relación que posee con sus compañeros, e incluso una reflexión extramuros, que parte de lo que no se queda solo en las escuelas como entes individuales. En su mente y en la mayoría de las ideas educativas que sostiene su forma de actuar podemos ver el germen que posibilita la innovación, en tanto que se necesita no tener temor a los cambios, poseer una mirada abierta para llevar a cabo programas y actividades nuevos o diferentes, así como sentir que nunca se descubre todo por completo o, mejor dicho, que no ha descubierto nada del todo, completamente. De esta manera, la innovación puede ser el eje de nuestra labor docente, sin por ello tener que tildar de manera arriesgada el trabajo de esta maestra como innovador, pero sí como aquel que desde su base puede estar preparado para recibir y participar cambios más profundos y abarcadores que realmente constituyan un posible punto de partida para la innovación en el panorama de la docencia y la educación.

6. REFLEXIONES FINALES

Después de llevar a cabo este proceso de investigación y de dar cuenta de los datos e informaciones extraídas de la historia de vida profesional de Minerva, es necesario destacar distintos elementos emergentes de interés para poder dar por satisfecho y concluido el informe de investigación, así como el conjunto del desarrollo de mi trabajo fin de máster.

En primer lugar, teniendo siempre en cuenta mi limitada experiencia y conocimientos como investigadora, he podido descubrir que la forja y el nacimiento de la identidad profesional docente no solo están determinados por los saberes y conocimientos que se adquieren en la universidad o en la formación inicial, sino que parten y se sostienen muy sólidamente en experiencias tan iniciales y personales como las de Minerva que, aún siendo niña, al ver la pobreza y carestía de sus compañeras a diario en la escuela, empezó a interiorizar la necesidad de justicia social e igualdad de oportunidades que, más tarde, ya adulta, implementó y trató de conseguir en sus clases, apoyándose para ello en los aprendizajes que desprende sobre todo la práctica, y no tanto la teoría con la que partía al inicio de su andadura profesional.

En segundo lugar, he podido constatar que el crecimiento y la evolución de esa identidad profesional docente, desde que empieza a generarse, crece y se moldea, enriqueciéndose, cincelándose cada vez más, haciendo robustos pero al mismo tiempo flexibles y reflexivos los saberes y conocimientos de la docente. Ello hace posible que, a través de un conocimiento profundo sobre la cultura escolar de un determinado contexto educativo, el docente investigador, que mira más allá de límites por otros impuestos, es capaz de quebrarlos y ofrecer a sus compañeros en muchas ocasiones otra forma de afrontar los problemas dando lugar a que propuestas innovadoras, conscientes y reflexivas desde su base permeen en otras prácticas y creencias que por rutinarias se daban por buenas. Minerva nunca se olvida, como cuando nos cuenta la experiencia de los niños y niñas castigados en los recreos, de que el verdadero interés está en el alumnado, y que la innovación tiene que ser el eje de su práctica docente.

En tercer lugar, pese al freno que a veces la socialización supone para la entrada de nuevas prácticas educativas en culturas profesionales ya fijadas, he observado que también es posibilitadora, desde un punto de vista más positivo, a la hora de llevar a cabo actividades apoyadas en la colaboración y la coordinación, en tanto que estas permiten el crecimiento tanto personal como profesional de los docentes, hasta el punto de ser capaces de crear comunidades educativas con un solo proyecto común, que no se vean limitadas por el conservadurismo más negativo de esa otra vertiente socializadora que inhibe los cambios. En conjunto, en grupo, a través del diálogo, toda empresa educativa será mejor y llegará más lejos que si es llevada a cabo desde posiciones individualistas. En palabras de Fernández Larragueta, Fernández Sierra y Rodorigo:

El profesorado debe sentirse sujeto de la acción educativa, debe sentirse parte de un proyecto intelectual, epistemológico y metodológico, para poder abrirse a la posibilidad de los cambios que plantea la coordinación como espacio de indagación, análisis y construcción de medidas educativas inclusivas, sistémicas, globales e interculturales. La función docente además, exige un alto grado de dedicación y compromiso, de capacidad de diálogo, de renuncias parciales a estilos individuales, etc. que debieran realizarse en un contexto de seguridad psicológica, en la certeza de que la colaboración no obligará a perder la propia identidad ni el sentido global de competencia (p.199).

Por último, a modo de cierre, quisiera llamar la atención sobre las razones de las que Minerva parte a la hora de integrar la innovación en su aula, en tanto que la concibe como un eje que marca y determina su labor. Es sobrecogedor cómo la inclusión y el deseo constante de justicia social e igualdad de oportunidades se convierte en el pulso que la empuja a innovar, en tanto que concibe dicha innovación como un eje que marca su labor y sus creencias, haciendo así de esta un elemento nuclear en sus pretensiones u objetivos como maestra.

La enseñanza, el aprendizaje o la evaluación en ningún momento se apoyan en la consecución de unos objetivos estandarizados y generales a todos. Va más allá en sus formas y maneras de innovar, romper y superar cualquier límite al considerar y ser sensible a las posibilidades de cada niño o niña, aunque sean diferentes, sin perder de vista, ahora sí, su principal meta u objetivo profesional: hacer posible, único y lleno de significado el aprendizaje de cada uno de sus alumnos y alumnas en favor de la inclusión y la igualdad de oportunidades que solo podrá desembocar en una mayor justicia social que tan necesaria es en la actualidad.

Estas pedagogías progresistas siempre han existido pero con frecuencia han sido olvidadas, silenciadas y marginadas por el poder. Algunas de sus señas de identidad son: énfasis en la cooperación y la democracia participativa; compromiso con la transformación escolar y social; articulación entre el proceso y el producto; vinculación estrecha con el entorno; concepción integrada y globalizada del conocimiento; lucha por la igualdad social y el respeto individual (Carbonell, 2001, p.49).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo Rasco, J.F, Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- Barquín Ruiz, J, y Fernández Sierra, J. (1992). *Investigación e intervención en el ámbito sociocultural*. Málaga, Clave.
- Buitrago-Bonilla, R.E, y Cárdenas Soler R.N, (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Práxis & Saber*. Vol.8, Nº 17, pp. 225-247.
- Carbonell Sebarroja, J. (2001). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid, Morata.
- Díaz Orozco, M.E. y Gallegos Valdés, R. (2002) *Formación y práctica docente en el medio rural*. México, Plaza y Valdés.
- Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza*. En: Wittrock, M.C. (1989) *La investigación de la enseñanza, I, II y III*. Barcelona, Paidós.
- Esteves, D. (2018). Colaborar para innovar: contribuciones desde un caso portugués para rediseñar la noción de innovación educativa. *Revista educación, política y sociedad*. Vol. 3, (1), pp. 7-30.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. México; España, Siglo Veintiuno.
- Fernández Larragueta, S. (2002). *La acción psicopedagógica en los institutos de educación secundaria análisis de su reconstrucción y procesos de socialización de los psicopedagogos y psicopedagogas*. Universidad de Almería, España.
- Fernández Sierra, J. (2011). *Formar para la economía del conocimiento vs educar para la sociedad del conocimiento : una visión desde la pedagogía*. Málaga, Aljibe.
- Fernández Sierra, J. y Fernández Larragueta, S. (2006). La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centro noveles. *Revista de educación*, 341, pp. 419-440.

