

**Historias de vida de dos  
maestras.**

**La narrativa como  
encuentro pedagógico**



**UNIVERSIDAD  
DE ALMERÍA**

Almería, septiembre 2023

**Historias de vida de dos maestras.  
La narrativa como encuentro pedagógico**

**Life stories of two female teachers.  
Narrative as a pedagogical encounter**



**UNIVERSIDAD  
DE ALMERÍA**

**Tesis doctoral  
María Sánchez Sánchez**

**Directora**  
M<sup>ª</sup> Esther Prados Megías

**Doctorado en Educación**

**Escuela Internacional de Doctorado**

**Universidad de Almería**





Reencuentros. Ilustración en acuarela y tinta. Emilio J. Sánchez Aguilera, 2023.



A todas las mujeres de mi vida

**A tu vera<sup>1</sup>**

A tu vera  
A tu vera, siempre a la verita tuya  
Siempre a la verita tuya  
Hasta que por ti me muera  
Que no mirase tus ojos  
Que no llamase a tu puerta  
Que no pisase de noche  
Las piedras de tu calleja  
A tu vera  
Siempre a la verita tuya  
Siempre a la verita tuya  
Hasta que por ti me muera  
Mira que dicen y dicen  
Mira que la tarde aquella  
Mira que si fue y si vino  
De su casa a la alameda  
Y así, mirando y mirando  
Y así empezó mi ceguera  
Y así empezó mi ceguera  
A tu vera  
Siempre a la verita tuya  
Siempre a la verita tuya  
Hasta que de amor me muera  
Que no bebiese en tu pozo  
Que no jurase la reja  
Que no mirase contigo  
La luna de primavera  
A tu vera  
Siempre a la verita tuya  
Siempre a la verita tuya  
Hasta que de amor me muera  
Ya pueden clavar puñales  
Ya pueden cruzar tijeras  
Ya pueden cubrir con sal  
Los ladrillos de tu puerta  
Ayer, hoy, mañana y siempre  
Eternamente a tu vera  
Eternamente a tu vera  
A tu vera  
Siempre a la verita tuya  
Siempre a la verita tuya  
Hasta el día en que me muera

---

<sup>1</sup> Autores de la canción: Antonio Quintero Ramírez, Manuel López Quiroga y Rafael De León Arias.  
Popularizada por la interpretación de la cantante Lola Flores.



## **AGRADECIMIENTOS**

Dedico esta tesis a las dos maestras protagonistas de esta investigación, Concha y Paqui. Agradezco los espacios, los tiempos, los momentos, las experiencias e historias que compartieron para dar sentido a la búsqueda y cuestionamientos de este estudio.

Agradezco a Esther por la guía, el acompañamiento, la comprensión, el aliento y el empuje recibido. Por estar y por su paciencia que han hecho que esta investigación llegue a finalizarse.

Agradezco a mi familia el apoyo incondicional:

A mis padres, Paqui y Emilio.

A mi hermano, Emilio.

A mis primas, Caty y Mar.

Agradezco a mi compañera de doctorado Kelly por sus ánimos, sus risas y sus abrazos.

Agradezco al Grupo de Investigación ProCie (HUM-619) por haberme dado un espacio de aprendizaje y conocimiento, además de la posibilidad de conocer personas implicadas en la transformación social y educativa.





## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	<b>1</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>INTRODUCCIÓN: RELATAR(ME) PARA ENCONTRAR(ME): PRIMEROS</b>	
<b>ENCUENTROS</b> .....	<b>5</b>
UN BIG BANG EN MI INTERIOR.....	5
COMO POLVO INTERESTELAR.....	8
EL UNIVERSO COMO LIENZO NARRADO.....	12
NEPTUNO Y URANO.....	14
PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
¿QUÉ VAMOS A ENCONTRAR EN ESTA INVESTIGACIÓN?.....	19
<b>HISTORIA DE VIDA DE CONCHA</b> .....	<b>23</b>
PRIMERA PARTE: LA INFANCIA.....	23
“Saudades e Soños”: El colorido de una mariposa sobre Galicia.....	23
SEGUNDA PARTE: LAZOS FAMILIARES.....	34
Desarraigo y égida. El cuidado de una mariposa.....	34
TERCERA PARTE: LA MAESTRA.....	41
Laberintos, cuentos y ensayos. La constante creación de sus vuelos.....	41
CUARTA PARTE: UNA MAESTRA.....	65
El efecto mariposa. Aprender, crear y creer en la infancia.....	65
QUINTA PARTE: EL JÚBILO DE RENACER.....	68
La metamorfosis de la Mariposa. El resurgir de una maestra de la vida.....	68
<b>HISTORIA DE VIDA DE PAQUI</b> .....	<b>73</b>
PRIMERA ESCENA.....	73
Somos como el paisaje.....	73
Primeros encuentros con la escuela.....	79
Brillos y sombras.....	84
Pinceladas de colores, colores fugaces: La Operación Plus Ultra.....	86
Experiencias y formación de una maestra.....	88
SEGUNDA ESCENA.....	94
Los inicios como maestra.....	94
Una pareja pedagógica.....	97
Entre cuatro aguas: mujer, madre, esposa y maestra.....	101
TERCERA ESCENA.....	105
La mirada a la escuela a través de la Pedagogía Freinet.....	105
Hacer escuela Freinet en la escuela tradicional.....	111

La escuela en la calle: creatividad, compromiso e ilusión.....	114
El teatro, un lenguaje propio.....	116
La Farsa y la figura de Miguel Forte.....	119
Resistencias.....	122
Las mujeres en la escuela.....	124
Mujeres Libres.....	127
Ser una misma: el poder de la palabra.....	128
<b>CUARTA ESCENA.....</b>	<b>130</b>
La escuela hoy.....	130
Maestra de Paz.....	133
La huella que dejo, la huella que queda en mí.....	135
<b>PRIMER ENCUENTRO. TIEMPOS, ESPACIOS Y CONCEPTOS: UN ZIGZAGUEO DE REFLEXIONES PREVIAS.....</b>	<b>139</b>
<b>PRIMERA PARTE: UNA LECTURA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA (1936-2006) .....</b>	<b>140</b>
Capítulo I: We don't need no thought control.....	141
- Sueños y claros en el bosque.....	141
Capítulo II: Pinceladas sobre el sistema educativo en el período del desarrollo profesional de Concha y Paqui.....	145
<b>SEGUNDA PARTE: LECTURAS, DIÁLOGOS Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>151</b>
Capítulo I: La mujer como sujeto de la experiencia educativa.....	151
- Todo se inicia en el cuerpo. Hacia una epistemología corporal.....	152
- Del sujeto de la experiencia: Relación y vínculo.....	157
- Ser mujer o el proceso de construir identidades nómades.....	163
Capítulo II: La delicada naturaleza de la identidad docente. Camino de pluralidades y permeabilidades.....	169
Capítulo III: La escuela como contexto nómade.....	176
- Pensar la práctica docente desde la Pedagogía Freinet.....	177
- Pensar la acción educativa desde una epistemología artístico-expresiva-teatral.....	181
- La dramatización como herramienta educativa.....	184
- Referentes de la literatura para una escritura creativa en el aula.....	186
- Deconstruir el concepto de creatividad.....	186

<b>SEGUNDO ENCUENTRO. LA EXPERIENCIA DE INVESTIGAR NARRATIVAMENTE: TRÁNSITOS Y RECORRIDOS.....</b>	<b>191</b>
<b>PRIMERA PARTE: EL DEVENIR DE LO QUE ACONTECE.....</b>	<b>193</b>
Capítulo I: Explorando la investigación narrativa.....	193
- Narrativa e investigación basada en las artes (IBA).....	201
Capítulo II: La ética en la investigación narrativa.....	204
Capítulo III: El significado de investigar con historias de vida en educación.....	212
<b>SEGUNDA PARTE: RECORRIDOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>219</b>
Capítulo: De la entrevista a los encuentros narrativos.....	219
- Combatiendo a Fobos: ¿Qué me pasa mientras investigo? La serendipia en la investigación narrativa.....	223
Capítulo II: De la transcripción al pensamiento reflexivo en la práctica investigadora.....	227
- La reflexiva enraizada a la metodología.....	229
<b>TERCERA PARTE: INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS NARRATIVOS.....</b>	<b>234</b>
Capítulo I: Los encuentros narrativos, un espacio sensorial y corporeizado.....	234
Capítulo II: La experiencia escrita de la investigadora como herramienta de reflexión.....	237
Capítulo III: La experiencia escolar en la voz del alumnado: Relatos escolares.....	239
Capítulo IV: Imágenes, cuentos, cartas y dibujos.....	244
<b>CUARTA PARTE: EL ENCUENTRO     NARRATIVO.....</b>	<b>247</b>
Capítulo I: Los encuentros con Concha.....	247
Capítulo II: Los encuentros con Paqui.....	255
<b>TERCER ENCUENTRO BUCEAR ENTRE NÚCLEOS DE SENTIDO.....</b>	<b>265</b>
Capítulo I: Núcleos de sentido.....	266
- ¿De dónde surgen los núcleos de sentido?.....	270

Capítulo II: Mirar, profundizar, (re)organizar y vincular el proceso de categorización.....	287
<b>CUARTO ENCUENTRO. LA INTERPRETACIÓN COMO ENCUENTRO DE MIRADAS, RELACIONES Y VÍNCULOS.....</b>	<b>301</b>
Capítulo I: ¿Qué significa interpretar en el proceso de esta investigación narrativa?.....	301
Capítulo II: Proceso interpretativo.....	313
- La interpretación de los relatos. Un hilvanado narrativo del valor de la experiencia.....	316
o <b>La maestra poeta. Un encuentro pedagógico entre la escritura y la escuela.....</b>	<b>316</b>
1. Ser mujer. La fuerza del silencio. La libertad de la palabra.....	317
2. Huellas resilientes. Cabalgar a hombros de gigantes, sobrevolar más allá de lo imaginado.....	322
3. El proceso creativo. La inventora de palabras.....	332
4. El aula, un espacio corporal. Hacia una pedagogía del cuidado.....	336
o <b>La maestra Freinet. ¡Dejad que el aula sea puro teatro! Vanguardia, disrupción, transformación.....</b>	<b>343</b>
1. Ser mujer, una cuestión política y de derecho.....	344
2. Huellas resilientes. Transformar la carencia posibilidad.....	351
3. El proceso creativo. Teatro y escuela: de la vida al teatro y del teatro a la calle.....	359
4. El aula, un espacio corporal. Cuidar lo sensible.....	364
<b>QUINTO ENCUENTRO. “CLAROOSCUROS” EN LA (IN)FINITUD DE LOS ENCUENTROS. A MODO DE FAROS EN LA “OSCURIDADES-VICISITUDES” DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>371</b>
- La vinculación de las categorías interpretativas con los propósitos de la investigación.....	375
- Huellas pedagógicas.....	379
- Fronteras y caminos emergentes.....	381
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>384</b>

## ÍNDICE ANEXOS

Anexo I. Consentimientos informados.....	420
Anexo II. Un antes y un después.....	421
Anexo III. Reflexiones personales.....	423
Anexo IV. Doña Conchita, una musa de las letras, la musa del corazón.....	425
Anexo V. La huella de Concha: el gusto por la lectura.....	428
Anexo VI. Un oasis en medio del desierto.....	432
Anexo VII. Las VAMOMAR.....	435
Anexo VIII. Relato a cinco voces. Las niñas de Paqui. Las chicas Freinet.....	439
Anexo IX. Entrevistas de Concha.....	446
Anexo X. Entrevistas de Paqui.....	447
Anexo XI. Entrevistas alumnado de Concha.....	448
Anexo XII. Entrevistas de alumnas de Paqui.....	449

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Técnicas Freinet.....	179
Cuadro 2. Elementos de la Pedagogía de la Situación.....	185
Cuadro 3. Estrategias prácticas para atender a aspectos éticos en la investigación biográfico-narrativa.....	212
Cuadro 4. Primer análisis al relato de Concha.....	277
Cuadro 5. Segundo análisis al relato de Concha.....	279
Cuadro 6. Tercer análisis al relato de Concha.....	280
Cuadro 7. Primer análisis al relato de Paqui.....	281
Cuadro 8. Segundo análisis al relato de Paqui.....	283
Cuadro 9. Tercer análisis al relato de Paqui.....	286
Cuadro 10. Categorías de análisis.....	292
Cuadro 11. Evolución de las categorías interpretativas.....	305

## ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Mapa cronológico de legislación educativa vinculado a las vidas de las maestras.....	150
Imagen 2. Póster colaborativo.....	211
Imagen 3. Diario de la investigadora.....	239
Imagen 4. Rizoma de Deleuze y Guattari.....	267
Imagen 5. Conexiones neuronales.....	267
Imagen 6. Espiral de Escher (1953) .....	269

Imagen 7. Relatividad (Escher, 1953) .....	269
Imagen 8. Categorización por colores.....	270
Imagen 9. Primer esquema con las categorías del relato de Concha.....	272
Imagen 10. Proceso de elaboración de categorías del relato de Concha.....	273
Imagen 11. Proceso de categorización del relato de Paqui después de nuestro encuentro.....	274
Imagen 12. Núcleos de sentido de Concha y Paqui.....	291
Imagen 13. Esquema para el estudio de las categorías del grupo ProCie.....	292
Imagen 14. Categoría central o medular.....	297
Imagen 15. Primer acercamiento a las categorías interpretativas.....	307
Imagen 16. Segundo acercamiento a las categorías interpretativas.....	308
Imagen 17. Tercer acercamiento a las categorías interpretativas.....	309
Imagen 18. Árbol de la Vida.....	310
Imagen 19. Visual de la interpretación.....	313

## **ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS HISTORIA DE VIDA DE CONCHA**

1. Concha en el patio de su abuelo Manuel en 1944.....	23
2. Concha con su hermana Rosalía.....	26
3. Concha con su madre en 1946.....	27
4. Concha con sus amigas en el internado en 1955.....	30
5. Concha con su amiga tocando el piano en 1955.....	33
6. Concha con sus compañeras del Colegio de Guanarteme 1973.....	44
7. Grupo de teatro del colegio 29 de Abril en 1979.....	45
8. Grupo de baile del colegio 29 de Abril en 1968.....	45
9. Clase colegio Lope de Vega en 1993.....	47
10. "El esqueleto aventurero".....	49
11. Presentación "Antología de escritores almerienses".....	51
12. Placa de la biblioteca escolar del colegio Lope de Vega.....	52
13. "Urcitania, Reino del Sol".....	54
14. Presentación "Urcitania, Reino del Sol".....	54
15. Perfil del fantasma Jarn.....	55
16. Clase Lope de Vega con el Padre Rafael.....	57
17. Carta alumna de Concha de 1986.....	59
18. Concha en su jubilación.....	61
19. Concha con sus compañeras /os de ALIN.....	63
20. Concha con Carlos Murciano en 1991.....	63
21. Concha junto a sus compañeras del Ateneo.....	64

22. Concha, junto a Ana M <sup>a</sup> Matute.....	68
23. Concha.....	72

### **ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS HISTORIA DE VIDA DE PAQUI**

1. Paqui con 16 meses.....	73
2. Paqui en la función de fin de curso.....	80
3. Llegada de niñas/os de la Operación Plus Ultra a Barcelona en 1963.....	87
4. Paqui en el periódico ABC en 1963.....	87
5. Paqui en el Diario Patria en 1968.....	89
6. Paqui con su hija.....	100
7. Paqui con su hijo.....	103
8. Asamblea del MCEP.....	107
9. Revista de textos libres de 1978.....	108
10. Campaña de activismos pedagógicos.....	109
11. Boletines de notas de Yolanda.....	112
12. Semana de expresión libre.....	115
13. Viaje de estudios del Colegio Al Zawiya.....	115
14. Representación de “El bosque fantástico”.....	117
15. Representación de “Así fueron aquellos años”.....	118
16 Posado cerca del colegio Isabel La Católica en 1994.....	138





## RESUMEN

La tesis doctoral que se presenta aborda desde un enfoque narrativo biográfico las historias de vida de dos maestras, Concha y Paqui.

La indagación narrativa, como metodología, profundiza en el reconocimiento de prácticas creativas y disruptivas que tuvieron lugar en una época de cambios sociales, políticos y educativos en España. Pretendemos analizar e interpretar los contextos vividos, las estrategias, toma de decisiones y prácticas educativas que han ido construyendo las identidades de las docentes y transformado el aula en un espacio emancipador e igualitario.

Las historias de vida como metodología viva, abierta y en constante movimiento, ayudan a reflexionar sobre las vivencias y experiencias educativas de estas maestras, configurando una red de sentidos y significados en el ámbito escolar. El saber de la experiencia de estas maestras muestra otra forma de comprender la educación. De ahí, la importancia de recuperar sus narraciones o “voces silenciadas” de estas dos mujeres desde una mirada narrativa. El relato polifónico que presenta este trabajo ayuda a comprender sus realidades dentro del contexto escolar determinado.

Sus relatos trasladan a otros escenarios en los que el aula se convertía en un lugar de creación literaria y teatral donde se desarrollan procesos de autonomía, diálogo, pensamiento, confianza, respeto y amor por el aprendizaje junto con el alumnado.

Las historias de Concha y Paqui desvelan que:

- La manera de ejercer la enseñanza fue un acto pedagógico transformador constituyente de su identidad docente;
- Las estrategias utilizadas -creación de cuentos y teatro-, son esenciales para generar procesos creativos en el aula;

- Conocer la realidad que vive el alumnado, a través del diálogo y la reflexión, es esencial para comprender lo que acontece en el aula;
- Recuperar el cuerpo en la educación es un acto político expresado en términos de cuidado, afecto y amor.

El análisis de las informaciones revela que la experiencia educativa de estas dos maestras está basada en prácticas creativas, colaborativas y democráticas, a modo de rupturas o transgresiones con la institución y normativa escolar del momento histórico que vivieron. Su práctica docente, en la actualidad, ayuda a reflexionar sobre el papel de la escuela, las relaciones afectivas, la práctica creativa como motor de procesos disruptivos y de innovación dentro del aula. Estos procesos ponen de relieve tres aspectos: a) desde un punto de vista onto-epistemológico, situar al sujeto y su subjetividad en el centro de la acción educativa; b) desde un punto de vista pedagógico, la importancia del cuidado y el afecto en las relaciones dentro del aula; y c) desde un punto de vista metodológico e instrumental, revaloriza la necesidad de espacios artísticos dentro de la comunidad educativa como base del aprendizaje.

## ABSTRACT

This doctoral thesis presents the life stories of two female teachers, Concha and Paqui, from a biographical narrative approach. Narrative inquiry, as a methodology, deepens the recognition of creative and disruptive practices that took place in an era of social, political and educational changes in Spain. We aim to analyze and interpret the experienced contexts, strategies, decision-making and educational practices that have been building teachers' identities and transforming the classroom into an emancipatory and egalitarian space.

Life stories as a living, open and in constant movement methodology help to reflect on the educational experiences of these teachers, configuring a network of senses and meanings in the school environment. The knowledge of the experience of these teachers shows another way of understanding education. Hence the importance of recovering the stories or "silenced voices" of these two women from a narrative perspective. The polyphonic narrative presented in this work helps to understand their realities within the given school context.

Their stories take us to other scenarios where the classroom becomes a place of literary and theatrical creation in which processes of autonomy, dialogue, thought, trust, respect and love for learning are developed together with the students.