- (2007). *Historias y relatos de vida escolar. Utilización y utilidad para la investigación e innovación educativa*. Junta de Andalucía: Red Averroes.

Fernández Larragueta, S; Fernández Sierra, J y Rodorigo, M. (2014) Coordinación interprofesional en los centros educativos una apuesta para la inclusión. *ESE: Estudios sobre educación*, Vol.27, pp. 193-211.

Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

Goodson, I. F (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona, Octaedro.

Guba, E.G. (1983) *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.

Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, Graó.

Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), pp.135-156.

Lavié Martínez, J.M. (2009). *El trabajo colaborativo del profesorado: un análisis crítico de la cultura organizativa*. Sevilla, Comunicación social.

Pogré, P. (2012) Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes? *Perspectiva educacional*. Vol. 51, Nº 1, pp. 45-56.

Rodorigo, M. (2013) *Mediación y colaboración interprofesional para la educación intercultural: estudio de casos*. Universidad de Almería, España.

- Ruiz Olabuénga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Santos Guerra, M. A. (1998) *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid, Akal.
- (2002). *La escuela que aprende*. Madrid, Morata.
- Sola Fernández, M. (1997). *Escuela pública y sociedad neoliberal: actas de las IX Jornadas de Formación de Profesorado del Sindicato de Enseñanza de C.G.T.* Málaga, Aula Libre.
- Torres-Santomé, J. (2001) *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Wittrock M.C. (1989) *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Walker (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, Morata.

8. ANEXOS

En concepto de anexo adjunto la transcripción de la entrevista en la que se apoya el presente trabajo de investigación educativa. Los sombreados en negrita corresponden a las intervenciones de la entrevistadora, y las que aparecen sin ella, a las de la maestra entrevistada.

Buenas tardes, lo primero que quisiera decirte es que gracias por hacer posible esta entrevista y dar lugar a que conozcamos, se conozcan, estos conocimientos incluidos y nacidos de una experiencia tan dilatada y rica como considero que es la tuya y permitir que te haga distintas preguntas sobre cómo ha sido tu carrera profesional y cómo ha ido evolucionando hasta este año como maestra desde los inicios hasta prácticamente hoy. Y, a propósito de esto que te digo, **¿qué hechos o sucesos recuerdas con más intensidad de tu experiencia en la escuela cuando eras joven, cuando eras niña?**

Pues yo estoy encantada de ayudarte en la medida en que sea posible y te sirvan mi experiencia y mis aportaciones, y en cuanto al recuerdo o cosas que yo tenga especialmente grabadas de cuando yo era alumna pues están por ejemplo las diferencias sociales que yo observaba en mi clase, en las distintas clases o en los distintos cursos. Aunque yo era una niña bien, digamos, no de las familias más ricas del pueblo, pero yo era una niña bien ya que tenía acceso a libros, a una goma, a lápiz o lápices de colores, a los materiales que podríamos necesitar los alumnos, veía que en mi clase había niños que no tenían acceso a materiales y a mí eso ya me llamaba la atención entonces; incluso recuerdo que muchas veces a mí me quitaban la goma o el sacapuntas y yo no se lo pedía a esos niños porque los veía qué ¡angelicos! ellos no tenían. También me acuerdo especialmente de la relación con mis maestros en distintos cursos y recuerdo lo importante que era para mí el reconocimiento que esos maestros hacían o me hacían sobre lo que yo había hecho bien en clase, su valoración...

También recuerdo que me molestaba mucho que durante un curso u otro, siempre estaba la niña del médico en mi clase o la niña de algún compañero maestro y esos niños eran tratados siempre con más delicadeza o con más atención que lo éramos los demás y a mí

eso me fastidiaba, silenciosamente, sin yo quejarme nunca a nadie nunca jamás, sin yo decírselo nunca nadie ni siquiera a mis padres ,no por nada sino porque, no sé, yo notaba esas diferencias en el trato y me molestaba y quizás sea por eso por lo que yo ahora , a lo largo de toda mi vida nunca nunca he permitido que haya diferencias entre un niño u otro por ser” hijo de” o por “ venir de tal sitio” o porque” este tiene aquello que este no tiene”... todo lo contrario, al que he visto más pobre o más desfavorecido para mí ha sido especial y ha estado antes que el otro para tratar de solventar esta diferencia. Eso sí, eso siempre lo he mantenido desde pequeña, siempre he tenido esa conciencia hacia esa desigualdad.

Con respecto a los maestros pues, lo cierto es que me gustaban los maestros que eran dialogantes que hablaban con nosotros, con los alumnos; no me gustaba el que imponía la autoridad con un bocinazo, ese no me gustaba nada. Yo callaba y era una niña obediente, porque en aquella época había que ser obediente, y muy trabajadora, pero yo callaba y ya está pero me gustaba mucho el que era dialogante. Sobre todo alguno que teníamos de lengua varios años... que nos enseñó mucho de literatura incluso nos no hacía aprendernos poesías de los autores más significativos, sonetos, que no fueran muy largos y demás. Y a lo mejor la mayoría de la clase se quejaba mucho pero a mí sí me gustaba aprenderme esas poesías y luego nos pedía que las recitáramos y todavía las recuerdo. Fíjate tú si será, si se me habrá quedado marcado, que yo tengo en mente a ese profesor y a esas poesías; todavía te puedo empezar a recitar alguna y me acuerdo de ellas así es que parece que no pero sí, sí es importante la influencia de un profesor a lo largo de tu niñez, es básica, esos recuerdos son. ¡Hombre tengo muchos más ¡pero esos son los más llamativos! Y también me acuerdo que, también me influía mucho, yo siempre he sido una niña muy tímida, partiendo de eso y hablaba poco, me costaba mucho hablar pero también me acuerdo que había niñas, porque eran muy parlanchinas y eran las típicas líderes con razón o sin ella pero eran líderes y me molestaban y me fastidiaba mucho que siempre quisieran imponer su opinión, su voluntad. Había que hacer lo que ellas querían y jugar a lo que ellas querían y yo jamás fui capaz de rebelarme y enfrentarme a esas niñas pero si es verdad que de alguna manera yo no dejaba que me impusieran su voluntad; simplemente yo no iba a jugar a eso que habían dispuesto en aquel recreo y no iba, o se estaban riendo de alguna otra niña o niño por esto, por lo otro, pues yo no me reía de esa niña porque a mí no me parecía que eso fuera correcto y me daba mucha pena

del otro y yo no iba a reírme de aquel niño o a meterme con el niño porque estuviera ,no sé, en desigualdad de condiciones por lo que fuese. Sería también porque como yo era también más tímida y me sentía en desigualdad y ellas tenían más capacidad...

Más capacidad no...

Más capacidad que yo para meterse con alguien. Yo no era capaz de enfrentarme a ellas, yo no tenía verborrea suficiente para enfrentarme a ellas pero ¡vamos! si fuese ahora las ponía de vuelta y media y todavía hay alguna que vive por aquí por donde vivo y me la encuentro al pase o al cruce y, ¡cómo ella y yo sabemos que no nos gustamos, no nos decimos ni adiós! Nos vemos pero nos obviamos; es más, encontramos en la farmacia alguna vez, pocas veces, y yo no le digo ni hola ni ella a mí tampoco y viene de cuando éramos pequeñas y estábamos en clase y yo no soportaba a esa niña porque era la niña de un ricachoncillo del pueblo y ella iba creída de que su padre era rico y a mí eso me podía, y eso es que lo tenía muy presente desde pequeña.

¿Y pensaste alguna vez cuando eras niña dedicarte a la enseñanza?

Pues la verdad es que no, yo nunca pensé dedicarme a la enseñanza cuando era niña. Yo cuando era niña quería ser bailarina de ballet, ¡es verdad!; yo no sé por qué a mí me gustaba eso cuando en mi pueblo ni había ballet ni mucho menos, había bailes regionales; alguna vez hacían, que yo nunca estuve en bailes regionales, ni mucho menos, pero no sé por qué a mí me gustaba el ballet, sería por los tutús o por los trajes esos rosas que yo veía en las revista y yo quería ser bailarina, que ni siquiera mi cuerpo me acompañaba porque yo era una niña fuertecilla no era la típica niña delgadita y menuda que tiene que ser una bailarina pero yo quería ser una bailarina y muchas veces ensayaba en mi casa que tenía un patio grande. Y yo enseñaba a hacer las piruetas y los pinitos con un tul que tenía mi madre ¡es verdad!, que tenía mi madre de cuando éramos pequeñas y nos lo ponía en la cuna para que no nos picasen los mosquitos; era un tul muy grande y mi madre lo tenía ahí guardado, que yo no sé por qué se guardaban las cosas y yo me acuerdo de coger el tul y eso era un sueño para mí, ¡un trozo de tela de tul! Lo que yo pude soñar con él bailando por el patio de mi casa... ¡fue tremendo! Por eso ahora entiendo que en clase tengamos trozos de tela que no tienen ni forma ni concierto, ni sirven para nada, y se los pedimos muchas veces a los padres y a los niños les sirva para jugar. De hecho, se

entretienen muchísimo con un trozo de tela de un color o uno más grande otro más pequeño y se los ponen de sombreros, de falda o yo incluso le digo:” Ven acá que verás, te voy a hacer una falda con esto preciosa” o “ con esto te voy a hacer una cola” y esa niña va soñando y va pensando que va vestida con una falda de esto o con un sombrero de pirata y un simple trozo de tela sirve para que imagines...Yo imaginaba que era bailarina con aquel trozo de tul de cuando éramos bebés. Pero maestra no pensé nunca en ser hasta que ya fui bastante más grande, hasta que fui adolescente ,sí, pero así de niña no, no pensé nunca en ser maestra .

Y entonces, de adolescente, qué te hizo pensar que querías ser maestra?

Pues la verdad es que me gustó pensar en ello porque cuando ya había que ir decantándose por una profesión pues, quizá fuera por el desconocimiento de otras profesiones y por el hecho de haber visto toda la vida, porque claro habíamos visto en el colegio a los maestros y cómo trabajaban y cómo estaban con nosotros, pues a lo mejor eso fue lo que me hizo pensar “pues yo quiero ser profe”.

Fue por tus conocimientos sobre la enseñanza.

...de la enseñanza, pero la verdad es que yo al principio quería ser profe de francés, yo no pensé en ser maestra de primaria ni de infantil; pensé primero ser profe de francés pero luego al final me quedé en magisterio y me alegro muchísimo, la verdad es que sí.

Y ya dentro de la etapa adulta ¿cómo definirías tu trayectoria profesional de todos los centros por ejemplo por los que has pasado, con cuál te quedarías y por qué?

Pues mira mi trayectoria profesional a mí me ha dado vida, la verdad, yo estoy contentísima con mi trabajo, yo disfruto con mi trabajo desde que empecé en la primera sustitución que hacía hasta ahora. Y el centro con el que me quedaría pues este último en el que estoy porque en todos he estado muy bien, he estado a gusto, me he adaptado bien al centro, a los niños, a los compañeros ,salvo a uno de un pueblo de Granada en el que estuve muy mal pero no fue por el entorno del pueblo, ni mucho menos, sino por el grupo de maestras que había que era muy reducido, en fin, es el grupo de maestras el que no me dejó adaptarme bien y lo pasé mal ese año, pero en todos los demás estuve muy bien y en el que estoy encantada de la vida en el que estoy ahora está en La Puebla de Vúcar, se

llama “Virgen de la Paz” y me gusta mucho sobre todo porque hay niños de muchas nacionalidades y están patentes y presentes todos los días esas diferencias sociales y humanas que hay en el mundo. Porque la enseñanza no es enseñar a un grupo de niños preciosos todos súper inteligentes, todos de familias que les pueden comprar los materiales que se piden en el cole, que en su casa tienen todos los medios a su alcance habidos y por haber para aprender y para promocionar y por eso me gusta ese centro, por esas diferencias, aunque muchas veces es complicado enseñar a los niños pero también es muy gratificante.

Entonces ¿sientes que la dificultad te hace ir creciendo en cada experiencia?