The stories of Concha and Paqui reveal that:

- The way of exercising teaching was a transformative pedagogical act that constituted their teaching identity;
- The strategies used -creation of stories and theatre- are essential to generate creative processes in the classroom;
- Knowing the reality that students live, through dialogue and reflection, is essential to understand what happens in the classroom;
- Reclaiming the body in education is a political act expressed in terms of care, affection and love.

The analysis of the information reveals that the educational experience of these two teachers is based on creative, collaborative and democratic practices, which are ruptures or transgressions with the institution and school regulations of the historical moment they lived. At present, their teaching practice helps us to reflect on the role of the school, affective relationships and creative practices as the driving force behind disruptive and innovative processes in the classroom. These processes highlight three aspects: a) from an ontoepistemological point of view, placing the subject and his or her subjectivity at the center of educational action; b) from a pedagogical point of view, the importance of care and affection in relationships within the classroom; and c) from a methodological and instrumental point of view, it revalues the need for artistic spaces within the educational community as a basis of learning.

## **INTRODUCCIÓN: RELATAR(ME) PARA ENCONTRAR(ME): PRIMEROS ENCUENTROS**

Escribir es defender la soledad en la que se está; es una acción que sólo brota desde un aislamiento efectivo, pero desde un aislamiento comunicable, en que precisamente, por la lejanía de toda cosa concreta se hace posible un descubrimiento de relaciones con ellas. (Zambrano, 2000, p. 35)

### **UN BIG BANG EN MI INTERIOR**

El día que descubrí la asignatura Cuerpo, Género y Relaciones de Poder en Contextos Educativos del Máster en Estudios de Género: Mujeres, Cultura y Sociedad, de la Universidad de Almería, algo comenzó a cambiar y a transformar mi mirada hacia la experiencia educativa. Dicen que la suerte la busca una misma, pero en aquel momento pensé que la suerte me había caído del cielo. No era una asignatura obligatoria del máster, era optativa, de ahí “mi suerte”.

Hasta ese momento, en el que entré a aquella sala, todo había sido normal. Y cuando digo normal me refiero a la normalidad típica de unas clases de máster. Llegabas, te sentabas mirando a la pizarra, no hablabas, no debatías, escuchabas atentamente durante cuatro horas a las profesoras y te ibas de la Universidad teniendo que hacer un trabajo para que te evaluaran, ¡no perdón!, te calificaran. Esa había sido mi experiencia rutinaria durante los meses anteriores a esa clase. Antes del inicio de la asignatura, las alumnas recibimos un mensaje que decía lo siguiente:

*Estimado alumnado, como sabéis el curso Cuerpo, Género y Relaciones de Poder en Contextos Educativos, impartido por Daniela Padua y Esther Prados, comienza el 4 de marzo de 16 a 20 horas. El aula asignada es el aula 7 del edificio Humanidades II. Os convocamos, en lugar de en esa aula, al aula de docencia de la biblioteca. Está en la segunda planta entrando a mano izquierda.*

*También podéis esperarnos en el hall de la biblioteca para entrar juntas. Gracias. Daniela y Esther<sup>2</sup>*

Reconozco que me inquieté bastante al leer la última frase. Algo extraño pasaba. Parecía una especie de trampa que nos estaban tendiendo antes de empezar las clases. No entendía que unas profesoras quisieran quedar con nosotras en el hall del edificio donde tendría lugar las clases y entrar juntas, ¡eso nunca me había pasado! ¿Querían saber cómo éramos antes de entrar? ¿Nos juzgarían? No entendía nada y me puse nerviosa.

Como era habitual todos los días que tenía clase en el máster yo estaba preparada con una hora de antelación para coger el autobús que me dejaba en mi destino. Pero aquel día llovió y Almería se colapsó de tráfico. El autobús no llegaba y los minutos pasaban muy rápido. ¡No iba a llegar a tiempo el primer día de clase con profesoras nuevas! Ese pensamiento me atormentó muchísimo. ¿Qué iban a pensar de mí?, ¿creerían que no les pondría interés a sus clases?, ¿me juzgarían sin conocerme? Algo a lo que por desgracia estaba acostumbrada en otros momentos de mi experiencia educativa. Llegué nerviosa y sofocada ¡sólo habían pasado 10 minutos de la hora! Por suerte encontré a una persona muy amable que me dijo que no me preocupara y que faltaba mucha gente por llegar aún. Lo que no sabía era que ella era una de las dos profesoras. Por su forma de hablar pensé que era una alumna que nunca había visto. Cuando vi que preparaba el ordenador y el proyector entendí quién era, una de las profesoras que me daría clase. Me gustó.

Ese día fue muy diferente al resto de los días que había vivido hasta ahora en las clases del máster. Aquel día pudimos sentarnos en una mesa redonda, vernos las caras, hablar, exponer, debatir y crear entre todas. Ese día algo cambió en mi vida académica. Recupero en este momento

---

<sup>2</sup> Mensaje recuperado de la Plataforma Virtual del curso 2012-2013 de la Asignatura Cuerpo, Género y Relaciones de Poder en Contextos Educativos del Máster en Estudios de Género: Mujeres, Cultura y Sociedad de la Universidad de Almería.

un extracto de lo que relaté y escribí después de terminar las clases de esta asignatura, ¡sólo tuvimos cuatro clases! Dice así:

*Recuerdo que los dos primeros días de clase con Esther y Daniela han sido, para mí, los dos más duros del Máster. De repente algo en mi cabeza hizo 'click'. El primer día llegué muy cansada a mi casa, dándole vueltas a lo que había en la pizarra. No podía creer que lo que había allí escrito hubiera salido de mi cabeza (...) Desde el primer día sigo pensando en todo esto, no quiero perder de vista esta nueva perspectiva, esta nueva manera de mirar las cosas (...). Al principio, os decía en clase que estaba avergonzada de que hubiera salido eso de mi cabeza, pero ahora me siento bien. Soy consciente de ello y quiero transformarlo. No quiero quedarme atrás, quiero seguir avanzando. Seguir conociendo y saber reconocer lo que tengo delante en cualquier situación (...). Nunca me había planteado, como nos hicieron ver Esther y Daniela, la escuela como un espacio jerárquico donde el poder de uno sobre los demás, era tan evidente. (María, mayo 2013)*

No hay un momento exacto, ni un detalle preciso, que pueda explicar cuándo me di cuenta de que algunas cosas en mi vida, en mi formación y en mi trayectoria académica debían cambiar. A día de hoy, puedo decir que inicié un proceso sin retorno, un constante camino de descubrimiento y aprendizaje(s), ¡infinitos como el universo!, como bien expresa María Zambrano (1989, pp. 21-22):

*Nacer sin pasado, sin nada previo a que referirse, y poder entonces verlo todo, sentirlo, como deben sentir la aurora las hojas que reciben el rocío; abrir los ojos a la luz sonriendo; bendecir la mañana, el alma, la vida recibida, la vida ¡qué hermosura! No siendo nada o apenas nada por qué no sonreír al universo, al día que avanza, aceptar el tiempo como un regalo espléndido, un regalo de un Dios que nos sabe, que nuestro secreto, nuestra inanidad y no le importa, que no nos guarda rencor por no ser...  
...Y como estoy libre de ese ser, que creía tener, viviré simplemente, soltaré esa imagen que tenía de mí misma, puesto que a nada corresponde y todas, cualquier obligación, de las que vienen de ser yo, o del querer serlo.*



## COMO EL POLVO INTERESTELAR

Dicen que el polvo interestelar se sitúa entre las estrellas, como el polvo de las Pléyades que en la mitología griega eran siete hermanas, hijas del Titán Atlas y la Ninfa Pléyone. Así me sentía yo ¡como el polvo entre las Pléyades!, entre grandes estrellas que me habían indicado un camino que jamás hubiera encontrado por mí misma. Estaba contenta a la par que aturdida y avergonzada por haber creído durante mucho tiempo que sabía muchas cosas y que estaba actuando bien en todas las circunstancias. Aquel “bofetón” de realidad y de aprendizaje ha cambiado mi percepción, mi mirada y mi práctica en todos los sentidos<sup>3</sup>. El recuerdo de esos cuatro días en clase supera aquellos días de formación en la carrera de Trabajo Social, los del máster, e incluso los del último máster, también cursado en la Universidad de Almería.

En esos días aprendí que el diálogo entre compañeras y profesoras era necesario para crear conocimiento dentro del aula (Freire, 2002). Aprendí a valorar los silencios que tanto me incomodaban en clase. Aprendí que escribir un relato te devuelve a un pasado que tu cuerpo no ha olvidado y que rescata en tiempo presente. Aprendí que vivía sometida a relaciones de poder que había normalizado y, por ende, invisibilizado. Aprendí la fuerza que tiene la palabra narrativa.

Cada lectura que las profesoras nos facilitaban era una ventana abierta al conocimiento transmitido de manera diferente; ahora sé que son lecturas que me hablan de lo que es el aprendizaje dialógico. No eran lecturas típicas a las que estaba acostumbrada, lecturas llenas de contenidos “académicos” que no te invitaban a pensar y reflexionar sino más bien a memorizar. Estos nuevos textos me transportaban a lugares infinitos, a espacios donde estaba permitido explorar, disentir, crear opinión propia. Compartir reflexiones con el grupo de mujeres que formábamos parte de aquella clase fue una experiencia enriquecedora,

---

<sup>3</sup> Algunas de esas lecturas son: *Antropología del cuerpo: género, itinerarios corporales, identidad y cambio* o *Hilando fino: Mujeres, un viaje en común* o *Un movimiento interior de vida*.

extraordinaria. Una de las lecturas que produjo en mí más resonancia durante este período fue la de Balbas (2007). Hubo numerosas citas que removían pensamientos y reflexiones a la vez que evocaban otras nuevas, pero fue una la que atravesó mi cuerpo:

El viaje del conocimiento, supone el reconocimiento de las viejas estructuras de poder que habitan en nosotras. Porque no solamente hemos sufrido el sistema, sino que también hemos contribuido a perpetuarlo (...). No se trata de cambiar, de corregir ni, por supuesto, de esforzarse, sino solamente de identificar, de reconocer. Para poder iniciar este camino es imprescindible el desarrollo de la atención. Estar atenta. Darse cuenta. Creo que lo más importante que me ha sucedido en este viaje, es darme cuenta de que no me doy cuenta. Y que he pasado la vida buscando y conocimiento a través de prólogos, preludios y prefacios, buscando pensadores audaces y controvertidos, mariposeando en los linderos de lo prohibido. Muchas veces, aturdida ante tanta incertidumbre, frágil en un mundo ficticio. (ibidem. pp. 146-147)

Interiorizar aquella experiencia tan profunda significó una gran transformación en aquel universo infinito, podía imprimir colores, imágenes, dibujos, palabras, búsquedas, pensamiento... Pero esa transformación fue y sigue siendo lenta y microscópica, tanto como el polvo interestelar; a día de hoy puedo decir que aún cada celulita de mi cuerpo sigue en proceso de transformación y de entendimiento de la realidad que nos rodea. Tanto es así que después de terminar aquel máster con la realización de un video colectivo<sup>4</sup> y de escribir un artículo<sup>5</sup> sobre aquella experiencia tan maravillosamente académica con mis compañeras y mis profesoras, tomé la decisión de iniciar el camino para comprender qué es investigar (Skliar, 2013), en el que ahora estoy inmersa.

En aquel momento sabía que necesitaba orientación y acompañamiento, sé que investigar no es un camino fácil, por eso ser

---

<sup>4</sup> <https://youtu.be/97Xv0xGjI2A>

<sup>5</sup> Tapia, C., Sánchez, M., Rodríguez, M., Carreño, X., Prados, E., Padua, D., Martín, C. y Mercado, M. (2014). Learn collectively, democratic experience. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 132, 661-667. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814032790>

guiada por las “estrellas o fuegos” que había encontrado, fue como dice el poeta saber que,

cada persona brilla con luz propia entre todas las demás (...). Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tanta pasión que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende. (Galeano, 1993, p. 5)

Por motivos académicos me vi en la tesitura de cursar un nuevo máster para tener acceso a los estudios de Doctorado. Los requisitos para que pudiera acceder con la Diplomatura en Trabajo Social habían cambiado, ahora necesitaba 300 créditos; yo sólo tenía 240 (Trabajo Social y máster). La noticia me tambaleó, me sentí cual asteroide a la deriva. No disponía de sustento económico para seguir estudiando. El apoyo familiar hizo que pudiese matricularme en el Máster en Investigación y Evaluación Didáctica para el Desarrollo Profesional Docente, solo por el hecho de seguir vinculada a mis antiguas profesoras. Me vi en unos estudios donde la mayor parte de mis compañeros y compañeras eran maestras y maestros. Estaban allí por distintas circunstancias: necesitaban puntos para las oposiciones, buscaban formación más especializada, ante la imposibilidad de trabajar mejor seguir estudiando... Me sentí intrusa, no bien recibida, no era maestra, mis intereses eran otros. Eso me parecía a mí, era mi percepción, mi realidad. Ahora sé que mi búsqueda educativa (Tapia *et al.* 2014) estaba opacada, silenciada en lo profundo de mi ser.

Mientras estaba cursando este máster tuve la oportunidad de participar en la organización de las V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces Silenciadas<sup>6</sup>. Fueron dos días muy intensos. Las Pléyades que conocí eran inmensas en su sabiduría y yo cada vez me veía más pequeñita, el polvo interestelar se había reducido más de la mitad, pero seguía ahí, aprendiendo, colándose en todos los rincones

---

<sup>6</sup> <http://repositorio.ual.es/handle/10835/3549>

para poder incorporar todo el conocimiento posible a su ser. Y de repente ¡zas! Un fogonazo de luz recorrió la sala donde estábamos. Allí nació una nueva estrella, aunque llevara más de 40 años iluminando el camino de cientos de niñas y de niños. Se llamaba Concha Castro<sup>7</sup>. Nunca la había visto ni conocía su trabajo. Cuando comenzó su relato, la sala enmudeció, o eso me pareció, o quizá solo yo quedé enmudecida. Cuando terminaron los aplausos ensordecieron la Universidad. Yo estaba frente a la profesora de mis sueños. Quería saber más de ella, de sus clases, de sus maneras de enseñar... lo quería saber todo. ¿Por qué ella sí había podido hacer una escuela basada en prácticas democráticas en el aula? Todo lo que yo había oído o me habían enseñado hasta el momento es que eso era algo utópico, imposible, complicado en una escuela normal, corriente, pública. En ese momento decidí cambiar el tema del trabajo fin de máster que ya había empezado a diseñar acompañada de mi tutora. Algo dubitativa y temblorosa le pregunté si el cambio era posible. Ella me dijo: "Es tu decisión". Se iniciaba un camino irreversible en aquellos momentos, ¡impensable para mí! Comencé el camino de la investigación cualitativa de la mano de la investigación biográfica narrativa, utilizando el relato como herramienta que me acercaría a una "gran Maestra", Concha Castro. Una pléyade ya lleva nombre, *Historia de Vida de una Maestra. Concha Castro*<sup>8</sup>. Ahora puedo decir, que la dificultad inicial de acceso al doctorado ha sido la primera posibilidad para formarme como investigadora, a la par que teje y atraviesa mi persona, como no puede ser de otra forma.

---

<sup>7</sup> Estudió Magisterio y se especializó en Lengua y Literatura Española. Reside en Almería desde el año 1978, donde ejerció la enseñanza. Ha escrito una veintena de libros; varios inéditos. Ha obtenido, entre otros, los siguientes premios: Premio Nacional de Relatos; Finalista del Premio Andalucía por la Lectura; Premio extraordinario de las Naciones Unidas; Ánfora de Plata de Poesía; V Centenario de Melilla y numerosos premios de teatro infantil y juvenil. (Reseña de la autora en su libro *Cuentos de la Tierra y del Mar*).

<sup>8</sup>

[http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6282/8470\\_Historia%20de%20vida%20de%20una%20maestra\\_Concha%20Castro.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6282/8470_Historia%20de%20vida%20de%20una%20maestra_Concha%20Castro.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

## **EL UNIVERSO, COMO LIENZO NARRADO**

La narrativa. Narrar, contar, relatar, escuchar, dialogar, compartir, interpretar. Son palabras que leía, pero que se han hecho experiencia durante el proceso de investigación con Concha. Palabras que han elevado a la categoría de “arte” la investigación educativa (Contreras, 2013a; López, 2013; Prados, 2020; Prados y Rivas 2017; Rivas, 2020). Es otra manera de mirar la realidad, de buscarla, de indagarla y de conocerla. Es la sensibilidad de la creación compartida de una vida narrada.

Se abría ante mí un universo de conocimiento, de saberes de los otros y otras, de subjetividades, del saber de la experiencia. Las lecturas, las aportaciones de mis profesoras, los encuentros con Concha, el contacto con otras personas investigadoras, los talleres, los cursos, todo lo que iniciaba en este tiempo servía para hacerme reflexionar acerca de lo que estaba viviendo, pero, sobre todo, lo que empezaba a cuestionarme como investigadora, como persona que investiga, como persona que se interesa por lo que le rodea. Acostumbrada a encuestas y cuestionarios que medían la satisfacción de las personas que participaban en proyectos<sup>9</sup> que yo misma redactaba, sentí que había estado anulando la capacidad de estas para poder expresar libremente qué les había ocurrido después de participar en esas experiencias. Fue un shock descubrir que mi posicionamiento como investigadora había estado alejado de la realidad de los sujetos y que la ética, componente para mí muy importante dentro de la investigación, no tenía el mismo significado en la investigación positivista que el que ahora descubría en la indagación narrativa (Montes-Rodríguez, *et al.* 2020). Todos estos cuestionamientos hicieron replantearme seriamente el hacer dentro de mi profesión.

---

<sup>9</sup>En la Diplomatura de Trabajo Social nos enseñaron a crear proyectos sociales basados en encuestas de satisfacción y grado de bienestar. Estas servían como evaluación de cada uno de los proyectos que redactábamos. No existía el diálogo ni la interacción real con las personas a las que se dirigían dichos proyectos. Esta mirada hacia las personas y el mundo nos hacía creer que podíamos estar en una posición superior, puesto que, como agentes de cambio social, teníamos lo necesario para “arreglar” la vida de las y los demás.

Durante los meses que duró la investigación con esta maestra fui comprendiendo las diferentes fases metodológicas y que no necesariamente seguían un orden. Aprendí y sigo aprendiendo que en la narrativa todo está en constante movimiento (Braidotti, 2004; Fernández y Martínez, 2018), al igual que aquello que intentaba comprender acerca de la identidad docente y que cobraba "cuerpo" –realidad investigada– en la persona de Concha. Era un universo en movimiento y desplazamiento. Siempre volviendo, una y otra vez, a las entrevistas en profundidad para intentar comprender el sentido y significado de lo que ella contaba y, sólo así iniciar la (re)construcción de su historia de vida.

Palabras como solidaridad, empatía, igualdad, humildad, creatividad, respeto, persona, infancia... cobraban sentido en la medida que compartía espacios y diálogo con Concha. Momentos que me llenaban de ilusión, alegría, interrogantes, búsquedas..., al tener junto a mí a una maestra con la que siempre había soñado.

Mientras avanzaba en la investigación iba descubriendo ciertas dificultades que me hacían pensar y recurrir a lecturas que me ayudaran a comprender la investigación y lo que pasaba en mi interior; textos de autoras y autores que evocaban otros pensamientos como el saber de la experiencia, la corporeidad, investigar la experiencia educativa, la importancia del contexto, etc. Creo que la orientación y la guía acompañada en diálogo constante de mi tutora de tesis fue indispensable en este universo narrativo para no dispersarme, para reencontrar, una y otra vez, las infinitas posibilidades de la interpretación narrativa en investigación y no ceder ante la idea de abandonar la investigación.

La experiencia del trabajo fin de máster, y finalizarlo, fue un gran impulso para seguir transitando en la exploración -esta vez más profunda- del universo infinito que vuelve a aparecer como horizonte, como agujero negro, como nueva galaxia de lo que puede significar el camino hacia una tesis doctoral. Continúo, pues, en una mayor profundización

con historias de vida. Las que ahora quiero presentar en este trabajo de tesis doctoral.

## **NEPTUNO Y URANO**

Un nuevo reto se abría ante mí. Una mujer, maestra, Paqui Sánchez, de La Zubia (Granada) se presentaba por sorpresa en mi vida. El reto consistía en rescatar las entrevistas en profundidad que, mi directora de tesis, había hecho con anterioridad en varios encuentros con Paqui con motivo de otra investigación<sup>10</sup>, previo consentimiento y autorización de esta. Sentía una responsabilidad enorme, tanto con la maestra como con mi directora, fundamentada en el respeto, hacia la relación creada entre las dos durante el proceso que ellas vivieron. No pude evitar hacer una analogía entre lo que viví con Concha y el vínculo que entre ellas se había creado. De ahí, que la tensión recorriera mi cuerpo al no querer desmerecer un trabajo de tantas horas y una relación forjada a través del diálogo compartido entre ellas. También sentí miedo de entrometerme en una vida que a mí no me habían contado. Me sentía como una intrusa que iba a remover recuerdos, sentimientos y reflexiones que yo no tenía por qué conocer. He descubierto que el miedo es una barrera, sobre todo en investigación. Miedo a no tener derecho a preguntar, miedo a hacer preguntas "incorrectas" que puedan incomodar a la persona participante, miedo a que la participante crea que las preguntas no se corresponden con una investigación seria (Sancho *et al.*, 2012). Este ha sido mi primer obstáculo a superar. Ahora puedo decir que, de alguna forma, el miedo se supera cuando escuchas. Lo superé escuchando las entrevistas de Paqui una y otra vez. Leí las transcripciones en repetidas ocasiones y comencé a sacar temas que iban surgiendo del relato que

---

<sup>10</sup> Proyecto I+D+I MEC 2007-2010 (SEJ2007-64557/educ): Trayectorias profesionales de maestras, directoras e inspectoras en el sistema educativo español: participación democrática e innovación educativa, 1970-2001. Investigadora principal: Victoria Robles Sanjuán. Entidad Financiadora: Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica - Ministerio de Educación y Ciencia. Duración: 2007-2010.

escuchaba. Venían a mí imágenes inventadas de quién y cómo sería esta mujer, esta maestra. Escucharla repetidas veces fue el primer acercamiento a la vida de esta maestra. Decidimos conocernos, encontrarnos era necesario, sobre todo para este tipo de investigación (Caparrós y Sierra, 2012). El día que fui a conocerla me acompañó mi directora de tesis. Las tres sentadas alrededor de una mesa de camilla y un aperitivo. Ellas hablaban mientras yo escuchaba, se ponían al día de lo acontecido en sus vidas después de un largo tiempo sin verse. Entre la conversación informal y el té llegó el momento en que Paqui y yo nos contábamos, sobre todo, el sentido que tenía mi visita y su participación y recuperación de sus entrevistas en mi tesis. Mi directora se excusó y Paqui y yo quedamos solas; ella me invitó a comer en su casa, junto a su marido.

Durante nuestro encuentro fui descubriendo a una maestra que tenía mucho que contar, decir y enseñarme. Las entrevistas eran sólo el inicio de un largo recorrido junto a ella. Ahora sé, que cada minuto de ese encuentro ha sido una gran oportunidad para enriquecer el proceso investigativo y narrativo. Ambos, Paqui y su marido Antonio, me contaron experiencias y vivencias de su paso por las aulas durante más de cuarenta años. Paqui me enseñó material que había guardado de las investigaciones que hacían en clase, de sus trabajos y de momentos custodiados a través de fotos. Volví a casa con una cierta saturación, con una ingente remesa de información y con una alegría que inundaba mi persona; la investigación no era sólo acumular datos, sino darle sentido a las historias que las personas cuentan, narran y con las que van fraguando su identidad (Vidiella y Larraín, 2015).

Encontrar a Paqui afianzó la idea de que había encontrado dos maestras que hacían lo imposible lo que siempre me habían dicho que no se podía hacer dentro del aula. Una maestra de Galicia. Naturaleza en estado vivo. Tierra mágica, de brujas, de esencia femenina.



Santuarios, piedras, fuentes, aguas y árboles que nos transportan a otro tiempo donde lo sobrenatural se hace real.

*Cando volver, se volvo, todo estará onde estaba;  
os mesmos montes negros i as mesmas alboradas,  
do Sar e do Sarela, mirándose nas auguas,  
os mesmos verdes campos, as mesmas torres pardas,  
da catedral severa, ollando as lontananzas;  
mais os que agora deixo, tal coma fonte mansa,  
ou no verdor daa vida, sin tempestás nin bágoas.  
(Follas Novas, Rosalía de Castro, 1880)*

Otra maestra de Granada. Con identidad propia andaluza. Tierra de poesía y misterio e historia que circula por sus calles.

*La noche viene cargada  
con sus colinas de sombra;  
una enseña los zapatos  
entre volantes de blonda;  
la mayor abre sus ojos  
y la menor los entorna.  
¿Quién serán aquellas tres  
de alto pecho y larga cola?  
¿Por qué agitan los pañuelos?  
¿Adónde irán a estas horas?  
Granada, calle de Elvira,  
donde viven las manolas,  
las que se van a la Alhambra,  
las tres y las cuatro solas.  
(Granada, García Lorca, 1920)*

Dos paisajes, dos colores, dos fragancias, dos historias unidas en otra tierra, Almería. Como Neptuno y Urano, dos planetas diferentes pero hermanados en su esencia. El color azul les caracteriza. Éste simboliza todos los sentimientos que permanecen en el tiempo, es el color de la confianza, la nobleza y la inteligencia<sup>11</sup>. Como ellas, Neptuno y Urano, a modo de metáfora, son planetas que habitan, tejen y construyen silenciosamente nuestro universo educativo, así Paqui y Concha, a lo largo de este trabajo de investigación.

---

<sup>11</sup> <http://significadodeloscolores.info/significado-del-color-azul/>

## **PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Este estudio comenzó con la intención de co-construir dialógicamente la experiencia profesional de dos maestras. Las experiencias compartidas a lo largo del proceso de investigación se han transformado en encuentros narrativos, hecho que ha permitido profundizar en las identidades docentes de ambas, como objetivo central.

La experiencia educativa y el desarrollo docente de Concha y Paqui contaban y desvelaban otras formas de hacer escuela desde lo personal, lo humano y lo relacional. Sus historias de vida se enraízan en lo educativo a través de la participación, la colaboración y los procesos creativos en el aula, generando espacios y vínculos en los procesos de aprendizaje junto a su alumnado. En la medida en la que fuimos ahondando en sus relatos, iniciamos un camino de escucha, análisis e interpretación que supuso un devenir de tránsitos y desplazamientos a través de sus experiencias. Esto permitió abrir nuevos canales de indagación y con ello, la formulación de otros propósitos que emergían y daban sentido a las historias de las maestras. De ahí que podamos formular los propósitos de esta investigación en los siguientes términos:

### **1. Indagar en las historias de vida de vida como metodología de investigación biográfica narrativa para comprender los procesos de construcción identitaria**

Este propósito surgió en la medida en que las historias de vida de Paqui y Concha constituían la guía metodológica que permitía poder investigar la experiencia y el saber de la experiencia educativa de ambas maestras. Su trayectoria formativa y profesional se enmarca en contextos y períodos políticos que ayudan a comprender los posicionamientos y toma de decisiones que afectan a su forma de entender la docencia de una manera comprometida con el alumnado y con la escuela. En este

sentido, las historias de vida como metodología reflexiva facilitaban espacios en los que poner en valor la mirada y la voz de las maestras.

## **2. Comprender la narración como estrategia metodológica que poner en valor saberes de la experiencia y de la práctica educativa**

Nos interesaba conocer y comprender cómo el hecho de contar y relatar narrativamente sus experiencias mostraba aspectos de sus identidades de una forma caleidoscópica. Esto suponía reconocer a cada maestra, no sólo como participante sino como protagonista copartícipe de esta investigación. Situar la narración, el relato y la experiencia en el centro del proceso de investigación ha contribuido a repensar y reconocer que la experiencia y práctica educativa se constituye como elemento creador de conocimiento, favoreciendo con ello otros caminos posibles de transformación educativa.

## **3. Conocer el proceso de transformación continua desde la cual acercarse al concepto de identidad(es) como procesos en continua construcción**

Las historias de vida en educación abren la posibilidad de comprender que la identidad docente son caminos en continua transformación. En la medida que los relatos de Concha y Paqui se construyen como piezas de un puzle identitario, permite abordar el concepto de identidades múltiples, como mujeres-maestras en continuo cambio. Conocer, a través de sus recuerdos, los contextos históricos, sociales, políticos, culturales y económicos por los que transitaban, permite comprender la red de saberes que se ponen en juego desde sus experiencias como mujeres en contextos sociales concretos. Estos desplazamientos entre ser, hacer y

pensarse como mujer-maestra ofrece una mirada caleidoscópica para acercarnos a cuestiones de género, cultura, poder y recursos materiales.

#### **4. Comprender las prácticas educativas como procesos creativos a partir del saber de la experiencia y de las vivencias como mujeres-maestras**

Las prácticas educativas se constituyen como lugares desde los que pivotar para comprender qué implicaciones tiene pensar la escuela desde la mirada de dos mujeres maestras. El saber de la experiencia es una amalgama relacional entre las vivencias, sentimientos, emociones, conocimientos, pensamientos y acciones. Considerar estas cuestiones es acercarse a comprender que el aprendizaje educativo se establece a partir de las relaciones y vínculos que se van co-creando en el aula entre alumnado y maestras. Ello permite conocer, indagar y reflexionar sobre el sentido de las relaciones pedagógicas desde una perspectiva creativa que sitúa al sujeto en el centro de la acción educativa. Lo interesante en estos procesos creativos, además de analizar las estrategias e instrumentos puestos en juego, es comprender el sentido relacional, participativo y emancipador que desarrollan como elemento constitutivo de todo proceso educativo.

#### **¿QUÉ VAMOS A ENCONTRAR EN ESTA INVESTIGACIÓN?**

Pensar en cuándo comencé a escribir estas líneas me transporta a las primeras imágenes y acercamientos de mi tránsito por las orillas de la investigación narrativa. A lo largo de este tiempo, meses, años, han ido madurando en mi cabeza reflexiones e ideas, incluso sobre la propia escritura, todo en silencio, aguardando para salir. No tenía muy claro si lo que pensaba y guardaba en la soledad de la investigadora se podría llevar a cabo o no. La academia siempre ha causado en mí respeto e incluso miedo a la hora de poder expresar(me) y desarrollar(me) como

alumna. Más de una vez he pensado en arriesgarme en esta investigación, también en la forma de escribir. Todo está siendo dudas e incertidumbre. Asistir a la lectura de tesis de uno de mis compañeros<sup>12</sup> de doctorado me abrió un camino, una posibilidad. Este presentaba una investigación narrativa con historias de vida de dos maestros y una maestra. La estructura de esta conservaba el guion clásico de las investigaciones a las que la academia nos ha acostumbrado. Durante la defensa, un miembro del tribunal hizo una observación que resonó en mí con fuerza, algo parecido llevaba rondando mi cabeza desde hacía algún tiempo. La reflexión partía de la ruptura del academicismo en la estructura de las tesis doctorales. Las tesis narrativas debían atreverse a la innovación y creatividad en su estructura y escritura (Kushner, 2009). Comentó algo así como: *“que había que buscar un giro de ciento ochenta grados que proporcionase repensar la investigación desde otra mirada. Comenzar a deconstruir la norma científica del positivismo”* (Diario de la investigadora). Pensé que ello hacía referencia a encontrar una forma de investigar y crear conocimiento, lo que inevitablemente conlleva encontrarnos a nosotras/os mismas/os durante el proceso, reconocernos dentro de él (Kushner, 2018).

Ahora voy descubriendo que la realidad, también la investigación, es ondulante, elongada, tejida, que se va transformando y ampliando a través de nuevas experiencias, lecturas y vivencias. Esta tesis se ha creado a través del tiempo en base a los encuentros y necesidades de la investigación, de las protagonistas de la tesis y de la propia investigadora. Esta forma de investigar supone ir construyendo una tesis donde el devenir de las circunstancias, de los contextos y de las personas, vayan quedando plasmados desde dentro en un “proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de

---

<sup>12</sup> Briet, D. (2016). *Estudio del desarrollo profesional del maestro y la maestra. Narrativas en contraste*. (Tesis Doctoral). Universidad de Almería.

historias a medida que la investigación avanza" (Conelly y Clandinin, 1995, p. 21), y que es necesario ir revisando a lo largo de todo el proceso. La lectura de este trabajo por parte de aquellos y aquellas que puedan leerlo significa adentrarse en estas historias de vida para que den pie a múltiples interpretaciones, resonancias y puedan propiciar cambios que sean trasladados a las aulas, como esa lluvia menuda pero que va calando en el interior de las personas y de las instituciones educativas (Toro, 2012).

Este estudio comienza con las historias de vida de cada una de las maestras. Están elaboradas de diferente forma, ya que su participación a lo largo del proceso se ha dado en diferentes espacios y momentos, tanto del proceso de investigación como en la maduración investigativa de la investigadora. Además, la singularidad de cada maestra ha posibilitado formatos de estructura diferente, así como procesos de reflexión distintos. Las historias de vida están redactadas en primera persona, tal y como ellas contaron sus experiencias, manteniendo su originalidad. Al ser su propia voz la escritura no va en cursiva.

La tesis doctoral está organizada en cinco capítulos, a los que se ha denominado encuentros.

El primer encuentro. **Tiempos, espacios y conceptos: un zigzag de reflexiones previas.** Este apartado está organizado en dos partes. La primera parte se corresponde con un recorrido legislativo en materia educativa situado en la época que vivieron como alumnas y después la época en la que ejercieron su docencia, comprendida entre la posguerra y la democracia española; en la segunda parte se aportan cuestiones teóricas y epistemológicas sobre investigaciones acerca de la mujer como sujeto de la experiencia, las identidades profesionales e investigaciones que profundizan en la escuela como espacio nómada.

El segundo encuentro. **La experiencia de investigar narrativamente: tránsitos y recorridos.** Está organizado en cuatro partes. La primera parte aborda la investigación narrativa, su significado en

relación a las historias de vida y la ética de la investigación. La segunda parte aborda el recorrido metodológico. La tercera parte se narran los instrumentos metodológicos utilizados. La cuarta aborda los encuentros narrativos con Paqui y Concha.

El tercer encuentro. ***Bucear entre núcleos de sentido***. Se desarrolla en dos capítulos: el primer capítulo plantea los núcleos de sentido y la elaboración de las categorías de análisis de los dos relatos; el segundo capítulo presenta el encuentro de análisis interpretativo de este estudio.

El cuarto encuentro. ***La interpretación como encuentro de miradas, relaciones y vínculos***. Se ha organizado en dos capítulos. En el primero se realiza una exposición de lo que significa interpretar narrativamente en este proceso de tesis; el segundo capítulo presenta la interpretación de los relatos de las maestras a partir de las categorías interpretativas y su vínculo con la teoría. Las evidencias recogidas, en este apartado, se presentan en cursiva y en diferentes colores (morado para Concha y azul para Paqui).

El quinto encuentro. ***“Clarososcuros” en la (in)finitud de los encuentros. A modo de faros en la “oscuridades-vicisitudes” de la investigación***. En este apartado se presentan las conclusiones de la investigación abordando diversas cuestiones en relación a los propósitos del estudio: el proceso de investigación – personal y académico-; la importancia de la narrativa en este proceso de investigación; dificultades y tensiones de la investigación; el análisis de las categorías de interpretación, así como, la evidencias encontradas y que aportan un legado educativo para repensar la escuela actual a partir de los saberes de la experiencia de estas dos maestras; finalmente, presentamos algunos de los límites relevantes que se han presentado a lo largo del proceso de la investigación y posibles líneas/caminos de apertura a nuevos estudios.

**Niño**<sup>13</sup>

*Si alguna vez te dicen  
que el tiempo es oro,  
no los escuches niño.  
El tiempo es cada risa  
y cada sueño.  
Eres tú mismo.*

## HISTORIA DE VIDA DE CONCHA

“Estamos a morrrer e aprender”<sup>14</sup>

### Primera Parte: La Infancia

#### “Saudades e Soños”. El colorido de una mariposa sobre Galicia

##### **Cabe das froles a nena**

*¡Probe nena alunarada, pálida coma o luar!  
¡Como canta o seu cantar  
tan serena, e sin pensar  
que á que lunares ten, fertura esquivada  
lle ha de ser mentras viva!  
(Rosalía de Castro, 1880)*



Concha en el patio de su abuelo  
Manuel en el año 1944

Nací en el año 1941, en el año del hambre, un tiempo sumamente difícil para la sociedad familiar y nacional. Nací en un mes de febrero, un día 7, aunque oficialmente consta como el día 9, en una aldeíta llamada Rozadas de Viña. Nuestros padres eran maestros de pueblo. Nuestra casa, algunos años después, estaba en Arcos, un barrio que pertenecía a la villa de

Carballino, una pequeña ciudad de la provincia de Ourense. Terminada la carrera fui destinada a Las Palmas de Gran Canaria.

<sup>13</sup> Poema que Concha ha querido que apareciera en su historia de vida.

<sup>14</sup> Frase que Filomena, la tía y madrina de Concha, le decía cuando era joven.



Rozadas de Viña, es una aldeíta, casi medieval, donde habita muy buena gente, campesina; las puertas abiertas, nadie cerraba las casas. No nos enterábamos de las cosas malas que pasaban en otros lugares porque no había delincuentes, ni iban por allí. No había nada que robar, era gente que sobrevivía con su trabajo. Fue maravilloso criarme en el campo y conocer aquella vida natural, tantos bichos. Yo era una más entre ellos; ¡tantas plantas y pájaros! Este modo de vida me ha marcado mucho y para bien. Ojalá que todos los niños tuvieran esa experiencia, aunque fuera posible sólo durante las vacaciones.

Mi madre era un cielo de persona, un sol; linda, alegre y de ideas progresistas. Se llamaba María, María Josefa. Todo el mundo la llamaba Doña María. El poco tiempo que la tuve ha influido mucho en mi manera de ver la vida. Creo que tengo un carácter parecido al de ella. Mis padres eran personas muy cultas. Fueron dos maestros ejemplares. Hicieron la carrera en tiempos de la República y contaban que aquel gobierno llenó de libros las escuelas. He oído decir muchas veces que los Maestros de aquel tiempo fueron los mejores preparados de la historia de España. Valoraban la cultura y eso influyó mucho en nuestra educación. Otra cosa curiosa que decía mi padre es que tenían unos sueldos fantásticos. Mi madre terminó la carrera en tiempos de la guerra civil y aprobó las oposiciones cuando nací yo, dos años después. Mientras tanto, ejerció como interina. Mi padre era una persona un tanto intolerante. Fue un padre extraordinario que se preocupó mucho de nuestra educación y de nuestra salud, por ejemplo. Pero era muy duro, sobre todo conmigo, porque no admitía que dijera lo que pensaba. Esto me ha marcado mucho.