Claro y me hace también, sobre todo me reconforta mucho, ver que esos niños que llegaron ,que llegan, sin saber hablar ni si quiera español, me gusta ver cómo van avanzando y eso es muy gratificante para un maestro que está en contacto con ellos y yo por ejemplo que los cojo desde pequeñitos, desde los 3 años, voy viendo cómo van subiendo y cómo van progresando hasta que se van con 11 o 12 años del colegio y entonces, pues, eso me gusta mucho, es como si fueran tuyos y vas viendo cómo van a evolucionar ...sí es verdad.

¿Y cómo te ves tú ahora respecto del principio, cómo te has ido viendo si ahora hiciéramos una mirada retrospectiva a todos estos años, cómo se veía o cómo piensas que puedes verte, como cuando empezaste, a mitad de tu trayectoria y ahora?

Hombre pues cuando empecé a trabajar pues tenía más que nada... yo experiencia no tenía ninguna tenía ,más que nada conocimientos teóricos, los que me habían dado en la carrera y entonces pues partía de eso y me acuerdo que incluso me costaba mucho hacer una programación , me costaba hacer una programación porque es que a mí lo teórico siempre me ha costado mucho, no he sabido hasta qué punto me era útil lo teórico; luego he visto que sí, me he dado cuenta de que es útil pero lo que más me ha servido y creo que lo que más sirve es la práctica. Y luego ya sí que he ido aprendiendo a programar porque en base a las necesidades que yo veía en el colegio y lo que los niños... lo que quería que los niños aprendieran, pues yo ya iba aprendiendo a plasmar en un papel lo que quería que quedara allí escrito y plasmado. Porque no se puede tampoco enseñar sin planificar, no se puede enseñar a lo loco, tienes que hacer una planificación y recoger lo

que quieres enseñarles, cómo se lo vas a enseñar, qué medios, qué actividades vas a usar qué recursos, de qué recursos dispones o puedes disponer según la participación de padres... Entonces, bueno, por supuesto es necesario planificar. Al principio, por eso, era todo bastante teórico pero yo experiencia al principio ninguna, la experiencia es la que, como te digo, me ha ido enseñando a modificar mi paso a paso de cada día, a saber improvisar cuando surgía un tema que yo no tenía programado, y que al principio a lo mejor, cuando era muy novata, me quedaba un poco pillada diciendo: ¿y qué hago ahora que nos hemos encontrado un pájaro muerto en el recreo y el niño dice: “seño, el pajarito...?” Bueno pues sí, “¿cómo meto yo esto, como me puede servir a mí el pájaro muerto?” De hecho ahora a mí me sirve cualquier cosa que pueda encontrar y que yo vea que puede venirle bien a mis niños y digamos que se hace como un lapsus en ese día, en esa mañana, en un momentito e incorporamos esa nueva fuente de aprendizaje en los niños de saber algo más acerca de ese pájaro.

Adaptar la riqueza del entorno, de la experiencia que pueda surgir para hablarles de todo lo relacionado.

Efectivamente ,le hablamos de un pájaro que se ha muerto, de cualquier cosa que pueda surgir o de algo que le ha pasado a alguno , “que se ha caído mi papá se ha caído y se ha roto una pierna” ah pues a lo mejor nos sirve para tratar algo del cuerpo humano, de los huesos, de qué pasa si no tenemos cuidado, incluso de temas transversales: del cuidado al usar cualquier medio de transporte, del cuidado al tratarnos, temas transversales sobre la relación con los demás... Es muy importante tratarlas con los niños y enseñarles cómo debemos tratarnos unos a otros para cuidarnos, para no hacernos daño en fin se puede improvisar sobre cualquier cosa que vayas a encontrando en tu día a día o ellos vayan trayendo y eso es lo que me ha enseñado la experiencia que con lo que más van a aprender siempre va a ser con cosas que partan de ellos mismos, de lo que ellos saben o de lo que ellos van duchando y te plantean , sin ellos saber que están planteando aquello porque lo dudan pero te sacan un tema del que desconocen algo y siempre hay algún hilillo del que ellos empiezan a tirar porque les interesa y cuando tú les cuentas y se quedan boquiabiertos mirando y muchas veces dices: “¿Cómo tan pequeños les gusta esto que les estoy contando?” pues sí, porque es un centro de interés que tienen ellos y entonces es

con lo que más van a aprender, partiendo de lo que ellos mismos conocen, entonces es bueno innovar partiendo de lo que a ellos les interesa en cada momento.

Entonces es bueno innovar, de esa manera, partiendo de lo que a ellos les va interesando en cada momento porque es muy aburrido hacer caligrafía toda la mañana, estar repitiendo una pauta de caligrafía o haciendo cuentas y más cuentas que no les dicen nada, no, eso es muy aburrido, entonces con eso no los vas a enseñar, no van a aprender mucho o van a aprender de una forma mucho más pesada que no les va a agradar. Pero si tú se lo planteas de otra manera donde ellos se sientan integrados: “Vamos a ver, he encontrado hoy aquí dos rotuladores y aquí otros tres. ¿Cuántos tendré en total? “Pues señor si juntamos estos con los otros 5...” Uso cantidades tan pequeñitas porque mis niños son tan chicos. También utilizamos el conteo cada día y lo que pasa qué es un proceso muy lento hasta que ellos van interiorizando las familias de los números, unos con otros. La familia del 10 la del 20, les interesa, vamos relacionándolo siempre con lo que les interesa como el número de sus zapatos. A veces les pido que miren el número de sus zapatos. Ellos no caen obviamente, eso ya se lo he alumbrado yo y se quedan mirando los zapatos y dicen “¡ay! yo tengo un dos, yo un cuatro o no lo sé, no lo sé” se quedan mirando los zapatos. Son los mismos que los de esta familia. También con los números de su casa, les digo” mañana todos miráis en la puerta de vuestro edificio o de vuestra casa a ver qué número tiene vuestra casa y me lo traéis apuntado en un papel”. A otro día vienen todos con el número apuntado allí de aquella manera cómo ellos escriben, preciosa porque es preciosa la forma en que escriben las primeras letras porque así vamos avanzando poquito a poquito con cosas que a ellos les interesan, y que forman parte de su día a día como el número de su casa o número de sus zapatos. Y ya me pierdo, no sé ni lo que me has preguntado.

No te preocupes, de eso se trata, de que tú tengas espacio para hablar de todo lo que haces y sin límite, y precisamente olvidando qué es lo que te pregunté al principio.

Vale, vale.