Desde niña fui una niña muy atrevida; me escapaba a gatas de la escuela donde estaba mi madre y me metía debajo de los caños de agua que caían por los canalones hasta que mi madre me encontraba ahí. Fui una niña un poco rebelde, no rebelde y mala, sino que tenía mi propia manera de ver la vida desde pequeña. Tenía mis propias ideas y

en aquel ambiente en el que tenías que obedecer a todo, me costó muchas lágrimas y algunos castigos importantes, también a lo largo de los primeros años. Tenía un carácter un poco especial, siempre decía lo que pensaba, aunque me riñeran o me castigaran.

¡Qué caro me ha costado ser una niña imaginativa! El no ser comprendida por mi padre, como comprendía a mis hermanas, por ejemplo, me dolía mucho. Tenía mi propia manera de ser. Era obediente porque le tenía miedo. Eso me ha durado toda la vida y me marcó mucho a la hora de comprender a los niños cuando llegué a ser maestra. Él lo pasó muy mal cuando era niño, también lo trataron con dureza y supongo que eso es lo que aprendió; no lo culpo en absoluto, al contrario, tengo mucho que agradecerle. Mi madre y yo, cuando él no estaba en casa, cantábamos y bailábamos o hacíamos gimnasia, cosa muy mal vista en aquellos tiempos y me decía: "no digas a nadie que cantamos y bailamos, si no van a decir que somos mujeres mundanas". Mi madre ha influido mucho en mi manera de ver la vida y me comprendía. Le daba pena que mi padre fuera tan duro conmigo y me decía: "tú eres la mejor de tus hermanas". Pero creo que me lo decía para consolarme. Él temía y, me lo dijo más de una vez, que algún día me dedicaría al mundo de la farándula o algo así.

Mi familia fue, tanto por parte de madre como de padre, hijos de campesinos acomodados. Eso quiere decir que tenían lo necesario para vivir, que incluso podían vender alguna vaquita o algunos productos de la tierra. Se distinguieron un poco, también, por tener en la familia muchos curas y monjas; tanto, que cura en gallego se dice "crego", y el mote de mi abuelo materno era El Crego. A mí de niña me llamaban la "Conchiña del Crego". Una familia muy religiosa en aquellos tiempos y yo en medio del tiempo.

Una curiosidad, por si sirve como anécdota, que marcó mi vida y la de cualquiera. A mi padre y a sus hermanos los crio un tío cura. Era también muy duro, pero una gran persona; eran aquellos tiempos. A mi

madre la crio otro tío cura hermano del abuelo, porque él no podía darle carrera. Todo eso marca, quieras que no. La mía fue una vida muy distinta a la de mis amigas en todos los aspectos. Tengo también muchas cosas buenas que recordar, muchas cosas bonitas. Yo me quedo siempre con lo mejor.

Tenía dos hermanas más pequeñas, una era Rosalía, Rosalía Castro, te puedes imaginar, en Galicia y con ese nombre, no la dejaban en paz. Rosalía era un bombón de niña, estaba todo el día sentada y no daba ningún problema, se comía todo lo que le ponían, dormía cuando mis padres querían; era un cielo, un caramelo y era la favorita de mi padre desde que nació.



Concha con su hermana Rosalía en Las Palmas en 1970

### **Tus palabras**

*La luz de tus palabras reposadas  
taladra los espacios del silencio  
y convierte cada hilo luminoso  
en el telar de sueños que entretejen  
un planeta solar, hemisferio de la vida.  
Sueños, palabras, luz, silencio.  
Encendidos silencios infinitos.  
(Concha Castro, 2019)*

La pequeña era la “pequeñita”. Se llama Mari Cruz. Yo era el garbanzo negro desde que nací, porque me subía a los árboles, iba con los niños a robar fruta a la huerta; entonces daba mucho trabajo para comer y no me gustaba dormir.

A mi madre la mandaban a otras escuelas mientras era maestra interina y, provisional. Entonces yo era siempre la que iba con ella porque era la mayor. Mi madre y yo teníamos algo muy, muy estrecho entre nosotras, un vínculo muy fuerte. Mis hermanas también, pero por ejemplo con la segunda, a mi madre la ayudaron mucho sus dos hermanas, mi tía Dominga y mi tía Filomena. Eran unos cielos. A mi hermana Rosalía medio



Concha junto a su madre en el año 1946

la criaron hasta los dos o tres años cuando ya mi madre tuvo una plaza en propiedad; a mí, mientras tanto, me llevaba a todas partes. La relación con mi madre era absolutamente cercana y entrañable, maravillosa, hasta que fui interna a un colegio religioso para empezar allí el bachillerato, a los 10 años. Un hecho crucial y tremendo fue que cuando aún no había cumplido los doce años murió mi madre. Eso marcó mi vida definitivamente. No puedo hablar de ella sin llorar.

### **Muerte**

*La muerte arañaba  
del pueblo las entrañas.  
Una niña lloraba.  
(Concha Castro, 2019)*

En mi casa el ambiente sin ella era muy duro. Al no estar mi madre, mi padre estaba convencido de que tenía que meterme en vereda. Pero, creo que yo no hacía nada malo. Era como una cabrilla, siempre correteando por el campo. Creo que mi padre estaba muy asustado al quedarse solo con tres niñas pequeñas.

No solo él me marcó cuando era niña; en general los adultos eran muy duros con los niños. Supongo que no todos los niños tuvieron la misma experiencia que yo.

Me gusta leer desde pequeña porque mis padres cultivaron mucho esta costumbre; a pesar de no haber libros para niños en aquellos tiempos, supieron hacerlo. No había libros infantiles, prácticamente. El primer libro que tuve fue un regalo que me hicieron y era un libro racista a tope. Un libro con poquitas páginas, que se titulaba "Pepito, el negrito que quería ser blanquito". Fíjate tú, ¡qué "maravilla" de cuento! (ironía). Nunca lo he olvidado. Después hubo una inspectora que escribió la colección "Maribel y su familia". Eran como tres o cuatro libros. Mi padre

me los regaló cuando era casi adolescente; eran unos libros horribles. Mi padre, el pobre, tenía un concepto muy amargo de la vida por lo mal que lo habría pasado. Contaban la historia de una huérfana a la que su padre maltrataba, le hacía pedir limosna y él venía borracho. Ese era el tema de los libros. Yo los leía poquito, era también cuando murió mi madre. Me ponían tristísima. En las escuelas de mis padres tampoco había libros de lectura porque el gobierno de entonces acabó con ellos. Mis padres se las apañaban con nosotras y con los alumnos contando cuentos tradicionales que a lo mejor los niños no conocían o de textos clásicos que podían conseguir, o también de episodios de la historia de España. Por ejemplo, "Los Hombres Primitivos", "Las campañas de Indíbil y Mandonio", que eran los jefes de unas tribus; me encantaba esa época; "Viriato", "Guzmán el Bueno", entre otros.

Mi padre, pobrecillo, para darnos carrera a las tres, se las vio y se las deseó. Fue un padre extraordinario en muchos aspectos. Menos mal que como había heredado algunas fincas fue vendiendo pinos, las finquitas... Primero para poder soportar la enfermedad de mi madre que fueron cinco años, luego, para poder darnos carrera a las tres, pagando un colegio de señoritas, que era un colegio caro. Mis hermanas estuvieron internas conmigo ya cuando murió mi madre. La pequeña estuvo dos o tres años con mi padre mientras iba a la escuela, antes de ir interna. Creo que estuvieron un año nada más internadas, después las llevó al Colegio de Huérfanos de Magisterio en Zaragoza, porque él ya no podía más económicamente. Era un internado, pero no un internado riguroso que no podían asomarse a las ventanas ni ver la calle, sino que salían, ligaban y se lo pasaban muy bien, hacían excursiones... Estudiaron allí la carrera de Magisterio y tienen un recuerdo maravilloso. De mis hermanas vive la pequeña, Mari Cruz.

### **Trenzas**

*Mi hermana es aun aquella niña  
que peinaba los sueños infantiles  
en una larga trenza.  
Tiene los ojos más hermosos.  
Ojos garzos  
poblados de océano.  
(Concha Castro, 2019)*

Rosalía murió hace ya muchos años. Murió muy joven, a la misma edad que mi madre. Mi hermana pequeña tuvo ocasión de aprender idiomas porque destinaron a su marido a Inglaterra; fue allí profesora de español. Tuvieron un camino distinto al mío. Y yo, maestra. Mi padre me dijo: "tú, Maestra". Y yo, maestra.

Medio las he criado a las dos. Claro, era la mayor. Fue una etapa dura, la verdad. Pero bien, bueno, ahí estamos. Cuando era jovencilla e iba con mis amigas a sus casas, las abrazaban las abuelicas, la madre, el padre..., les daban besos y yo decía: "a mí nadie me da un beso nunca". Es verdad, yo nunca tenía a nadie que me diera un beso, era un desierto; sí, muy fuerte.

### **Pelleas y Melisandra**

*En un beso sabrás  
Todo lo que he callado.  
(Pablo Neruda, 1919)*

A los diez años aprobé el ingreso y fui interna a un colegio de monjas. Mis padres decidieron ingresarme allí porque era la única manera de poder estudiar una carrera para los niños de los pueblos.

Fueron los maestros del barrio de los pulpeiros, de Carballino, una clase social con características propias. Los recuerdo con enorme cariño. Mi madre no llegó a ejercer porque enfermó y no pudo ser. De mi casa al colegio había un kilómetro de distancia y mis padres para que no me mojara, para que no pasara frío, me metieron interna. También para que las monjas me enseñaran a comer, según decía mi padre. El paso por el internado fue fundamental. Era un modo de vida completamente

distinto, en un internado muy rígido. Separarme de mi madre, fue tremendo. Fue lo peor y también perder la libertad que tenía en el pueblo. Cuando llegué y vi aquel palacio... Era como un pazo - como se dice en Galicia- un pazo que era de una familia célebre que fue, creo, pariente muy lejano de mi familia. Vi a las monjas vestidas de largo y aquella puerta que se cerró. Ya no estaba mi madre y nunca más disfruté de ella, no permitían que la viera casi nunca. Quizás debió ser aún peor para ella. Pobrecita mía.



Concha con sus amigas Milagros y Caruca en el internado en el año 1955

Algún tiempo después ya no me sentía mal allí dentro; en mi casa había más soledad y más tristeza, incluso tenía miedo a las vacaciones. El internado era como un pequeño país, como un resumen de lo que había en el mundo. Entre las mismas monjas, había personas muy diferentes. Había categorías entre ellas y me parecía muy mal. Había dos monjas que eran un poco más despreciadas: una era la cocinera, la Madre Belisaria y otra la Madre Soledad, que era un dulce de monja; era también la maestra de las "niñas gratuitas", de las niñas pobres. Las niñas externas entraban por la puerta principal del colegio y las "niñas gratuitas" entraban por un portón que había en la esquina del patio y, allí mismo estaba su aula. Teníamos prohibido hablar con ellas. Hacían el recreo aparte, si es que hacían recreo, que creo que no. No lo recuerdo bien. ¡Había una marginación! Eran los tiempos también. Yo no culpo a las monjas porque hacían lo que aprendieron a hacer, entre ellas había personas mejores y peores y personas extraordinarias. A veces nos castigaban a ir a las clases de las "niñas gratuitas". Como a mí no me gustaba estudiar latín me castigaban a ir allí y me lo pasaba pipa, tenía

un grupillo de amigas y me gustaba mucho estar con ellas. Suspendí latín en junio y tuve que ir a septiembre, pero valió la pena.

Nos marcó mucho una monja que se llamaba Madre Esclavitud, fijate si el nombre le va también. Era tremenda, las monjas le tenían miedo y nosotras le teníamos pánico. Cuando nos llamaba, íbamos temblando como una vara verde. El sistema que seguía con las internas era horrible. Las niñas internas mayores le gastaban a veces trastadas porque era muy miedosa. Las personas crueles suelen ser cobardes. Nos maltrataba mucho. Maltrataba incluso a la monja que la ayudaba, la pobre Madre Margarita.

Una experiencia que me parecía maravillosa, fue que un señor, no recuerdo cómo se llamaba, tenía un cine en Carballino. Era un señor que tenía mucho dinero y no sé por qué se le ocurrió ponernos los sábados, de ocho a diez de la tarde, las películas mudas de Charlot que eran una joya. Ponía la película en el salón de estudios que estaba abajo. Arriba estaban los dormitorios nuestros y el baño. Entonces, la Madre Esclavitud nos reclutaba a las que le parecía, diez o doce, y cuando empezaba la película nos decía: "Fulanita, fulanita, fulanita... ¡arriba!". Y nos teníamos que ir arriba, nos encerraba en el baño, pero desde allí se oía la película. Nos hacía coger la ropa para coser y nos hacía cantar la Salve Regina una por una. Si no le gustaba cómo la cantábamos, mandaba a las otras a que se rieran. Cuando le parecía o cuando ya la película estaba acabando, nos mandaba abajo. A veces las niñas lloraban, a mí nunca me vio llorar, nunca. Pensé:" ¡a mí nunca me verás llorar!". Se metía con las más tranquilas, siempre con las pequeñas, era mala y cruel. Los castigos que aplicaba eran tremebundos, humillantes. Luego nos enteramos de que la Madre Esclavitud, ya por protestas de los padres que se enteraron de las cosas que nos hacía, la mandaron a cuidar a los enfermos de un psiquiátrico. ¡Cuánto nos reímos al saberlo!

Son historias que quieras o no, te marcan, te marcan mucho. En esos años la obediencia era ciega. El internado era duro, pero yo tengo



buen recuerdo de las monjas. Incluso ahora, cuando entro en un claustro de este tipo, me siento como un poco reconfortada por dentro; no sé, para mí fue un apoyo importante y se lo agradezco mucho a pesar de la Madre Esclavitud.

También recuerdo especialmente a la Madre Caridad que era una monja cubana guapísima y ejercía de sacristana de la capilla. Los domingos abrían para que la gente pudiera ir allí a misa y, era tan guapa, que los chicos venían para verla poner los manteles y encender las velas. Estaba también la Madre Pilar que era un genio, cultísima e hija de una familia riquísima de Vigo. Ella era una dibujante maravillosa, tenía una letra perfecta y nos daba Francés; yo no aprendí nada de Francés, pero bueno, la recuerdo con mucho cariño.

También teníamos un profesor que nos daba Lengua y Literatura, se llamaba, el Señor Tabarés, fue un gran profesor. Me influyó un montón a la hora de leer y de escribir. El Señor Pereira nos enseñaba Química que me gustaba bastante y también guardo un gran recuerdo de él. Pero me marcó mucho la distancia con los otros profesores tan duros. Te humillaban con frecuencia en la clase si no hacías las cosas tal como querían y, aun así, no tengo mal recuerdo de ellos. Los recuerdo con aprecio, ellos eran una muestra de lo que existía. También existía racismo por parte de algunas compañeras e incluso de algunas monjas, pero por aquel entonces no lo llamábamos racismo porque no sabíamos qué era eso, pero sí crueldad.

En el internado empecé piano y se me daba muy bien. Yo quería estudiar danza y música. Al principio veía a las compañeras cómo daban clases de piano. Yo me sabía las lecciones y las hacía con los dedos puestos en el pupitre. Entonces las monjas lo vieron y convencieron a mi padre, pero mi padre siempre me repetía: "estudia máquina de escribir que el piano no te va a servir para nada". Como mi padre estaba haciendo el esfuerzo infinito para darnos carrera a las tres, pues con diez u once años decidí renunciar a lo que más quería hacer que era la



Concha junto a su amiga Milagros tocando el piano en el internado en 1955

carrera de piano y la de danza, sobre todo, la de danza. Eso era lo que me hubiera encantado ser. Fue una renuncia durísima. Lo hice en secreto y no le dije a nadie que era una renuncia, solo le dije a la monja que no quería seguir estudiando después de uno o dos años. Me riñó muchísimo y me llevó ante la Madre Superiora. A lo mejor me equivoqué porque la sobrina de la Madre Superiora también estudiaba piano, la llevaban a Santiago y no le costaba nada, igual me hubieran metido a mí también; pero tampoco quería depender de que mi padre hiciera ese sacrificio, ni que las monjas tuvieran que pagarme, entre comillas, obligatoriamente la carrera de piano. Así es la vida. Empecé a renunciar cuando era una cría, pero en aquel momento pensé que era lo que tenía que hacer.

También ahí ya escribía en secreto pequeños poemas malísimos. Una vez escribí uno a un Cristo crucificado, imagen que me aterroriza, y se lo enseñé al cura de religión, se llamaba Don Etelvino. Don Etelvino lo leyó y me dijo que no era posible que yo hubiera escrito aquello. Yo le dije que sí, pero él no me creyó y me dijo que me iba a suspender religión y que le iba a decir a mi padre que había querido engañarle. Ese fue el primer poema que di a conocer, ya después no me quedaron ganas. Allí hice el Bachillerato y Magisterio interna y me examinaba por libre. Me examinaba en Ourense, en la Escuela de Magisterio. Empecé a los 10 años y terminé a los 18 bien cumplidos. No hice el Bachillerato superior, sino que hice solo hasta la reválida de cuarto. Estuve interna siete años, siete cursos.

**Vieja pedagogía**

Negro uniforme.  
Falda de tablas.  
El cuello blanco,  
almidonado.  
Un sombrero de alto postín.  
Buenos modales.  
(Concha Castro, 2019)

## Segunda Parte: Lazos familiares

### Desarraigo y égida. El cuidado de una mariposa

**Serrat**

Me preguntas el por qué de estas ojeras,  
de estos ojos sin luz, sin alegría,  
de esta voz sin palabras.  
Te respondo:  
Nada me ocurre  
que no repare medio Valium,  
para eso está la ciencia de la dicha.  
Estoy sola y no me importa  
pues dispongo  
de una legión servil, sin condiciones,  
que a pie firme espera mi mandato  
alienada en la blanca estantería  
del armario:  
batidora, lámparas y ollas,  
aspiradora, barreños, lavadora...  
(Concha Castro, 2007)

Conocí a mi marido en la academia, en Orense, cuando me preparaba para oposiciones. Llevábamos un año y medio de novios cuando se fue a la mili y al regresar, mi suegra nos casó. Me casé enseguida. No me dejó ni pensarlo. Yo no sabía defenderme en esos tiempos. Ni yo, ni casi ninguna chica. Solo las que eran muy afortunadas o las que tenían un carácter como el mío, pero más guerreras y mejor aconsejadas. Posiblemente, si hubiera vivido mi madre, habría sabido defenderme de otra manera. Entonces aprendía a aceptar, aceptar, aceptar, a callar, a callar, a callar y eso después me ha hecho daño para muchas cosas. Tengo que agradecerle todo lo demás a mi padre que no le guardo la

menor cosa por eso. Él lo hizo lo mejor que sabía y lo hizo muy bien, pero a mí me ha convertido en una persona muy introvertida para las cosas importantes y muy tímida.

Mi novio me decía que, si no me casaba con él, se suicidaba y yo, tan idiota, me lo creía. De todos modos, éramos novios y... bien. Pero bueno, antes las cosas eran muy distintas. Ahora se dice: ¡eso es un chantaje! Se les dice a las niñas jóvenes. Yo no sabía si era un chantaje o si realmente era otra cosa porque no sabía que existían los chantajes. Conocía otras clases de chantajes de los adultos como niña, porque de tonta no tenía un pelo, pero en esto no sabía.

El mismo día que me examinaba de las oposiciones, del examen práctico que era el último, me esperaban en el juzgado para casarme por lo civil. Ya tenía 20 o 21 años. Así que mi novio me llevó en la moto. Llevaba una falda blanca plisada, se llenó toda de gasolina negra, llegué a casarme de esa manera y volví otra vez a examinarme. Al día siguiente me casé por la Iglesia a las siete de la mañana. Vino mi novio con un taxi y el taxista me dijo: "mira, tu novio es el niño terrible del pueblo. Te voy a dar un consejo que me ha servido a mí: cuando te enfades, no te pelees con él, tira tres veces de la cadena, espera que se llene la cisterna y, cuando la cisterna se haya llenado tres veces, entonces hablas con él". No te imaginas lo que me ha ayudado ese consejo en la vida.

¡Fue todo tan rápido! porque hizo las oposiciones superiores en la mili y lo destinaron inmediatamente a Las Palmas. Mi suegra que después ha vivido algún que otro año conmigo, me dijo: "yo te vi y dije: ésta para mi hijo y si mi hijo aprueba las oposiciones en Tenerife, no se va solo". Fue cuando me confesó, después de unos años ya casada, que ella fue quien apuró la boda cuando destinaron a mi marido a Las Palmas. Me hicieron sábanas, me hicieron de todo para que no se fuera solo. Me dijo: "Porque yo conozco a Manolo y si se va solo, no vuelve. Sabía que tú lo ibas a cuidar, que lo ibas a tratar muy bien". Me pillaron las circunstancias porque yo siempre he sido muy libre y a lo mejor no me hubiera casado,

a no ser que hubiera dado con ese amor rotundo que me hubiera durado toda la vida.

A los dos años de casarme mi padre se quedó solo. Mis hermanas terminaron la carrera y entonces le dije que se fuera a vivir conmigo a Las Palmas. Se adaptó bastante bien. Como era maestro, incluso estuvimos en el mismo colegio varios años a lo largo del tiempo. Pero un día como el pobre estaba acostumbrado a mandar, me dijo: "si es que yo aquí no mando nada", y yo le dije: "papá, pero si es que no mandamos nadie, hacemos las cosas de común acuerdo". A las hijas no nos permitía tratarlo de 'tú' y, se enfadó mucho cuando mis hijos nos trataban así; pero bueno, se adaptó también. Fue fácil tenerlo.

Mi padre y mi marido eran dos hombres de los de antes y tenían otro concepto de las cosas y de la familia... Mi marido se había desligado prácticamente de la educación de los hijos; estuvo fuera de la enseñanza porque un primo suyo le ofreció un puesto de director comercial en una empresa muy grande en Las Palmas. Ganaba un buen sueldo, pero viajaba continuamente; entonces yo críe a mis hijos sola mientras eran niños. Yo me dedicaba a la escuela y a ellos por completo. Mi marido era una persona que se quería mucho y eso está muy bien. Creo que a mí no me quería; si me quería, no lo sé; no he podido averiguarlo; yo me entrego cuando es necesario y la vida de mis hijos lo era todo para mí. Los dos hombres vivían su vida y yo procuraba que vivieran tranquilos y felices. Les hacía las comidas que les gustaban y los trataba como a reyes. Pero me he sentido muy sola, jamás lo he dicho, ni a mis hijos, pero sí, me he sentido sola; es una sensación que me ayudó a superarme, se ve que soy una batalladora innata.

### **Una mujer**

*Érase una mujer hecha a pedazos  
Que siempre supo elegir  
-decía ella.  
Quiso ser para siempre una niña.  
Así vivía casi felizmente.  
Pesares no le han faltado*

*Como a tantos de nosotros.  
Cuando lloraba de risa  
Lloraba de pena.  
(Concha Castro, 2019)*

He tenido seis hijos, contando a los dos hombres mayores. Los más difíciles fueron ellos. Ya aquí, en Almería, era más fácil que en Las Palmas. He tenido una chica que venía y hacía la limpieza en este pedazo de casa. Venía dos veces por semana. Fueron difíciles los momentos en los que yo tenía que salir a comprar después de estar todo el día en la escuela, porque había clase también por la tarde. ¡Y tantísimas cosas que había que hacer en casa con cuatro niños pequeños y dos adultos, sin ayuda ninguna! Fue una etapa en la que llegué a enfermarme; me levantaba a las cinco de la mañana y me acostaba a la una o las dos. Eso fue un desgaste tremendo. El médico me dio dos meses de permiso porque llegué a un límite de falta de fuerza, adelgacé muchísimo. Pero mandaron una interina que no tenía experiencia, la pobre. Al mes fui a ver a los niños y no estaban haciendo las cosas. Faltaba un mes para los exámenes finales y decidí no coger los dos meses de baja y me incorporé porque no quería dejarlos.

A mi marido y a mi padre no se les ocurría ayudarme en las tareas. Me hubiera gustado mucho a esas horas de la noche jugar con mis hijos, cantar con ellos... Tener más tiempo para estar con ellos; alguna vez les he dicho: "¡Cuánto echo de menos el no haber tenido más tiempo para jugar con vosotros!". Y me emociono al pensarlo.

Por dentro he sido una persona muy libre. Por dentro he hecho lo que he querido, lo que me parecía lo mejor para todos; pero pienso que tenía que haberme rebelado y no sabía, no había tenido la oportunidad de aprender algunas cosas. Por dentro tenía mi vida y la hacía a mi manera.

Mi marido y yo nunca nos peleábamos. Se acostumbró a no explotar después de unos años porque vio lo que había. Yo era la que se preocupaba de todo, de las carreras de los niños..., y cuando él iba a

hacer algo o hacía algo que no me parecía bien con los hijos, lo llamaba y aparte le decía las cosas por las buenas. Cuando no lo conseguía, le decía: "Esto no lo veo así y yo por ahí no paso, la puerta está abierta para ti o para mí". Pero no me defendía por mí, defendía siempre a mis hijos. Luego en lo demás pues era una persona agradable. Le decía a todo el mundo que él era el que lo hacía todo porque era muy presumido y hasta se lo decía a los hijos y no era verdad porque la que lo hacía todo era yo. Pero bueno, "A quien Dios se la dé...". Mis hijos eran lo primero y, yo creo que estaba más casada con ellos que... Con él también, ¡vaya! La vida no estaba deteriorada en la familia y eso era lo que yo quería; era aquel tiempo que nos había pillado, a él y a mí. El cura me dijo el día antes de casarme: "Si tu marido llega borracho (nunca se ha emborrachado, no ha pasado nunca nada eso), si tu marido llega borracho y te pega, tú piensa que la paz de tu familia vale por encima de todo". Yo no hubiera consentido nunca un maltrato semejante, por mis hijos. De ninguna manera. Pero si he aguantado mucho, a lo mejor él también, o sea que, que la vida es así. La vida es dura por muchas cosas. En la escuela es más fácil, es mucho más fácil ser maestra que ser madre. Yo llegaba a la escuela y me olvidaba de las cosillas que podía haber en casa.

Nunca he dicho esto, pero no era el amor como yo lo concibo y concebía. Lo fue en el sentido de ser el padre de familia, de ser mi compañero. En ese sentido sí y colaboró en que hubiera buen ambiente en casa, a pesar de que era una persona que se quería demasiado. Pero bueno, eso me lo decía a mí y yo procuraba que no trascendiera a los hijos. Yo le he querido mucho, pero no sé si eso era el amor, a lo mejor sí, yo qué sé.

Algunas veces, para tratar de conocerme, veo el programa de Juan y Medio para aprender a hacerme mayor; también hay muchísimas mujeres que se han casado en las mismas circunstancias que yo. Era la vida, te empujaban todos a eso y no sabías rebelarte. He tenido algún amor platónico. Pero absolutamente platónico. Es bonito. Ayuda, sí,

ayuda. Yo no hice nada que no tuviera que hacer, pero me ayudaba a soñar. ¡Qué importante es soñar, madre mía! Siempre he sabido soñar, desde pequeña. ¡Cuánto me ha ayudado! Me ayudaba a poder con la vida. Yo siempre les decía a mis alumnos que aprendieran a soñar con los ojos abiertos. Es una capacidad extraordinaria, a mí me ha salvado la vida. Me refugiaba en mis sueños, de un tipo o de otro, sin perder la cabeza de su sitio, ¡la cabeza en su sitio y los pies en el suelo! No tiene nada que ver, te ayuda a ver la vida de una manera más maravillosa y a huir cuando estás triste. Me ha ayudado muchísimo escribir. Escribir y soñar. Cerrar los ojos. ¡Cuántos mundos!

### **No me voy**

Cerraré los ojos dulcemente  
para decirte adiós y hasta siempre.  
Repetiré una y mil veces,  
hijo mío, hija mía,  
que has sido la razón de mi existencia,  
luz radiante que guio siempre mis pasos,  
el calor que abrigó todos mis días.  
El amor, todo el amor sin condiciones.  
(Concha Castro, 2019)

Tengo cuatro hijos maravillosos y hemos sido una pareja que nuestros hijos nunca nos han visto discutir. El mayor de mis hijos se llama Jesús Manuel, el segundo se llama Javier, la tercera, Mari Cruz y después David, el pequeño. Tengo muy buena relación con ellos. Siempre los he protegido mucho. Tampoco tenía mucho tiempo y eso se lo digo ahora de mayores y dicen: “¡Pero mamá, si tú estabas siempre con nosotros!”. Pero sí, me ha sabido a poco estar con mis hijos. Echo de menos cuando los abrazaba y eran niños.

El segundo año de vivir en Las Palmas, mi suegra se vino con nosotros porque decía que no sabíamos apañarnos con el dinero. Cuando llegó allí, vio lo que eran los sueldos miserables de los maestros. Vino con idea de ayudarnos y era muy, muy graciosa, era un poco mandona, por eso con los hijos se llevaba regular. Conmigo no, nunca se peleaba. Después, aquí en Almería, vino dos o tres años y estaba muy a



gusto. Era una mujer muy delicadita que estaba siempre en la mesa camilla haciendo ganchillo, pero no me daba trabajo. Nos entendíamos muy bien y la recuerdo con mucho cariño. Le tenía que hacer una comida especial y esas cosas, pero con eso podía. Me llevaba bien con la familia de mi marido. Eran de otra manera, pero los aprecio mucho. Manolo era el pequeño de su familia y se metían mucho en la vida de todos, eran personas, ¿cómo te diría?, religiosamente, no quiero decir fanáticas, pero con un concepto de la religión más, más antiguo, digamos.

Me he sentido absolutamente sola. Desde niña, cuando fui al internado. Quizá por mi manera de ser o quizá por las circunstancias, por mi manera de ver la vida y de enfocarla, que sobre todo hubiera paz, que sobre todo vivieran tranquilos, que tuvieran una familia unida. Como yo sabía lo que era una familia rota, me marcó muchísimo eso con mis hijos, mucho, mucho.

Después de vivir en Las Palmas buscamos un lugar que tuviera un clima parecido. Queríamos ir a Granada, por la universidad, pero no había plazas. Mi marido dejó la empresa para poder venimos aquí y Almería era el único sitio donde había un clima bueno y plaza para los tres maestros. Mi padre no se pudo incorporar porque llegó muy enfermo y hubo que jubilarlo. Pero mi marido y yo sí. Mi padre murió el día de mi santo, el ocho de diciembre de 1985. Fue muy triste que se muriera. Vivió veintitantos años con nosotros. Ya después, mi marido estuvo enfermo durante mucho tiempo y me costaba salir de casa; incluso dejé de asistir con frecuencia a los actos culturales. Aunque él se valía perfectamente por sí mismo, pero ya sabía yo lo que iba a pasar y procuraba estar más tiempo en casa, no dejarlo solo. Después, siempre queda la resaca, estaba triste; esas cosas, y ya no tenía ganas de salir. Y sí, seguí colaborando con el Centro Andaluz de las Letras y alguna cosilla más, pero nada, muy poco. He pensado en salir un poco de la madriguera, pero aún no lo he conseguido.

Y ahora, gracias a ti, María, estoy aprendiendo a hablar de mí más que en toda mi vida. No me resulta nada fácil. Nunca suelo contar cosas tristes y he tenido que nombrar algunas.

### **Tercera parte: La maestra**

#### **Laberintos, cuentos y ensayos. La constante creación de sus vuelos**

A los 17 años ya era Maestra. Entonces, empecé a prepararme las oposiciones. Fui a las primeras que se convocaron. No se podían hacer antes de los 18 años. En estas primeras oposiciones se vendieron las plazas. Una amiga, la que era mi amiga me dijo: "mira, la plaza vale 65.000 pesetas". Se lo dije a mi padre y éste me dijo: "¡esta Teresa que es muy ligera de lengua, eso no puede ser, es mentira! ¡Eso no puede ser!". Pero lo cierto es que, dos o tres años después ingresaron en la cárcel al tribunal por varios procesos que se descubrieron. A mí me suspendieron y a lo mejor lo he merecido, no lo sé. Yo creo que estaba bien preparada, pero en esas circunstancias no sabes. Entonces fui a la siguiente convocatoria. Tocábamos a un montón de opositores por plaza y el tribunal estaba tan asustado que dejó veintitantas plazas libres por miedo a represalias o acusaciones. Estaba el examen escrito, con los puntos de la Falange y todas aquellas cosas, después el examen oral y después el examen práctico que tenía que explicarles a unas niñas. Yo no había hecho las prácticas porque había estado interna y me las dieron por aprobadas. En esta ocasión aprobé. Fíjate qué casualidad, antes era una lista general de todo el país, no era como ahora por autonomías y saqué en las oposiciones el mismo número nacional que había sacado mi madre. No me acuerdo si era el 45 ó el 65, una gran numeración, porque éramos miles los que nos presentábamos en toda España. Me lo dijo mi padre.

Mi primer destino fue Las Palmas. Tuve que pagar el primer sueldo para que me dieran una sustitución de unos días al que hacía todas estas

trampas en la delegación, él llevaba la contabilidad de todos los maestros. No nos apañábamos con el sueldo de mi marido, no nos daba ni para pagar el piso y comer. Después vino una orden para los que estábamos ya de interinos, nos quedábamos como propietarios provisionales. Aquello fue una salvación. Me da vergüenza, pero es que no había otra cosa. Y gracias a eso nos fuimos apañando poco a poco. En Las Palmas estuvimos 16 años, en tres colegios diferentes: primero en el Colegio Cervantes, tan sólo un año donde empecé con una sustitución hasta final de curso. Después, al curso siguiente, ya fui al "Colegio Guanarteme" que estaba en el Barrio de Guanarteme, un barrio de pescadores super pobre, durante cinco años y después nueve años en el "Colegio 29 de Abril".

Al Colegio Cervantes le llamaban "El Asilo" porque todos los maestros, menos yo, eran mayores. La primera aula que tuve eran 58-62 niñas, no lo recuerdo bien. El colegio tenía en un lado el patio de los varones y en el otro lado el patio de las niñas. Aquel grupo numerosísimo de niñas no sabían leer ni escribir ninguna porque empezaban con seis años a ir a la escuela. Yo no sabía por dónde empezar y me volvía loca al llegar a casa. No me servía lo que hacían mis padres, que ya tenían experiencia, ni lo que hacían conmigo los profesores. Teníamos "el Rayas", que era el libro oficial, una pizarra para escribir, no teníamos ni libretas hasta después de que pasaron unos meses y se iban comprando una libretilla, era un barrio muy pobre. Entonces, con "el Rayas", con dibujos, con cancioncitas que me iba inventando, con pequeños poemas, poco a poco me fui adaptando a la clase -yo la primera- y les fui enseñando a leer aquello de mi "mi mamá me ama, yo amo a mi mamá", la lección del "titi" y todas aquellas cosas. Ahí empecé a escribir cuentos muy pequeños y cancioncillas pequeñas para animar la clase y para que, al aprender, jugaran un poco. Lo recuerdo con muchísimo cariño, no como algo imposible, sino como algo en lo que hacía todo lo posible por ayudarlas.

La experiencia fue de lo más variada porque la sociedad en Las Palmas era una sociedad muy moderna. Había en las aulas problemas de drogas y de prostitución. Tuve una clase de niñas ya mayorcitas, por ejemplo, que tenían unas costumbres tremendas. Para llamar su atención empecé por idear una experiencia que llamábamos “Nuestra isla, Tirma”. Les encantó la idea. Consistía en que la mayor parte de la preparación para ir a nuestra isla imaginaria partía de los conocimientos del curso, muy disimulados. “Nos vamos a ir los fines de semana... y tenemos que preparar todo lo necesario”. Trabajaban muy ilusionadas con la preparación de cuanto suponíamos que íbamos a necesitar mientras la preparábamos y para disfrutarla una vez allí. Con esa idea empezaron a trabajar, a leer, hacer presupuestos... No importaba tanto que aprendieran mucha historia, ¡que les importaba un bledo! Pero lo veíamos desde un punto de vista lúdico. Siempre las he enseñado a escribir y preparábamos una supuesta escapada de fines de semana. La programábamos procurando adaptar el programa a esta isla mágica que “teníamos”. Fue una preciosa experiencia para animar a las niñas a estar a gusto en la clase y conseguir que aprendieran algunas cosas. También tuve una clase de niños en la que había nada más que 22 o 25 niños. Tenían todos cumplidos los 16 años y de allí salía llorando el maestro, la maestra, todo quisqui. ¡Eran terribles, terribles! Con problemas de drogas y otras cosas. Yo les daba dibujo, ¡menos mal que les daba dibujo! Dibujo aprendieron poco, pero algún niño si descubrió un sistema para dibujar; se trataba de dibujos diminutos de ciudades, ¡maravillosos! Entonces le dije: “¡Vas a ser un gran arquitecto!”. De esa manera, con una tolerancia casi absoluta, nunca salí llorando de la clase. Mi papel no era más importante, sino que yo era una más, ellos tenían un trabajo y yo tenía otro distinto. La técnica que he seguido siempre ha sido de colaboración, de ayuda, de tolerancia.

Me acuerdo del Barrio de Guanarteme que era una maravilla de sitio al lado del mar y poblado de plataneras detrás del colegio. Ahí fue



Concha con sus compañeras del Colegio Guanarteme en Las Palmas de Gran Canaria en 1973

donde empecé a escribir en serio para los niños. Para ambientar la clase, para que se integraran bien, hacíamos colecciones. Me acuerdo un año, por ejemplo, que para que las niñas de tercero estuvieran a gusto les propuse: “Vamos a hacer un jardín en la clase”. Cerca del colegio

había una fábrica de cerillas y les pedimos las cajas vacías porque tenían unos dibujos preciosos. Entonces, hicimos en una esquina de la clase con las cajas unos muros pequeños, pusimos plantas, un charco de agua con un cacharro grande con plantas y flores alrededor. Siempre empezaba por hacerles agradable la estancia en la clase. Les contaba cuentos, les contaba travesuras de cuando era pequeña. Y luego hacíamos muchas aventurillas fuera del colegio y participábamos en algunos de los concursos que llegaban y que eran de su interés.