Y en estos últimos diez años que ya estás en un mismo sitio igual te ha permitido extender tus relaciones, tu , digamos, tu manera de entender la docencia o de aplicarla a tus clases ¿cómo te has visto, cómo has sentido que eso ha hecho posible

tu crecimiento, porque me has dicho al principio que el centro en el que te quedarías es este?

Estoy encantada con este, de hecho yo creo que no me voy a cambiar más. Hasta que me jubile me quedo en este y claro que es importante porque la relación con los compañeros es básica. Somos personas humanas y sociables, por tanto, no podemos vivir en solitario. Entonces, en el trabajo es importante la gente con que te relacionas todos los días y es importante la gente con la que tienes afinidades y con la que puedes contar para trabajar, para discutir sobre cómo se va a tocar un tema u otro y la gente te aporta ideas y te aporta cosas hablando con ella o presentando su plan de trabajo. Tú no lo vas a copiar pero si dices:” Ay mira qué bonito, esto no lo había visto yo nunca, lo voy a poner en práctica con mis niños también”. Entonces es importante, la gente con la que te relacionas es básica y un buen clima y una buena armonía en el centro también es básico. Siempre hay alguna persona con la que no tienes afinidad y con la que no te vaya a llevar mal pero no la sientes tan cerca, con esas cuentas menos, te limitas a un trato cordial y amable o afable pero no tienes la confianza de decir:” Qué hago con este niño, qué te parece a ti?”. Es una forma de descargar también tu problema tu preocupación en el día a día y de y de colaborar con los compañeros sobre todo con la gente de tu ciclo. Es importante ver qué vamos a hacer, qué no podemos hacer, o decir: :”Tranquilízate”. “¿Cómo vamos a tratar estos contenidos.”?. “Pues a mí me parece que esto se va a hacer muy largo para los niños, vamos a hacer algo más corto, que vean la conclusión antes”. Por tanto es buena la relación con los compañeros por eso, porque te va a ayudar a llevar las cosas delante, siempre va a ser una fuente de aprendizaje porque tú aprendes de ellos y ellos de ti y una ayuda y un descargar eso, tu preocupación del día a día, sentir el apoyo de sus compañeros cuando no consigues algo o tienes algún disgusto con padres o con quien sea; tú lo hablas con ellos y la verdad es que te sirve muchísimo, te descarga, son una segunda familia .

Y de ellos o todos los que has podido tener, en este centro o en otros centros, de este si quieres ahora que estamos hablando de este **¿destacarías a alguno por alguna experiencia colaborativa particular o por cualquier otro aspecto que tú hayas sentido enriquecedor o sumativo en tu experiencia como maestra?**

¿Pero algún compañero? Pues compañero no, no tendría que destacar ninguno, bueno sí habría alguno más cerca que otro, sí es verdad que sí, aunque ya no está porque se fue a

otro centro y más cercano a donde vivía pero sí tengo, tengo que destacar a alguna por eso, porque la afinidad de la comunidad era mucho mayor que con los demás y solamente hacía falta mirarnos para que... para que nos entendiésemos y decidir lo que íbamos a hacer y sentir. Esa persona estaba ahí para todo, que iba a entender cualquier cosa que tú le plantearas y claro que sí que ha habido, pero no solamente en este, en otros también ha habido personas muy especiales. Lo que pasa es que esa persona ya no está, es Carmen la de Alhama. Es una maestra excelente, estupenda, una mujer super prudente, humilde, persona muy especial; las que van de listas, de leídas de sabiondas luego me demuestran, con el tiempo que no saben tanto, no son tan certeras. Estas no son las que casan conmigo. No son tan sensibles para tratar a un alumno ni a un niño y en cambio la que es prudente, callada la que sabe escuchar, la que sabe atender, la que no se dice: “Qué barbaridad lo que estás diciendo?”. Todas esas son las que me son más válidas porque luego veo que sacan niños estupendos, que tratan con niños difíciles, algunos muy difíciles y que consiguen resultados y es verdad que con esta Carmen se nos han dado un par de casos de niños, se nos dieron y ella que era su tutora lo sacó adelante. Soufián, ¿te acuerdas de Soufián que alguna vez te he hablado de él?. Pues a ese niño lo saco adelante y ese niño es que entró que parecía un animalillo, porque es que parecía un animalillo. Y eso es la persona, resultado de su trabajo de su esfuerzo; claro también de la ayuda que nosotras le podíamos propiciar.

Porque supongo que el diálogo también entre vosotras hacíais multiplicarse las opciones.

Claro porque ahí es donde te digo que la relación y la colaboración entre nosotras era básica porque ella tenía una necesidad imperante de material humano es decir de otro maestro o maestra que le ayudaran porque ya no podía valerse con Soufián y con 25 niños que tenía además entonces nosotras siempre que teníamos un hueco libre de alguien, algún especialista que entraba a nuestra clase, entonces nosotras siempre la ayudábamos, en vez de ir a apoyar al otro, que lo necesitara; un compañero podía necesitar que le ayudaran con la lectoescritura de sus niños pero ella tenía más necesidad con ese porque ese partía de cero y entonces, me refiero, entonces nos íbamos a su clase a ver qué estaban haciendo” pues venga Carmen que te hago?”, “Pues esto, que está hoy imposible” y ese niño ha avanzado muchísimo, claro, pero poco a poco; cuando pase un año o dos o tres...

Y esas son las grandes satisfacciones que un maestro encuentra, y son fruto de eso, de los métodos que tú adoptas para trabajar esos casos más difíciles y de la colaboración con tus compañeros o de buscar formas para que ese niño se sienta estimulado con aquello que vamos a aprender porque lo que se presenta normalmente los demás y a él no le interesa.

Hay que recorrer otros caminos.

Claro y ahí está el innovar, el buscar algo nuevo, el no quedarte siempre sujeto a lo que toda la vida se ha hecho y hemos sabido; pues no, hay que hacer cosas nuevas, incluso muchas veces puedo hacer cosas nuevas y no salen bien, bueno pues si no salen bien no las hacemos más; “esto salió nefasto”, pues quiere decir que esta actividad no la voy a hacer más porque fue terrible pero hay otras que sí. Porque, además, es que al mismo tiempo que los niños están descubriendo y experimentando tú estás también comprobando y descubriendo a ver si te va a salir o no te va a salir bien. Y si a ellos les ha gustado es que ha sido un éxito, si ellos han aprendido aquello, ha sido un éxito y quiere decir que el año que viene lo voy a repetir con alguna variante que le meta nueva o allí donde este detalle no me funcionó le voy a poner otro pero eso sí que es importante, innovar y buscar cosas nuevas.