En el colegio 29 de Abril, teníamos un grupo de teatro. El director se empeñó en que lo dirigiera yo. Llevar al grupo de teatro durante ocho años fue una verdadera aventura. Yo tenía un Volkswagen pequeño y ahí íbamos a veces 13 personas, ¡apretados!, ¡qué inconsciencia, madre mía! Es que antes no pensábamos esas cosas. También hacíamos teatro de mimo, teatro cantado y pequeñas zarzuelas que yo componía. Un maestro que había en otro colegio y yo ganábamos todos los premios; ganábamos los concursos de AETIG, que eran concursos nacionales y, hemos ganado un montón de premios más. Yo escribía las obritas. La primera vez que fuimos al concurso, los niños se echaron a reír porque estaban muy nerviosos y porque les hacía mucha gracia la obra. Nos descalificaron. También en una ocasión casi me llevan a la cárcel porque escribí una zarzuelita cantada en verso que se llamaba ‘Poquitilandia’. Iba de cómo veía yo la manera de gobernar y, como yo era tan infeliz, no caía en ciertas cosas mal vistas políticamente. Iba siempre de la clase

a mi casa y de mi casa a mi clase, y estaba poco enterada de cómo funcionaban las cosas. Nos habían dado el primer premio, pero por unas frases que llevaba la obra nos descalificaron y, gracias a Augusto Rey – periodista que realizaba trabajos sobre el teatro en Las Palmas-, con el que había hecho un



Grupo de teatro del Colegio 29 de Abril de Las Palmas De Gran Canaria en el año 1969

curso de teatro, las cosas quedaron ahí. Yo sabía que no podíamos abrir nunca la boca ni opinar políticamente, pero el hecho de haber vivido en una aldea, de haber estado interna siempre, de haberme casado y marchado, de no haber ido a la universidad abierta donde había ideas de todas clases, pues a mí me cerró muchas puertas a la hora de tener un concepto más abierto del mundo.

Con el teatro, los niños aprendieron mucho a valorar el trabajo, el diálogo y la imaginación. Con el tiempo hacía que los niños escribieran sus propias obras. Había una que se titulaba 'Los espíritus de la vieja cocina' que era muy divertida.



Grupo de baile del Colegio 29 de Abril de Las Palmas de Gran Canaria en el año 1968

Una anécdota que para mí fue muy importante es que estando en Las Palmas gané un concurso de baile gallego organizado por Casa Galicia y me nombraron Reina de la Muñeira. A mí me gustaba mucho bailar y bailaba muy bien los bailes de Galicia y, con el tiempo, también aprendí los de Canarias. A raíz de ganar, me ofrecieron dirigir el grupo de baile de niños y adultos que tenían contratos por Hispanoamérica e Inglaterra, pero claro, yo tenía cuatro niños, y yo, no dejaba a mis niños con nadie.

En Almería, en el colegio en el que he trabajado durante 20 años, en el ambiente académico nos llamaban el “campo de concentración”. Yo venía de aquel colegio maravilloso que se llamaba 29 de Abril, donde éramos amigos íntimos un grupo de compañeros y nos ayudábamos mucho; y aquí me encontré con una mentalidad muy rancia. Yo tenía otras costumbres que les parecían escandalosas. Por ejemplo, iba con bikini a la playa y eso les parecía inmoral o llevaba pantalón vaquero y tenis como los niños, y me decían que yo no era una señora. También jugaba con ellos en el recreo o en la hora de gimnasia si el profesor no estaba; jugaba con ellos a las palas, a correr, ¡a lo que fuera! Pero aquí no había esa costumbre y por eso yo les parecía un poco preocupante. En una ocasión hubo un curso de ética de una semana, en el que participaban, entre otros Emilio J. Sánchez<sup>15</sup>. Iban monjas también; era sobre la sexualidad en la educación. ¡Y qué escándalo, me pusieron como un trapo entre las madres de los niños! Tenían como domesticados al resto de los compañeros porque les tenían miedo. Yo no me dejaba domesticar. Todo el día metida en mi clase y hacía las cosas como mejor me parecía. Conmigo no pudieron, pero me hicieron mucho daño; estuve tomando Tranxilium por las noches. También les parecía que era muy tolerante con los niños porque los acostumbraba a decir lo que pensaban y a adquirir un pensamiento crítico de las cosas. A mí nunca me faltaron al respeto.

Pasaron los años, ocho o nueve años, y me cansé de la situación. Un día me hicieron una pregunta absolutamente ofensiva en una reunión del claustro y les dije que hasta ahí habíamos llegado y que la próxima vez me iba al juzgado y a delegación a denunciarlas. Me cogieron un poco de miedo y por lo menos no se atrevieron a enfrentarse abiertamente como acostumbraban a hacer.

---

<sup>15</sup> El nombre del autor es ficticio por petición expresa Concha.

Los niños siempre son una maravilla. También me tocó una clase que no quería nadie; llevaban tres años repitiendo quinto y eran ya todos mayorcitos. Habían dividido los quintos, había dos. Los niños bonitos y los niños



Clase del Colegio Lope de Vega en el año 1993

tontos y, a mí me tocó con “los tontos”. Ha sido una de las experiencias más preciosas que he tenido. Porque los niños tontos no existen. Eran niños que les costaba estudiar ¡por lo que fuera!, porque estaban menos atendidos, porque les era más difícil. Conmigo fueron cariñosísimos. Fue una maravilla estar con ellos. Lo que yo no sabía era que la inspección estaba haciendo un seguimiento de aquel curso. Cuando iba ya muy avanzado, más o menos por el mes de abril o mayo, vinieron dos psicólogos y la inspectora a la clase y se llevaron una sorpresa enorme porque vieron que los niños eran muy felices allí, que habían avanzado mucho. Solo hay que comprenderlos. En esta clase, que era una clase difícil en cuanto al tema académico, tenía que buscarme la vida. Por ejemplo, poníamos música bajita mientras hacían la tarea y empapelaron la clase con pósters de Starky y Hutch<sup>16</sup>.

Creo que nunca he dejado de sentirme como cuando era una niña y no padezco de infantilismo en absoluto. Yo sabía lo que sentían los niños. Era una relación entre personas, personas que cada una tenía allí su cometido, su trabajo. Yo les decía desde el principio: “Mirad, en clase, en nuestra clase –nunca en mi clase- tenemos dos proyectos distintos. Lo primero que os digo es que no hay temas prohibidos –cosa que algún compañero veía horrible- ni niños tontos. Eso de que hay niños tontos sí que es una tontería; estáis aquí porque sois personas inteligentes. Tenemos dos proyectos: un proyecto individual, que es sacar el curso,

---

<sup>16</sup> Starky y Hutch es una popular serie de televisión norteamericana de acción de los años 70.



aprender muchas cosas, ir bien preparados para el curso siguiente y, un proyecto común que es que la clase funcione muy bien, que aprendamos muchas cosas, que hagamos muchas aventuras y que nos lo pasemos pipa, pero que trabajemos mucho”.

Me han preguntado varias veces, personas fuera del colegio, cómo funcionaba la clase y qué sistema seguía en las clases de Lengua y Literatura para que a los niños no se les hiciera pesada, no fuera un ladrillo y les gustara. Incluso, me lo ha dicho la gente de prácticas. Pero como yo no lo hacía más que de puertas adentro no pensé en cómo describirlo algún día. Además, hacer organigramas y esas cosas se me da muy mal. Yo llevaba un sistema completamente distinto en el aula. Nunca les he reñido o humillado; hay que hablar, hay que entenderse en todas las cosas de la vida, con los mayores y con los pequeños y no tan pequeños. Acostumbraba a los niños a respetar las opiniones de los demás y a escuchar. No he influido ni en cuestiones religiosas ni en ideas políticas. Tampoco con mis hijos. He tenido una tolerancia y una higiene democrática absoluta desde siempre, incluso antes de la democracia. Además, nunca les he llamado la atención en público; cuando tenía algo que decirles, los llamaba en otro momento y les decía: “mira, creo que esto puedes mejorarlo de esta manera”. Siempre con un enorme respeto y cariño porque creo que eso es lo fundamental en las aulas en cualquier nivel.

Leíamos mucho y hacíamos “mesas redondas” en las que aprendían a opinar y a escuchar a los demás con respeto. Teníamos un armario repleto de revistas de prensa y periódicos. Algunos niños se aficionaron a leer a partir de las noticias.

Recuerdo que sus clases eran leer. Fomentaba muchísimo la lectura. El gusto por leer hizo que adoptáramos unos valores de vida, de respeto, de inquietudes, de buscar algo más y no sólo la manera de expresarnos. Ella se salía de lo “normal”. Me acuerdo de los debates de clase; un día debatimos sobre un tema tabú en aquella época, la Guerra Civil. Un compañero y yo representábamos cada uno un papel. Yo representaba el bando de la legalidad, de los republicanos y él a los golpistas.

Debatíamos con nuestra poca conciencia porque lo que sabíamos era escaso, nos basábamos en lo que habíamos escuchado en casa. Ella se dedicaba a arbitrar. Me acuerdo que decía: “*pon los argumentos*”. Siempre con el respeto. Dos confrontaciones tan extremas las hacía converger con el diálogo y con los argumentos. Con niños de diez u once años y de esa época, es muy difícil. Yo creo que era un logro muy importante. Ella moderaba y conducía el debate para que no saliéramos del diálogo y del respeto mutuo. Jamás ha intentado influenciar en temas políticos ni sociales, ¡eso sí lo recuerdo! Creo que esto era lo que hacía que cada uno respetase más al otro y aceptase con tolerancia ideas distintas a las propias. Era una educación de un gran nivel humano y siempre estábamos deseando que llegara su clase porque era como una pequeña aldea en la que todos nos respetábamos y dialogábamos. (Relato de Marco, alumno de Concha, 2018)

Como no había temas prohibidos en la clase, una vez quisieron hablar de la muerte, me sorprendió, entonces les dije: Vamos a hacer una cosa, lo vamos a dejar para la semana que viene, mientras planteáis vosotros las preguntas que queráis hacer o lo que queráis expresar sobre la muerte y yo también me lo pienso”. No quería hablarles de la muerte desde el punto de vista tradicional de las negruras y todo eso, sino, desde un hecho que va a ocurrir, que nos duele, nos hace daño, pero que es algo natural. Yo he acudido muchas veces a la clave del humor



Ilustración “El esqueleto aventurero” (Cuentos de Tierra y Mar, Concha Castro, 2003)

porque creo que es algo muy sano, a la hora de enseñar también. Escribí un cuento que se titula “El Esqueleto Aventurero”. A partir de ahí, en un ambiente muy relajado y después de habernos reído, hablamos sobre la muerte. Algunas veces hemos tenido que llorar porque se había muerto alguien a quien queríamos o cuando morían los abuelos. La vida es eso. Llorábamos, nos emocionábamos... ¡Somos personas! Eso educa, prepara a los niños para la vida. Es que no podemos convertirnos en robots. A lo mejor estoy equivocada, pero yo creo que esa es la vida, lo

triste, lo alegre, y partiendo de lo positivo siempre. Yo no hubiera sobrevivido si no hubiera tenido una visión de la vida tan positiva y de quedarme siempre con lo mejor de las cosas.

Procuraba que los temas que tratábamos fuesen de lo más variado. Muchas veces los proponían ellos y otras veces eran lecciones ocasionales que surgían de cualquier experiencia, de todo lo que pasaba o lo que les pasaba a ellos, de lo que les interesaba o creía que debían conocer y los que proponía el libro del maestro.

También buscaba párrafos, poemas, relatos de autores clásicos. Pero empecé a escribir cuentos, por ejemplo, para algunas lecciones ocasionales, como explicar la creación del mundo; desde el punto de vista religioso escribí la historia en un poema para ellos. Escribí después un cuento, partiendo de otra idea libre, que se titula *El reino de Neptuno*. El Rey Neptuno fue consiguiendo que los habitantes del mar pudieran tener un mundo bajo la luz del sol. Escuchaba siempre lo que le pedían sus súbditos y mandó construirlo sobre la tierra,

Hace mucho, mucho tiempo, el mundo era solo mar y Neptuno su poderoso rey. Con el fin de aumentar la dicha de que disfrutaban los habitantes de su hermoso reino, el monarca recibía cada día en el Salón del Trono a aquellos de sus súbditos que deseaban hablar con él. (*El reino de Neptuno*, Concha Castro, 2003)

Y más adelante, para explicar la evolución de las especies escribí otro cuento que se titula *El país de los hielos eternos*, sobre la evolución de las especies. Nunca dije que yo escribía esos cuentos. Veintitantos años después tampoco. Se enteraron cuando llegaron a la segunda etapa y les dije: “Pero bueno, eso me lo he inventado yo”. No sé si me creyeron. Estos y otros cuentos figuran en la versión inédita del libro *Cuentos de la Tierra y del mar*.

Cuando me preguntaban el nombre del autor del que habíamos leído les respondía “autor desconocido”. Y era muy cierto.

He escrito, por ahora, una treintena de libros: novelitas, relatos, poesía, teatro... Por ejemplo, una antología de escritores almerienses, *Nuestros*



Concha en la presentación de su libro "Antología de Escritores Almerienses" en el año 2008 en el Instituto de Estudios Almerienses

*Escritores*<sup>17</sup>. Comienza con poemas de los poetas árabes almerienses y termina con poetas y escritores actuales. Es la primera antología de este tipo que se ha publicado aquí. *Cartas desde al- Andalus*<sup>18</sup>, escrito en género epistolar; célebres personajes de ese tiempo relatan vida y costumbres de aquella importante cultura. Al igual que la mayoría de mis libros están inéditos. En este como en

otros, han participado mis alumnos.

Yo tenía una visión particular de la enseñanza. Dudaba si lo estaba haciendo bien o no, pero los niños trabajaban mucho y en la clase había un ambiente de mutuo respeto, de afecto y de alegría.

Un día vino el inspector y me dijo: "¡programaciones!". Yo le respondí: "mire, tengo un cuaderno en el que preparo cada día cómo será la clase y nunca sé si voy a poder cumplirlo. Si quiere, le digo lo que le gusta oír, pero yo no hago programaciones". Pensé que me iba a abrir un expediente. Le dije: "si quiere que sigamos engañándonos unos a otros, le diré que tengo programaciones, pero mire, una programación viene al principio de los libros del profesor en los últimos años y es una orientación mejor que la que pueda hacer yo y si es sólo para enseñársela a usted, no la hago". Y se quedó cortado, el pobre. Me preguntó: "entonces, ¿qué hace usted?". Y le enseñé la libreta. La estuvo mirando y me dijo: "pues sí, esto puede valer", y yo dije: "tampoco lo cumplo a veces porque los niños no son lavadoras que se les aprieta el botón. Luego de aquí pueden salir muchas cosas". Y el hombre se fue conforme, a pesar de que, según los rumores, era un tanto temible.

---

<sup>17</sup> Castro, C. (coord.). (2008). *Nuestros escritores. Antología de lecturas almerienses*. Instituto de Estudios Almerienses. Diputación de Almería y Fundación Cajamar.

<sup>18</sup> Trabajo no publicado. Fue un libro de investigación que Concha realizó con alumnado de 2ºESO para darles a conocer la cultura, las costumbres, la economía, etc. La maestra quería mostrar la manera de vivir de Al-Ándalus, a través de la investigación del alumnado y de la propia Concha.

La lectura me parece que es lo que más ayuda a los niños; es básica para su formación y enriquece muchísimo la imaginación, el aprender, vocabulario, el disfrutar de una historia que es un viaje o una aventura o un cuento de terror que tanto gusta ahora a los niños o una historia de amor a los más románticos. Los niños terminan disfrutando muchísimo de la lectura y, además, les prepara para estudiar con más facilidad. El cariño a los libros, el tocarlos, el tenerlos, el disfrutarlos, me parece absolutamente necesario, imprescindible.

Ante la falta de medios aprendimos a usar el reciclaje. Teníamos un armario lleno de periódicos y de revistas de prensa. Fueron una fuente casi inagotable de recursos: noticias, reportajes, biografías, artículos, publicidad... En ellas descubrimos



Placa de la biblioteca escolar del Colegio Lope de Vega que recibió el nombre de Concha en honor a su labor por el fomento de la lectura

infinidad de cosas interesantes, una fuente inagotable de ideas. Lo de menos era que no fueran rigurosamente actuales. Pidiendo libros a las editoriales y a las personas que conocíamos, llegamos a tener una estupenda biblioteca de aula.

Un día encontré un armario pequeño en la basura. Lo llevé a clase y le dije a los niños: "este armario podíamos dedicarlo a vuestros libros favoritos, a los que vayáis leyendo y que os gustan más. Va a ser el baúl de nuestros tesoros literarios". Les propuse hacer un diseño para pintar el armario, se pusieron en grupos e hicieron unos cuantos diseños. Había un niño maravilloso en la clase para dibujar y los niños eligieron su trabajo. Pintaron el armario lleno colorines vivos, ¡quedó precioso! Era nuestro baúl de los tesoros, de los libros que considerábamos tesoros y allí los íbamos metiendo. Luego se los prestaban a los niños de otras clases. Además, cada niño dibujaba el libro que más le había gustado en una cartulina doblada, como si fuera la portada de un libro. Diseñaban la ilustración que ellos hubieran hecho para la portada y lo colgábamos en la pared.

Estábamos siempre rodeados de libros, pero llevamos el programa a fondo, el programa académico. Lo que pasa es que la lectura era fundamental. Las editoriales, para hacer publicidad de autores y libros, si los niños leían cierto número de libros, enviaban a los autores. Y por mi clase han pasado los mejores, los que más les gustaban a los niños. Autores premiados que tenían ya un montón de publicaciones, entre ellos, Carlos Puerto<sup>19</sup>. A este, un niño le hizo una caricatura muy maja. Se pusieron en fila para que les dedicara los libros. El primer niño de la fila le dijo: "mira, Carlos, te he hecho una caricatura", y en vez de abrirla, la cogió y la lanzó hasta la última esquina y dice: "¡estoy yo para ver caricaturas y tonterías!". Entonces los niños se dieron la vuelta y se fueron a nuestra clase. No consintieron que les firmara ningún libro. Fue una experiencia de espíritu crítico.

Los niños han participado en algunos de mis libros, por ejemplo, en el que se titula *Urcitania, reino del Sol*; es una historia de Almería. Les comenté a mis alumnos que tenía un amigo que iba a escribir este libro y que les invitaba a participar como jurado. A medida que iba escribiendo un capítulo, se lo leía a los niños en clase y ellos me decían si les gustaba y, en algún momento me decían: "dígale a su amigo que este capítulo se parece un poco a una lección de sociales". Y al llegar a casa yo quitaba o sustituía parte de la información por una aventura o por otra idea. Lo peor fue que antes de escribir el libro les dije: "va a ser una persona la protagonista, pero quiere llevar un animal de compañía. Entonces, vamos a escribir cuentos con animales de compañía y el animal que más elijáis entre todos, ese va a ser el compañero del protagonista". Yo no sé por qué me sorprendí. En vez de un perro o un gato o algo así, fíjate que animal escogieron, ¡una mariposa! Yo pensé:

---

<sup>19</sup> Carlos Puerto es un autor dedicado a la literatura infantil y juvenil. También trabajó en programas de TV infantiles como Barrio Sésamo y Los mundos de Yupi. Para más información: <https://www.juntadeandalucia.es/cultura/caletras/autores/carlos-puerto-0>

“¿ahora qué hago con una mariposa como amigo de compañía?”. Me inventé una mariposa con un mal genio del demonio.

Otra experiencia muy bonita fue la del fantasma que teníamos en clase. Apareció una mancha de humedad en el fondo de la clase que era el perfil perfecto de un hombre muy guapo. Y



"Urcitania, Reino del Sol" (Concha Castro, 2012. Ilustración por Asunción Jiménez Paz)

otras manchas que parecían caras. Entonces les dije a los niños que teníamos un nuevo compañero y que se había venido a vivir con nosotros



Concha en la presentación de su obra "Urcitania, Reino del Sol", junto a Arturo Medina, marido de Celia Viñas. Salón de Planos de la Diputación de Almería en el año 1993

y decían: “¿dónde está? No lo vemos”. Les decía: “es que es un fantasma”. Les propuse escribir un libro en el que cada uno contara por qué el fantasma se había venido a nuestra clase y qué hacía allí. Escribieron cada uno un cuento, incluso niños de otras clases que quisieron participar. A partir de ahí, escribimos un libro que se titula “Aventuras del fantasma Jarn”, este es el nombre que le pusieron los

niños. Creo que valdría la pena publicarlo porque tiene cuentos preciosos.

Jarn, en realidad no había sido siempre un fantasma. Hace muchísimos años había sido un niño travieso que vivía en Almería, cerca de lo que ahora es el Paseo Marítimo [...] Había una leyenda que decía: “quien se adentre en el mar a media noche con una serpiente muerta, un caracol y una flor de papel se convertirá en fantasma porque lo dice Marrubél” [...] Un poco antes de la media noche cogió la barca de su padre que era pescador y se adentró en el mar [...] De repente, se dio cuenta de que algo le observaba. Se giró y vio a un gran monstruo marino con cuatro ojos, dos bocas, siete brazos y muchos agujeros en el cuerpo [...] El monstruo le dijo a Jarn: “¿por qué me has desobedecido? Esto te costará caro”. Y el gran Marrubél convirtió a Jarn en un fantasma blanco [...] Se vio tan feo que se fue a Sierra Alhamilla [...] Pasaron veinte años y Jarn decidió volver a Almería [...] Un día se dio cuenta que estaban



Perfil del Fantasma Jarn

construyendo un colegio al lado de su casa-árbol. Le pusieron de nombre Lope de Vega [...] Al cabo de un par de años vio una clase que le gustó y, decidió quedarse a vivir en ella. Eligió la pared en un rincón del final pegado a la ventana [...] Un día, después de muchos años, los alumnos de 6º A se dieron cuenta de la silueta y se lo dijeron a su tutora, Doña Conchita. Dijo que había que ponerle un nombre al fantasma. Un día, unos niños estaban limpiando las estanterías de arriba y se dieron cuenta que encima de ellas estaban inscritas unas letras. Las tintaron con colores y apareció el nombre de "Jarn". Se alegraron mucho de saber su verdadero nombre. Lo cuidaron, mimaron... y pasaron muy buenos ratos con él. (Cuento de Rocío, alumna de Concha de la clase de 6º A del Colegio Lope de Vega)<sup>20</sup>

Cuando teníamos el libro casi terminado, el director me contó que tenía un amigo de la Universidad que le había pedido un aula del colegio para dar una clase de fantasmagoría en Literatura. Él sabía que yo estaba haciendo la experiencia del fantasma y le pedí por favor que le dijera a su amigo si quería venir a la clase. Vino encantado y les explicó a los niños que si el fantasma estaba allí era porque quería estar allí; los niños quedaron maravillados y le cogieron un cariño increíble al fantasma.

A veces otros temas salían de la clase y un día les dije a los niños si querían conocer mejor a los abuelos porque algún niño decía que su abuelo era un cascarrabias y los otros decían que no, que eran unos soles. Entonces les propuse escribir a las residencias oficiales que hay por toda España y que los niños escribieran a los abuelos para ver cómo vivían, que nos contaran su historia, pero también para que nos mandaran cuentos antiguos, canciones, juegos de antes, etc. Contestaron masivamente. Ahí se estableció una correspondencia de toda la clase,

---

<sup>20</sup> Las evidencias recogidas de cuentos, cartas y relatos de alumnado de Concha fueron facilitadas por la propia maestra que aun, a día de hoy, sigue guardando.



pero sobre todo una correspondencia privada de niños con sus “abuelos”. Fue muy, muy entrañable porque los niños también querían saber por qué hay tantos abuelos en las residencias en vez de vivir con los hijos. Algunos abuelos contaban cosas que hacían llorar a los niños y, otros eran muy divertidos, había de todo. Yo me quedé con la experiencia humana; los niños se quedaron con las cartas de sus abuelos. Parte de ellas están recogidas en un libro que hemos titulado *Este abuelo es un tesoro*.

Me alegro mucho de que os preocupéis de los mayores y tengáis interés de saber lo que no podéis en el colegio. Deseo, si salís de excursión en algún viaje, vinierais a Zaragoza. Merece la molestia de venir porque es una capital muy bonita y señorial, y también vengáis a vernos a la Residencia [...] Os recomiendo que pidáis a vuestros padres, os compren el libro de las mil mejores poesías de la lengua castellana. Es una verdadera joya, donde no os cansareis de leer en la vida. Me voy a presentar. Soy una señora de 86 años. Me llamo Eulalia, como anécdota os cantaré algo de mi vida. Se parece un poco al cuento de la Lechera. Nací en un pueblo donde no había carreteras para ir de un pueblo a otro. Solo en burro. Como no me gustaba aquello de vivir entre animales me vine a Madrid a los 12 años de niñera. Había cerca de mi casa un comercio de cosas antiguas y modernas con unos pendientes, sortijas de brillantes, collares de oro, también mantones de manila, que me pasaba los ratos mirando y pensando de casarme con un hombre rico que lo comprase y viajar, ver cosas, sin saber leer ni escribir. Bueno, estalló la guerra (una odisea pasé). Los hombres quedaron escasos, no me casé, pero empecé un trabajo con el que he estado viajando por toda España 40 años y logré comprarme pendientes, sortijas de oro y platino y un mantón de manila. Nadie me lo ganó, sino yo, pero todo lo perdí porque entraron unos ladrones y me lo quitaron. El mantón lo regalé (el cuento de la Lechera). (Carta de Eulalia, residente de un Centro de personas mayores de Zaragoza)

Algunos padres llevaron a los niños a Ávila, Valencia, Alicante, etc. Vinieron abuelos también a pasar a veces una semana. Fue una experiencia riquísima. Se convirtió, en muchos casos, en experiencias familiares. Lo malo era cuando moría un abuelo y nos lo comunicaban, entonces venía la llantina en la clase, pero llorar es natural. Esta experiencia duró 15 años.

Después se escribieron con un Fraile, durante 13 años; en una lectura salió la palabra monje y nadie sabía lo que era un monje. Entonces les dije: “¿Queréis que escribamos a un convento o a un monasterio?”. Yo conocía el de Oseira. Entonces, como



Clase del Colegio Lope de Vega con el Padre Rafael

acostumbrábamos cuando enviábamos alguna carta, un niño escribió la carta y los otros la firmaban. Les preguntaban por qué se metían allí; yo les expliqué lo que era un monje cisterciense y lo dura que era la vida. Bueno, dura como nosotros lo imaginamos. Nos contestó el Padre Rafael que tenía aquí dos hermanas. Vino a ver a los niños unas cuantas veces y me pidió por favor que no cortáramos la correspondencia. Trece años duró la correspondencia con el Padre Rafael. Los niños aprendieron otra manera de ver la vida.

Durante algunos años tuve una clase muy grande y conseguí que me prestaran, de la clase de párvulos, dos mesas grandes redondas y amarillas. Una era el Rincón del Lector y la otra era el Rincón del Escritor. Los niños que terminaban pronto la tarea, en vez de aburrirse en la clase o ponerle otra cosa, podían elegir irse a una de las dos mesas y allí terminaban una tarea que tuvieran, podían leer, podían escribir, etc. Si eran dos o tres los que estuvieran haciendo un trabajo de investigación podían sentarse allí a trabajar; eran como dos rincones que les encantaban. No teníamos internet, investigábamos a partir de libros que podíamos conseguir, buscando profesionales sobre los temas cuando se trataba, por ejemplo, de conocer una profesión o venía alguien a la escuela y les contaba en qué consistía.

Yo llevaba ese sistema tan diferente y tenía tanto miedo de estar equivocada... Entonces, descubrí a Krause<sup>21</sup>, sus ideas sobre la educación, de la educación de la sociedad y el planteamiento pedagógico del Instituto Libre de Enseñanza del que pude conocer esas ideas de la que han salido gente maravillosamente preparada: Lorca, Machado, cineastas, Dalí, músicos, Falla... Una de las cosas que hacían era sacar a los niños del colegio. Entonces yo decía: "pues no está mal lo que hago de sacar a los niños". Con mi rebañillo, como decían los amigos, asistíamos a presentaciones de libros y a alguna tertulia literaria. Los padres confiaron en mí como para dejármelos. Cuando los niños querían conocer alguna profesión visitábamos sitios, a profesionales o se ponían en contacto por correspondencia y también venían a la clase personas con profesiones diferentes. Había un grupo de niñas que querían ser modelos; entonces llamé a la Escuela de Artes y Oficios donde había un profesor que enseñaba diseño de moda y las mandé allí -yo los mandaba solos casi siempre para que aprendieran, siempre con el permiso de los padres- para que hablaran con el profesor. Como eran tan pequeñas, al profesor le hizo gracia y las invitó a asistir a varias clases. Fueron cinco niñas y las invitó a desfilas como modelos. Una de ellas que era muy calladita y llena de pecas llegó a ser una modelo muy conocida. Recuerdo también que en una ocasión estaban haciendo obras en el colegio y nos llevaban en autobús a las aulas del Conservatorio de Música de Almería. Un día me tocaba dar la sintaxis y empezar con las oraciones compuestas. Ese día escuchamos un piano y les pregunté a los niños si querían escuchar la clase de piano y dejar para otro día la sintaxis. Dijeron que sí, que querían escuchar el piano. Entonces abrimos todas las ventanas y cuando acabó la pieza aplaudimos todos. ¡Escuchamos el

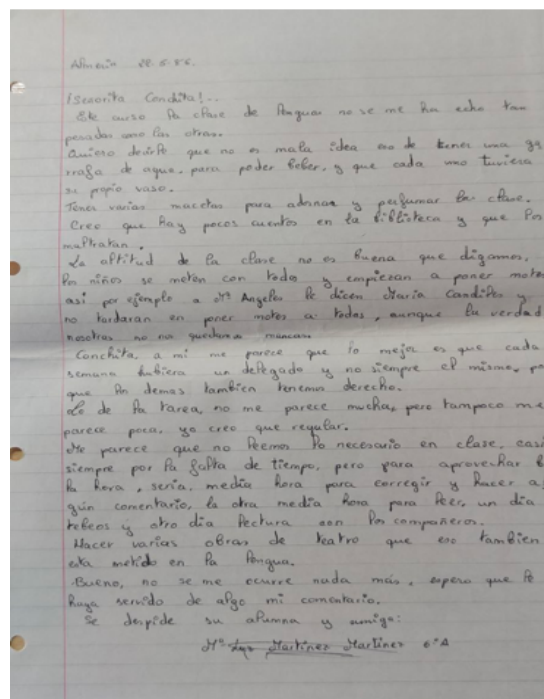
---

<sup>21</sup> Krause fue un autor y filósofo alemán. Creó el panenteísmo y contribuyó a la formación de una línea ideológica denominada Krausismo. Destacó por defender la autonomía de las distintas esferas de lo humano, como la ciencia y la educación, y fue pionero en reivindicar la igualdad de derechos entre el hombre y la mujer, los derechos de los niños, así como los derechos de la naturaleza. (Wikipedia: [https://es.wikipedia.org/wiki/Karl\\_Christian\\_Friedrich\\_Krause](https://es.wikipedia.org/wiki/Karl_Christian_Friedrich_Krause))

concierto felices! Son esas lecciones ocasionales que no se pueden perder. Dentro del aula, la alegría y la ilusión es importantísima.

Yo quería aprender a ser maestra escuchando a los niños; entonces se me ocurrió que escribieran cartas para saber qué mejorarían de las clases.

Después me di cuenta de que si acostumbraba a los niños a expresarse en clase era mucho más rico y más participativo; entonces lo cambié esto por diálogos abiertos en la clase. Así aprendíamos unos de otros. Los niños, que son muy sabios, no tardaron en plantear cualquier cuestión en aquel foro abierto sobre cualquier cosa que deseaban decir, con la mayor naturalidad. Aun así, a veces me enviaban una carta, algún poema



Carta alumna de Concha 1986

o incluso en el papel del examen aprovechaban para hacer alguna confidencia. De esta manera me enteré, por ejemplo, de cuál era mi mote. Lo sabían todos menos yo.

Después estuve en el Instituto Nicolás Salmerón. A los profes de secundaria nos pasaron al instituto porque el colegio lo dejaron sólo para primaria. En el instituto estuve tres años. ¡Qué compañeros más estupendos! Fueron conmigo increíbles. Y después de la experiencia anterior, pues es que no sé cómo darles las gracias cada vez que los veo. Allí me pasó una cosa muy bonita. Una de las profesoras vino a decirme: "mira, tengo una amiga que el hijo ha estudiado biología y tiene que hacer las prácticas y nadie quiere un práctico, anda cógelo tú". Y lo acepté en mi clase. Al chaval le gustó tanto la experiencia con los niños que estudió Magisterio aparte y es maestro ahora en el colegio El Milagro.

Con los críos muy bien. Además, no sé por qué, me ofrecieron dar la lección inaugural del curso siguiente el primer año de estar allí y les dije que yo se lo agradecía mucho pero que no, que a mí las tarimas como que me imponen mucho. Cuando llevaba allí dos años habíamos recibido más de cien premios, incluido ¿Qué es el Rey para ti? Lo ganamos dos veces y de Coca-Cola también lo han ganado muchísimas veces.

Siempre nos invitaba a concursos literarios o de relatos. Uno de ellos, el de Coca-Cola, era por equipos de cuatro personas. Nosotras hicimos las 'VAMOMAR': VA de Vanesa, MO de Mónica, MA de Marta y la R era de Rocío. Hicimos un relato, lo presentamos a Coca-Cola y ganamos. Nos dieron una cámara de fotos. Todo era fomentado por ella: dejar volar tu imaginación y escribir, para que fluyeran tus ideas y para que supieses, independientemente de lo que te gustase más, expresarte. (Relato de Mónica, alumna de Concha, 2018)

En el aula, procuraba variarles un poco las cosas para amenizarles la clase, por ejemplo, en Reyes les enseñaba un villancico cortito gallego y ahora se lo enseñan a sus hijos, es una cosa muy bonita. También pedimos al Ministerio libros sobre alimentación porque estudiábamos sobre ello en clase y cada niño traía, a las tres de la tarde, ingredientes para hacer una receta. Luego la da a probar y los demás copiaban la receta e hicieron su propio libro de recetas. También les enseñé a hacer salchichón de chocolate<sup>22</sup> que no necesita cocina ni nada y luego me traían la prueba.

Se acercaba la jubilación. Ya me sentía cansada porque claro, he criado cuatro hijos, o sea seis, y ¡tirar de una casa tan grande!... Me daba pena dejar el contacto con los niños, sobre todo el último año. Cuando se enteraron que me iba a jubilar, ¡que no se lo dije a nadie!, bueno, los

---

<sup>22</sup> Receta del salchichón de chocolate (receta completa en el diario de la investigadora):

- Un vaso de cola-caao o de cacao dulce.
- Medio paquete de mantequilla o de margarina.
- Un huevo. No es necesario batirlo.
- Unas 18-20 galletas tostadas de María o de cualquier otra cosa.
- Una arenita de sal.
- Una pizca de leche, una pizca quiere decir, media tacita de café, muy poquita.

compañeros lo sabían, claro, pero los niños no. Cuando se enteraron hicieron de todo: la mesa llena de regalos, decirme cosas preciosas y, yo decía: "¡Dios mío!". Hasta el último día que estuve en la clase, se me ocurrían a veces cosas que no se me habían ocurrido antes y decía: "¡por Dios! ¡Si me hacían falta otros 40 años para aprender a ser maestra!". Porque es que los críos te potencian tanto...

Hacían cosas muy graciosas para llevarme los regalos: que los habían llamado a Dirección, que los habían castigado y luego aparecían con un ramo de flores, con mil cosas. Y un día les dije: "es que no sé cómo agradecerlo. Sois muy buenos, gracias por todo, por aguantarme con el análisis sintáctico". Me acuerdo de un niño, Juan, que me dijo: "es que te queremos seño", y me hizo llorar. ¡Qué bonicos son! Madre mía. He sido una maestra mimada.



Concha junto a su compañera Nieves, profesora de Latín del IES Nicolás Salmerón, el día de su jubilación en el año 2001

Mi jubilación fue extraordinaria. ¡Me hicieron una despedida que no te puedes imaginar! Me regalaron un reloj maravilloso, una comida... fueron todos los compañeros. Y fue enorme la sorpresa que un día me dieron la mujer del director y otra compañera que vinieron a casa para decirme que iban a solicitar que me nombraran Hija Adoptiva de la Ciudad. Cuando me dicen eso, digo: "¡vosotras estáis locas! Es que ni se os va a ocurrir, vamos, que no, que de ninguna manera". Y no lo acepté. ¡Con la de gente que hay en la ciudad! Y no, y no. Se lo agradecí mucho, ¿no?, porque ya ves, una distinción muy grande, pero vamos que no me lo merecía porque hay en la ciudad gente... ya ves.

Yo he seguido colaborando con el colegio en muchas actividades. Algunas preciosas, por ejemplo, la creación de un libro que le regalamos

a Amigos del Sáhara<sup>23</sup>. Como la persona que dirigía el colegio conocía a alguien en la Diputación, conseguimos que lo publicaran<sup>24</sup>: los niños hicieron las ilustraciones y también colaboró mi hijo Javi; es un excelente dibujante. Yo lo había escrito para un alumno que lo pasó muy mal. Entonces, ese libro se lo ofrecimos a Amigos del Sáhara. La Diputación pagó 500 ejemplares, 50 se quedaron en el colegio, a mí me dieron unos cuantos y los otros 450 se vendieron. Los vendió Amigos del Sáhara y el colegio les ayudó, a 10€. Los niños siguieron los pasos de cómo se publica un libro, desde la escritura, el prólogo, que era muy bonito y lo escribió una niña. Además, como ya se conocen por aquí mis libros, en los colegios y eso, pues he seguido teniendo experiencias con los niños de la provincia y de los colegios de la ciudad porque me invitan a ir. Voy también con el Centro Andaluz de las Letras, como escritora. Antes íbamos cinco o seis veces al año, pero ahora como no hay dinero, vamos una vez al año cada uno y, sigo en contacto en este sentido. Antes, estaba metida en otro movimiento que se llamaba "ALIN"<sup>25</sup>. Éramos un grupo de maestros y maestras por el fomento de la lectura. Nos poníamos en contacto con las editoriales y empezamos a tener actividades como: cine basado en libros o novelas, muchas actividades en los colegios, pero, sobre todo, un Salón del Libro que se hizo famoso en todo el país. El Salón del Libro duraba una semana y lo hacíamos en la Biblioteca Villaespesa. Venían los mejores autores y daban conferencias a los maestros y a la gente que quisiera asistir. También tenían encuentros con los niños. Entre tres y cinco mil niños de toda la provincia pasaban por el Salón del Libro. Conseguimos que Diputación nos hicieran unas pirámides

---

<sup>23</sup> La Asociación Amigos del Sáhara de Almería: <http://saharaalmeria.org>

<sup>24</sup> El libro se denomina, *Dos mundos para Jumpe*.