Y por tanto ¿consideras sumativas todas estas experiencias?

Todas, todas.

¿Y has sentido que crecías?

Siempre. Yo sigo creciendo como maestra, como persona, es más relación con los niños te hace crecer, te hace ser mucho mejor porque ves las características de cada uno (se le quiebra un poco la voz); los niños no son todos iguales, son diferentes y todos preciosos desde el más difícil que algunas veces dices: “Madre mía este niño me tiene hasta el capirote, no sé qué voy a hacer ¡ay! Qué mala suerte que me haya caído en la lista”. Cuántas veces todos los maestros hemos pensado esto, hemos dicho: “Madre mía lo que me ha caído este año con este niño”, pues al final le terminas sacando punta porque al final termina de haber una comunión y una compenetración entre ese niño y tú porque tú tienes que pararte y estudiar qué le puede pasar, qué no lo puede pasar, puedes hablar con sus padres para tratar de saber algo más, puedes intuir pero no tienes ninguna certeza de

nada y vas tratando de traértelo a tu redil y de calmarlo, de darle el apoyo que le falta o de quitarle los mimos y la sobre protección y sobre atención que tienen porque hay de todo, de quitársela en clase para que él diga: “Soy uno más, yo no soy especial como en mi casa que abre la boca y ya tiene el niño esto y si lloro y lloro y lloro me lo dan”. Además, creo que va a ser algo positivo porque se está relacionado con el pequeño mundo del que ya forma parte externa a su casa que se va a hacer el mundo que le va a rodear.

Efectivamente: La integración en la sociedad.

Claro y conforme vaya siendo más grande ese mundo se va a ir ampliando y él no va a ser el centro de atención ni el más importante, aunque es su casa lo sea, y tú hablas con los padres, bueno, tú, me refiero al maestro, hablas con los padres y hablas sobre eso para que el padre entienda y la madre que ellos no pueden seguir con esa dinámica que tienen que dejar a su niño que aunque llore aquello no se lo pueden dar. Tampoco lo va a dejar que berree tres días, pero tienen que ir haciéndole ver poquito a poco, poquito a poco que el niño es lo más importante de sus vidas, que tiene un primo al que también tienen que querer mucho y él tiene que escuchar: “Que quiero mucho al primo tal, ¡ay! lo que te quiero”; lo que no puede ser es que tú le digas a tu sobrino: “Lo que te quiero Fulanito” y que el niño venga que te diga: “Vaya, ya le has dicho que lo quieres, pues no me puedes querer nada más que a mí”. Eso es terrible que un niño se lo diga a su madre con 3 años o con 4 años.

Supongo que estás pensando en algún caso, en uno concreto.

Claro en uno concreto que tengo ahora en esta promoción.

Y ello me sirve para preguntarte ahora por tu relación con el alumnado.

Deliciosa. Mi relación con el alumnado es deliciosa porque a mí me hace aprender de cada uno de ellos y tienen unas necesidades diferentes, unos ritmos diferentes para trabajar, para hacer, para pensar y tú sabes cuando estás hablando con ellos y tratando un tema el que te está escuchando; te estás dando cuenta y el que no te está escuchando y tienes que darle un pequeño toque, de la manera que sea pero un pequeño toque para que vuelva a saltar el click, para el que te esté escuchando o hablando y vuelva a conectar con lo que se está diciendo. Como tú los conoces ya a cada uno porque los vas tratando pues

la relación es como cuando tú tienes tu hijo y tus niños y sabes que uno es de esta manera, que tengo que decirle esto, qué dar al otro ... Hoy estábamos en clase y uno, mi Soulemán, le ha dado un pellizco a la de al lado, por un lápiz, en el brazo que ya llevan manguillas cortas, a una chiquilla, Alejandra, que es muy inquieta, un bichucho, bueno, no es un bichucho, es muy buena, muy noble pero muy inquieta, no para, tiene unos nervios que se la llevan por los aires y ha empezado a llorar el angelico. Entonces me he acercado: “Soulemán, no se puede hacer eso y Alejandra te quiere mucho y si quieres el lápiz pídeselo” ; le razones esto, lo otro y “qué más da que no hay que pelear y a la otra pobre pues la consuelas: “no llores cariño” y, total, me he acercado a ella, es tan linda, tan preciosa y estaba escribiendo con el cuellecito inclinado y me he puesto a darle besitos pero sin interrumpir su fichita que estaba haciendo ella, no me acuerdo lo que estaban haciendo; me he puesto a darle besitos por el cuello, le he tocado los hombritos tan suaves, tan lindos, tan inocentes... pero si es que están aprendiendo, simplemente algunos no saben pedir bien el lápiz, cómo tienen que pedirlo. Ese niño en concreto, ángelico, estoy segura de que en su casa no tiene un lápiz, no tiene juguetes, no tiene otra cosa y tiene unos hermanos que lo que le plantean cada día es una lucha entre comillas, pero lucha. Lucha por conseguir el muñeco o el lápiz del juguete que tenga; claro entonces solamente sabe pedir con un pellizco, con un repisco, con un empujón porque no se lo han hecho... no le han hecho entender que se puede pedir de otra manera, pues está en hacerle recapacitar y ver que se puede pedir de otro modo y te lo va a dar y si no, espera un momentito que te, lo da enseguida o tienes aquí otros muchos. Entonces vas trabajando, los vas moldeando, los vas lijando, los vas limando, les vas dando forma, son como una piedra preciosa a la que tú le vas dando eso, le vas dando forma y vas puliendo como un diamante que se pule y le vas sacando brillo pues así son ellos. (Vuelve a quebrársele la voz de emocionada)

¡Qué lindo escucharte!

Mi última pregunta es: ¿Qué le pedirías, si pudieras, al futuro de la enseñanza?

Pues yo le pediría..., pienso que es importante que la enseñanza tenga más en cuenta al alumno pero no a nivel de tanto papel como hay que rellenar y que presentar, muchos papeles donde tratamos de dejar reflejado, sí, vale, lo que el niño ha hecho o no ha hecho, vale, no está mal, si de alguna manera tendría o tiene que quedar reflejado allí eso presente

pero yo te diría que se hiciera más hincapié en los alumnos, en la necesidad de cada alumno, en que hubiera más diálogo, en que se enseñara a los maestros a que hubiera más diálogo y más relación con el alumnado; para ello sería necesario que no hubiera tantos niños en clase porque no tienes tiempo de atender todas sus quejas o necesidades o todo aquello en lo que quisieras pararte y hablar con ellos porque otros están reclamando la atención o tienes algo entre manos que estás haciendo y si te paras mucho con unos, los otros se van por los cerros de Úbeda o no van a llegar a buen puerto, entonces si hubiera clases con menos alumnado sería mucho mejor porque habría tiempo para hablar con ellos, para tocar la conciencia, para crear climas de confianza, de hecho es importantísimo crear un clima de confianza con tus alumnos en clase porque eso es lo que a ellos les va a permitir acercarse a ti, abrirse y contarte cualquier cosa y sacar fuera lo que a mejor ni siquiera sacan en su casa con sus padres porque sus padres también estarán agobiados de trabajo y sin tiempo quizá para atenderlos en demasía y el alumno muchas veces lleva al colegio, muchas veces no, los problemas del alumno van como siempre donde quiera que vaya y depende de esa confianza que se cree en clase y con su maestro o su maestra la enseñanza va a ser mucho mejor; entonces yo siempre haría hincapié en que se aumentara la comunicación con el alumno con más tiempo para tratar con él, tiempo para estar con él, tiempo para hablar, sobre lo que queremos aprender, sobre lo que nos interesa, sobre lo que a lo mejor no nos interesa tanto pero también debemos de aprender, sobre todo cuando ya son más grandes que no en edad infantil pero también a lo mejor te dice :”Pues a mí es que no me interesa este tema o el otro. Yo eso para qué lo quiero” Hacerle ver que todo es importante porque de todo vamos a sacar un aprendizaje que nos va a ser bueno en el futuro y esa manera ir consiguiendo más cosas de ellos. Pero lo que sí está claro es que para enseñar, el niño, el alumno, tiene que respirar el respeto de su maestro y el cariño de su maestros; a los niños se les enseña con cariño, que no digo con mimos exagerados ni con ñoñerías, no, pero tiene que entender que es importante para su maestro.” Yo le importo a mi maestro, mi maestro me quiere “y no solamente ya te digo con mimos ni con ñoñerías porque también necesitan una directriz y unos límites que no deben de sobrepasar, porque no está bien sobrepasarlos y creo que eso es el básico para enseñar. Hay que enseñar con cariño y con amor y el respeto a los niños que lo perciben desde pequeños; aunque alguien diga: “Un niño con tres o con 4 años no se da cuenta, no sabe lo que es el respeto”. Sí señor, sí se da cuenta porque está en el rato hacia ese niño, no es

algo que tu definas y que el niño lo entienda. El respeto está en hacerle ver que lo quieres, que es importante para ti, que lo has echado de menos el día que no ha venido, lo bien que ha hecho su trabajo, que es estupendo... y todo eso es lo que va a respirar en la clase y eso es lo que va a hacer y que te vaya diciendo las cosas que necesita ir aprendiendo, simplemente ,poquito a poquito se va a ir abriendo el abanico de sus interés, de su punto, de su centro de interés con lo que tú tienes que jugar e ir dándole la información adecuada; presentándole las actividades que crees que le van a servir que, como ya te digo, algunas son nefastas, pues no lo volvemos a hacer si no salió bien pero hay que enseñar con cariño y con amor si no, no se puede enseñar. Me acuerdo que una vez en un centro yo estaba de profesora de apoyo y pasaba por todas las clases y me acuerdo que había maestra que a los que no habían terminado de hacer la terea que hubiera antes del recreo los dejaba castigados y los demás se iban al recreo y, claro, la que se quedaba con ellos era yo, porque yo era la de apoyo. Y me acuerdo que lo hice una vez o dos y los chiquillos se quedaban llorando porque veían que los otros se iban y son pequeños como para... no sé, pues les hacía daño. No entendían por qué se tenían que quedar allí cuando no habían terminado un trabajo que es que a lo mejor le costaba mucho terminar porque no sabían hacerlo realmente. Tú no los puedes obligar, coaccionar y cohibir para que hagan aquellas tres letras si no saben, ¡dales más tiempo! Bueno, pues la primera vez nos quedamos, los consolé como pude, la segunda vez también nos quedamos pero la tercera, que me acuerdo cuando se fue me dice, lo dijo en alto para que todos lo oyeran porque era una medida de presión que utilizar a la hora del recreo: “Los que no terminen, a la hora del recreo ya saben que se quedan aquí haciendo la fichita”, el trabajo que teníamos que hacer. Se quedaban siempre los mismos porque los que digamos son más lentos en el aprendizaje, que no en hacer las cosas, que no tiene nada que ver una cosa con otra, pero los que aprenden con más lentitud pues tienen más dificultades.

Necesitan más tiempo.

Necesitan más tiempo, son más inmaduros. Sobre todo en esta edad hay mucha inmadurez todavía en cuanto a evolución, inmadurez de su cerebro y me acuerdo que llegó a la hora del recreo y los mismos están con aquello sin terminar y les dije: “Hala, que nos vamos todos al recreo”. Cuando nos fuimos al recreo pues se armó una camarilla de la gente de mi ciclo porque eran maestras ya muy posicionadas, muy aposentadas, de tacones y bolsos

de Tous, y nos creemos que es que en la vida lo más importante es tener un bolso y un anillo de Tous que era un pedrusco que no nos cabía en el dedo pero en fin, se armó una camarilla hablando así por lo bajo. Claro, cuando yo me acercaba se callaban y no se hablaba de eso y yo dije: “Madre mía, me va a caer la del pulpo cuando venga a la que estoy sustituyendo”. Bueno pues cuando llegó, efectivamente, se lo chivaron y esta mujer no me dijo nada pero me miraban todas como si yo fuera allí, no sé... como si hubiera hecho algún asesinato por sacar a los niños del recreo y a esos niños, y entonces me acuerdo que tuvimos reunión de ciclo esta tarde o a los dos o tres días. Y ya en la reunión de ciclo yo les dije que quería hablar con ellas, con todas, porque tan culpable es la que me dijo “deja los niños dentro” como la otra que está criticándome por detrás lo que yo he hecho con ellos porque los he sacado por la razón que sea. Entonces yo les dije: “Yo así no voy a actuar más” que yo no iba a dejar a los niños dentro castigados porque no supieran hacer la pa, pe, pi, po, pu o la ma, me, mi, mo, mu o una suma de tres más dos porque teníamos que darles tiempo para aprender porque no iban a hacer el acceso a la universidad con 5 años y porque a un niño no se le puede enseñar llorando. Yo les dije:” Mirad, conmigo ningún niño va a aprender a leer llorando” y ya todas se callaron, asintieron un poco algunas, la más flexibles, pero todas todas entendieron; y ella, la que me decía: “Hasta que no terminen que no salgan al recreo” entendió que no me iba a decir más que se quedaran castigados, de hecho, conmigo ya no se quedaron más castigados y terminamos yendo al recreo con la ficha terminada o sin terminar y si no terminamos hoy terminaremos el año que viene y si no al otro que para cuando fueran a la mili ya sabrían todos escribir. ¡Hombre, un niño llorando porque no había terminado la ficha, asustado, perdido, porque la maestra ha dicho que no se iban! ¡No hijo mío, no, conmigo no; a mí no me vas a poner tú en esa tesitura, tú haz lo que quieras pero yo no.

Deduzco entonces de tus palabras que también le pedirías al futuro de la enseñanza espacio, digamos, de comunicación entre docentes para formar, para crear digamos pensamientos menos dispares y más cercanos, por lo menos para contrastar opiniones de unos y otros.

Por supuesto, para contrastar opiniones y para ver que hay formas de enseñar que son demasiado tajantes y demasiado drásticas y eso no es bueno; la dureza, esa la dureza no es buena, tú puedes darle una disciplina a un niño, por supuesto, que puede ser

disciplinado y establecer unas pautas de acción digamos y de actividad para con ellos y ellos saben que tienen que hacerlo, que deben de hacerlo pero nunca que sea algo tremendo ni terrible como te he contado antes, que le digo hoy a uno de los míos: “Juanmi, como tú ya sabes hacer muy bien las letras, te voy a poner esta oración para que la copies, simplemente para que lo copies”. Yo se la he leído y le he dicho lo que ponía. Me parece que era “La paloma tiene alas”, con las consonantes que habíamos visto y las vocales, nada más, una cosa muy sencilla; se lo he leído para que él vea donde está cada la letra y cómo juntas suena y dicen esa cosa, esa palabra en concreto, “y ahora después tú me la copias en estos puntitos”. Yo le hago una fila de puntitos, ni siquiera una raya. A mí me gusta dejarles el espacio en el papel libre para que ellos escriban y no tengan que ir sujetos a dos rayas o a unos cuadros, que sigan libremente y algunos se tuercen, la mayoría se tuerce arriba para abajo y no me importa pero me gusta que haya libertad para escribir, espacio para escribir y libertad para donde vaya su mano, porque su mano no sabe todavía encuadrar la letra dentro de dos rayas. Entonces le digo: “Y me lo copias aquí en estos puntitos, si te sales no pasa nada” y me dice el pobre con cara de preocupado, dice: “Yo no sé”, digo:” Tú no te preocupes, yo no te voy a regañar si te sale mal, no pasa nada”. Ya todos me dicen muchas veces cuando hacen alguna cosa, alguno viene “seño me he equivocado” porque le ha salido una P pequeña que no tiene rabo para abajo y dice el otro: “No pasa nada, no pasa nada” porque yo le digo: “Juan Miguel no te preocupes que si sale mal yo no te voy a regañar ni te voy a regañar, tú intentando a ver lo que sale”; y se va a su sitio con sus folios, lo miro y se sienta un poco más confiado, se ha ido con el entrecejo puesto y se sienta en su silla un poco preocupado y cuando llega allí...Yo ya sigo con otros porque como tengo otros no puedo estar pendiente de ese nada más y a la mijilla viene y me lo enseña como diciendo: “ A ver qué me dices” y mira, lo ha hecho precioso, si es que es un copiado pero lo ha hecho de bien, pero en minúscula además. Estamos empezando a ahora a escribir con minúsculas, que tenías que ver las letras maravillosas; una A gorda gorda con un rabo largo o con un rabo muy chico, una M que parece una montaña pero es una M por como su cerebro no deja hacerla cada uno está trabajando según su ritmo y lo mismo que tengo ese que ya empieza a escribirme en minúscula tengo otros que todavía no son capaces de hacer la M digamos” correctamente” no ,hace un rallajito allí con dos o tres cimas pero bueno ¿qué voy a hacer?, ¿regañarle para que deteste escribir o cuando vea un lápiz y un papel porque pensar que tiene que

hacer aquello bien?; si no lo consigue este año lo conseguirá el que viene, dentro de un orden, ¿no?, no los voy a dejar...”Anda, pues nada”, no, yo todos los días les doy su pauta para que hagan esto lo otro un ratico pero luego pues si no puede ser con el lápiz pues hacemos otras cosicas. “Vamos a hacer la M con plastilina” porque eso también les sirve. Moldeando a ver si es lo mismo que la que escriben, poco a poco vas jugando con muchas cosas pero tienes que dar tiempo y mucho cariñico a los niños para que aprendan. A la fuerza no se consigue nada. Con dureza no se consigue nada, imponiendo las cosas... lo que nunca haría sería imponer “hay que hacer esto ahora y ya”, directamente, cada cosa tiene su tiempo y cada niño tiene sus tiempos y su momento evolutivo para alcanzar los objetivos que tú planteas que quieres conseguir y hay que respetar eso porque es que forma parte de la naturaleza de otra manera o forma parte del entorno que lo rodea porque todos no vienen de un mismo entorno. A lo mejor un niño que tiene un año sus papás ya le han comprado los lápices de colores y empieza a rayajear libremente en un papel y otro, a lo mejor, no ha visto un lápiz en su vida, que algunos tengo que no han visto un lápiz en su vida, ni saben pasar las hojas de un cuento porque no han tenido un cuento ni nadie que les diga desde chiquititos, bebés, que ellos ni siquiera entienden o no han visto a su madre o su padre hacer el gesto de pasar la hoja de un libro, de un cuento y no saben por dónde se coge, ellos no saben por dónde coger la hoja del libro, de arriba, por el centro para pasarla, todo eso lo veo todos los días hay que darles tiempo para que aprendan, porque todo es un aprendizaje.

Entonces, si quieres contarme algo, alguna cosa más...

Pues yo encantada de contarte cosas, además me gusta mucho la idea de que te pueda servir, que le pueda servir a alguien para sacar conclusiones, me gusta mucho la idea de que esto pueda ser útil para alguien.

Bueno, pues muchas gracias, es un placer haberte escuchado, haber asistido a todo lo que me has contado y ver cómo incluso en ocasiones te emocionas por lo que te llena y te preña desde dentro lo que haces y cómo lo sientes.

Así es, así.

Gracias.