<sup>25</sup> La Asociación de Amigos/as del Libro Infantil y Juvenil nace en el año 1985 para llevar a cabo actividades en animación a la lectura con el alumnado. Para más información: <https://sites.google.com/site/amigasdellibro/home/quienes-somos>

donde poníamos libros para que los niños los cogieran y leyeran; teníamos más de 3000 libros durante el curso. Esos mismos libros sirvieron para poder



Concha junto a Carlos Murciano en el Salón del Libro Infantil (ALIN) en el año 1991. Patio de Luces de la Diputación de Almería

hacer otra actividad que se llamaba las “mochilas viajeras”; los colegios las solicitaban y les mandábamos las mochilas con libros como préstamo y luego las devolvían. ¡Fue una maravilla! El día que cerrábamos el Salón del Libro comíamos juntos y después nos reuníamos para ver de qué iba a tratar el Salón del año siguiente y ya lo empezábamos a gestionar desde ese mismo momento. En ALIN hemos trabajado muchísimo y ha valido la pena, pero se vino abajo por desinterés oficial. Estuve allí

durante ocho o nueve años. Entonces era joven y muy activa. También hice cursos de todo tipo: de Psicología, de Literatura, por supuesto, de Literatura Infantil, etc.

También participé en el movimiento cultural de la ciudad, me apunté al Ateneo, fui vicepresidenta del Ateneo con Pura López y hacíamos muchísimas cosas. Nosotros fuimos los últimos en gestionar el Ateneo a base de implicar a la Universidad, a profesores para que dieran conferencias y nos prestaban la sala de Unicaja. Hicimos cuatro o cinco actos cada mes y la gente llenaba las



Concha junto a sus compañeras/os de ALIN en el Salón del libro celebrado en la Biblioteca Villaespesa de Almería en el año 1987

salas. Al mismo tiempo, el Ayuntamiento se hacía cargo del aula de poesía y traían a los mejores poetas del país. Las dos cosas consiguieron llenar las salas a las que antes nadie iba. La gente se aficionó mucho a escuchar poesía y a las conferencias que hacíamos desde el Ateneo.





Concha junto a sus compañeras del Ateneo como Vicepresidenta en el año 2004

Durante los meses de verano el Ateneo no trabajaba, pero la presidenta y yo estábamos siempre reunidas preparando actividades para el curso siguiente, que después planteábamos al resto de la directiva.

También tuve una experiencia preciosa que ha durado 10 años. Me invitó el Área de la Mujer de la Diputación para dar talleres de narrativa en los pueblos con las mujeres ¡fue increíble! Las hacía escribir para que vivieran la experiencia. Había mujeres que habían inventado cantidad de cuentos para contarles a sus hijos, otras que nunca habían escrito, otras que no le decían a nadie que escribían porque les daba vergüenza, etc. Eran muy lindas todas. Se creó en ellas la afición de escribir y, sobre todo, escribían cosas de la infancia. Yo les decía: “no tenéis que inventaros nada si no queréis, sino, experiencias de la vida” ¡Incrébles!

Escribir va haciendo que pienses en cosas en las que quizás no pensarías si estuvieses viendo la tele o haciendo otra cosa. Cosas importantes o no tanto, pero que van a tener constancia, que van a permanecer en el tiempo [...] Escribir, puedes hacerlo para ti mismo, por esa necesidad de expresar que tenemos (ya que estamos en una sociedad en la que no hay tiempo para escuchar), pero en nuestro interior esperamos que alguien lo lea, que le resulte interesante y te lo diga. Otra cosa es el hecho de dejar libre la imaginación, de inventar, de soñar mundos distintos, crear tus propios personajes. Es como dormir estando despierto. Esa posibilidad solo te la da la escritura o su complemento: la lectura. (Alumna del Taller de Narrativa que impartió Concha en abril del año 2002 en Rioja, Almería)

## **Cuarta Parte: Una Maestra**

### **El efecto mariposa. Aprender, crear y creer en la infancia**

Pienso que los programas educativos ignoran las capacidades de todos los niños y que beneficia sólo a aquellos a los que se les es más fácil aprenderse las lecciones de alguna manera. Ignora las capacidades que tienen otros niños que podrían ser a lo mejor grandes investigadores, grandes poetas, grandes dibujantes, como la historia ha certificado en muchas ocasiones. A veces a los genios, en el colegio, se les trataba como niños que estaban dotados con una capacidad inferior. Eso me entristece mucho, ¡cuánto se corre en la escuela! Y cuánto hay que correr para responder a un programa educativo del que sobra una gran parte porque no les va a servir casi de nada. Por supuesto, no quiero generalizar, pero lo que sí abunda es el profesor transmisor de conocimientos y punto y, eso no es aprender ni descubrir el amor al conocimiento, ni disfrutar de un lugar desde el que se puede descubrir lo maravilloso que es el saber, la compañía, el compañerismo, el afecto, la alegría todo lo que un aula puede dar de sí. La alegría es fundamental, el sentido del humor. El maestro tiene que tener sentido del humor para saber capear muchas cosas. Con una broma, una risa o con una canción o un baile con el niño que se “ponga tonto”, se puede sacar adelante que ese niño se adapte a la escuela, que se sienta a gusto, que le guste estar allí, aprender y, sobre todo, que no se sienta el tonto de la clase. Hay infinidad de niños que pasan su etapa escolar y al instituto y, después, abandonan porque no han encontrado lo que querían encontrar. No hemos podido, no hemos sabido transmitirlo.

De la infancia tengo el mejor concepto posible. Los niños son para mí lo más entrañable del mundo, a cualquier edad, pero también tengo pena porque creo que la infancia está infravalorada en varios aspectos para los padres y para los enseñantes. Primero por las muchísimas tareas que tenemos los adultos a la hora de criar a los hijos y a la hora de

conocerlos. ¡Tienen tantas capacidades! y crecen tan deprisa que se nos escapan a veces cosas muy importantes. Se debe contar con los niños para todo. Empezando por la familia. Es que no son más pequeños en inteligencia, ese es el error. Ni en imaginación. No están metidos en la cuadrícula que estamos metidos los mayores, por mucho que te quieras librar. Los niños son seres superinteligentes, tienen una mente limpia o casi, pero siempre estamos enseñándoles a ser como nosotros. ¿Es qué nosotros lo hacemos todo bien?

Creo que habría que empezar por cambiar profundamente la manera de enseñar. Los enseñantes de cualquier nivel, pero especialmente cuando se trata de niños, tenemos que valorar la espontaneidad, la alegría que tienen, las capacidades, darles oportunidad para demostrarlas porque son extraordinarias. La Universidad es el punto desde el que hay que partir. Son los profesores en la Universidad los primeros que tienen que prepararse para que haya una manera completamente distinta de enseñar. Yo creo que en otros países la hay. Lo que no podemos hacer es terminar la carrera y ¡hala! sentarnos a enseñar. Tenemos que seguir aprendiendo siempre, pero hay que empezar en la Universidad con la preparación de los futuros enseñantes. Otra cosa que creo que es importantísima es la manera de expresarnos. Hay que estudiar oratoria y todo lo que tenga que ver con la expresión oral es muy importante para un enseñante. También la psicología, la manera de comprender a los niños, el no tener un número excesivo de alumnos; además, tener también, no digo un ayudante, pero estos podían ser los alumnos de prácticas, a los que siempre he admitido y valorado muchísimo su ayuda en clase por todo lo que aportaban, porque desde mi edad a la de ellos había cambiado mucho el mundo y, entonces, para mí han sido una gran ayuda y les estoy enormemente agradecida. Ellos también han aprendido que enseñar no puede ser algo monótono, algo frío, algo metido entre cuatro paredes, sino que el aula

es un aula de cristal y que hay que acercar a los niños al mundo y el mundo a los niños.

Otras cosas básicas que deberían tener los futuros enseñantes es que sepan leer de maravilla, que les guste leer, estudiar y seguir preparándose continuamente. Recuerdo que, en los últimos días de maestra, iba descubriendo más cosas y decía: "pero ¿por qué no se me ha ocurrido esto antes?". Porque hay que estar observando siempre. No valen los desmayos, ni el cansancio y no vale quemarse, ¿cómo se va a quemar uno? ¡Eso es imposible! Hay que tirar y ya está.

Y ¿quién hace los programas? ¿Hay ahí enseñantes, hay gente que tenga experiencia, han probado otras maneras de enseñar? No, se copia de lo que hay más o menos y entonces estamos siempre en las mismas. Creo que es importantísimo y urgente que se planteen los estudios de Magisterio, pero no sólo de Magisterio, sino de los enseñantes en general. Los maestros tenemos que estar preparados. A no ser que pensemos que el objetivo principal para cada niño es aprobar el curso. Lo es, es un objetivo, tienen que aprobar el curso, pero una cosa es aprobarlo sabiendo, disfrutando y realmente yendo preparados con un pensamiento crítico, con unas ganas de conocer, de escuchar a los demás, de respetar, de saber qué piensan los demás y de ahí pueden sacar ideas, o sea, aprender en general y disfrutar de ello y, creo que eso no ocurre siempre, sino que, están muy preocupados por el programa. Lo primero que hay que aprender en la escuela de Magisterio es qué son los niños. Los niños son personas. Los niños tenemos un mundo que los mayores a veces no comprenden. Quizá, es lo primero que tenemos que saber cuándo estamos frente a ellos. El aula tiene que ser un hervidero de ideas, de tolerancia, de cariño, de alegría, de respeto mutuo, de interés y ganas de aprender. Yo creo que ahí es donde hay que enseñar a los maestros, a los futuros maestros, a los futuros enseñantes en general.

## Quinta Parte: El júbilo de renacer

### La metamorfosis de la Mariposa. El resurgir de una Maestra de la vida

La jubilación es esa etapa de nuestra vida de la que creíamos saberlo casi todo y pronto descubrimos que nos quedan tantas cosas por aprender. Son muchas las circunstancias que cambian a nuestro alrededor. Ser viejo significa, con frecuencia, “estar fuera de circulación”, pertenecer injustamente a la idea de ser un grupo caduco a veces en las ideas y en las costumbres, un mundo aparte que puede significar un abismo.

Pronto he podido comprobar que la vejez es una etapa preciosa, un tiempo nuevo lleno de retos y posibilidades que nos permiten llevar a cabo aquellas cosas que hemos tenido que dejar en el camino, siempre ocupados en las tareas más urgentes de cada día. Es ahora el momento de la serenidad y del sosiego, de



Concha junto a Ana María Matute en el Congreso de Mayores celebrado en el Hotel Aguadulce en el año 2003

la oportunidad de comprender mejor las cosas con la ayuda de la experiencia acumulada; de aprender a no correr a contra reloj sin sentirnos culpables de “perder” el tiempo; de entender que hemos sufrido por cosas que no valían la pena; de mirarnos al espejo sin añorar la lozanía de antaño.

Tengo cuatro hijos y diez nietos con los que comparto con frecuencia, como un regalo de la vida, un tiempo nuevo que procuro ocupar por completo, consciente de la importancia que tiene esta etapa de nuestra existencia.

Me cuesta asumir la ausencia de los hijos que han tenido que marchar a sus destinos; el silencio de una casa que estuvo llena de cariño, de voces, de risas y algunas lágrimas.

Aquí están, como siempre, aquellas aficiones de las que antes he disfrutado: la música, los libros, las calles de la ciudad, el mar y la afición a escribir.

Haberme dedicado a dos tareas tan completas como las de cuidar de una familia numerosa y la suerte de haber tenido también a mi padre y a mi suegra, durante muchos años. Y a otra tarea apasionante: la escuela. Han requerido una entrega total, un horario sin límites. Tuve la suerte de encontrar en ellas dos ocupaciones complementarias entre sí y a veces una especie de terapia. En el aula olvidaba las faenas de casa y en casa podía resolver también los asuntos pendientes en el aula.

Me reconozco en las ideas que sobre la vida tenía cuando era niña. Son ahora ideas y comportamientos aceptados y valorados; entonces no siempre coincidían con los rígidos planteamientos establecidos. Obedecer y callar. Esa era la consigna.

He aprendido que la existencia hay que afrontarla con alegría y con paciencia, con la fuerza de la razón y con el corazón en la mano. Soy persona pacífica y luchadora cuando se trata de aquello en lo que creo, partiendo siempre del diálogo, del valor de la Palabra; de escuchar siempre antes de responder.

La Palabra tiene un valor fundamental que con frecuencia olvidamos o ignoramos. En mis tiempos jóvenes solía decirse, “una persona vale lo que vale su palabra”.

Sería necesario, imprescindible, ofrecer a los alumnos, como asignatura fundamental, un mayor conocimiento de la Palabra, su valor y su significado. Las ideas y las historias que puede encerrar cada una de ellas: Amor, Perdón, Libertad, Bien, Guerra, Paz, Hambre, Justicia, Odio, Belleza... Sólo así sería posible una educación más completa, basada en la razón y en el conocimiento, como propone el filósofo alemán, Krause, preocupado especialmente por la formación y la educación de la sociedad.

Comparto también su planteamiento sobre ideas que me parecen esenciales en la educación de los niños y de los jóvenes. Los enseñantes debemos fundamentar nuestro trabajo en el trato cercano, en el mutuo afecto y respeto con los alumnos; debemos acercarnos a ellos no desde la autoridad sino desde una verdadera preparación. Mejor una reflexión, breve y tranquila, antes que una regañina. A todo aquello que se impone se suele responder con el rechazo.

Decía Marco Aurelio: “todos estamos condenados a nuestros semejantes, edúcalos o padécelos”. En esta idea, un tanto lapidaria pero real, cambiaría sin dudas el concepto “padécelos” por “escúchalos”, por ejemplo. Me quedo con la idea de que educar es crear buenas costumbres y también la capacidad de ilusionar; descubrir el amor por las cosas bien hechas –sobre todo cuando nadie nos observa- la verdad, la alegría, la honradez y en el profundo significado de la palabra Libertad.

El conjunto de la actividad educativa ha de ser potenciadora de otros conocimientos: del amor por el saber, disfrute particular y colectivo y de un pensamiento crítico.

La Libertad es uno de nuestros bienes más preciosos, pero al igual que cada uno de cuantos bienes poseemos debe estar basada en el respeto y también en sus consecuencias. Por ejemplo, ¿justifica el uso de la libertad llenar las pantallas de los televisores en los hogares, al alcance de los niños y de los jóvenes que empiezan a formarse, con las más estremecedoras imágenes que muestran, una y mil veces, la crueldad y la injusticia más extremas? ¿Estas imágenes, previenen o acostumbra, fomentan...? ¿Educan? ¿Deberían mostrarse en otros ámbitos sin que por ello se peque contra la libertad de expresión? ¿Hay para estas y para otras cuestiones relacionadas con el uso de la libertad una única respuesta?

Nunca dejaremos de seguir dándole vueltas a las cosas, con el deseo de que sean cada vez mejores, aun sabiendo que difícilmente seremos escuchados a pesar de la experiencia acumulada. En gran

parte porque la vida, cada vez más, cambia rápidamente, no sólo para nosotros, sino también para los que son más jóvenes.

El papel de los enseñantes necesita una renovación y un aprendizaje continuos; un amor, una paciencia y una ilusión incombustible; la alegría de compartir y seguir aprendiendo.

Creo necesario y urgente un nuevo planteamiento sobre la educación y la preparación de cuantos participamos en esta importantísima labor.

Mi mayor agradecimiento a cuantos han compartido conmigo este largo y hermoso camino de la enseñanza, a los compañeros, a los padres y especialmente a mis alumnos, de los que he aprendido casi todo.

Gracias María, por tu trabajo, por tu paciencia y por tu generosidad. Por tantas horas como hemos compartido.

### **¿Te cuento?<sup>26</sup>**

*Abre este libro y verás  
a Aladino y Barbanegra,  
Juansinmiedo y Cataplasma,  
Blancanieves, Cenicienta,  
hadas, brujas y encantados  
palacios, bosques y cuevas.  
Elefantes y camellos,  
garzas, grullas y palmeras.  
Un sol rojo en el desierto,  
y una luna que se baña  
en los mares del planeta.  
Una paloma que anida  
junto al río, en la ribera.  
Un ogro que alegre lleva  
a Pulgarcito en sus hombros.  
A un perro que saltaba  
en los arcos de una comba.  
A una abuela saltarina  
y a su nieto que le cuenta,  
cuando se va a la cama,  
un cuento para que duerma.*

---

<sup>26</sup> Poema que Concha ha querido que apareciera en su historia de vida.



### **Más de mil años**

No me preguntes quién soy.  
Apenas sé reconocirme ante el espejo.

Soy, tal vez, el resumen de un tiempo,  
de una historia que transcurrió  
desde el principio de los siglos.

Apenas sé quién soy.

Pasé más de mil años,

Cuántos tengo,

Creciendo en el huerto familiar

y desde entonces

cultivé sin descanso ni demora

la vida de los míos,

sus cosechas;

vigilé el proyecto de sus sueños

a escondidas,

en silencio,

oculta en la copa de mi árbol,

vestida del color de la espesura

y la esperanza,

confundida y confundiendo

sin desearlo,

no sé,

o a propósito;

tejiendo a sus

medidas los ropajes

con la seda

del amor,

con la ilusión

desmedida

del tejedor

que en su premura

ha de tejer y

destejer al mismo tiempo

si equivoca el

color o el dibujo.

Sumida en mi

labor, dejé correr el tiempo

convertida en

niño o árbol,

en recetario

de horas y de años.

He de saber

quién soy.

Me sentaré a hablar conmigo cualquier día.

¿O será tarde?

(Concha Castro, 2007)



# HISTORIA DE VIDA DE PAQUI

## PRIMERA ESCENA

### Somos como el paisaje

*En este universo nada hay fijo, nada hay enraizado. Todo se ondula, todo baila, todo es agilidad y triunfo. La complejidad de las cosas se hace más inmediata... ¿Dónde se encuentra entonces la ruptura de esa continuidad? El círculo está cerrado, la armonía es perfecta. Ahí está el ritmo central, ahí el muelle que los mueve a todos... Yo que quisiera verme cubierto por las protectoras olas de lo común, diviso de soslayo un lejano horizonte... (Woolf, 1931, p. 97)*



Paqui con 16 meses en las fiestas patronales de Olivares

Me llamo Paqui y soy la mayor de cuatro hermanos. Nací en la posguerra, en 1951, en tiempos de muchísima penuria, en una familia muy venida a menos. No puedo decir que pasara hambre, pero sí algo parecido.

Soy de Olivares, de Moclín, un pueblo chiquito de unos 1.000 habitantes que, aunque no está lejos de Granada, por su situación geográfica, estaba muy aislado e incomunicado con la capital; solamente venía el autobús de línea -a alsina le decíamos- una vez al día por la mañana para ir a Granada. Ese aislamiento geográfico también influía en el aislamiento cultural de la gente, éramos gente muy cerrada. Somos como el paisaje, influye muchísimo en el carácter. La apertura de carácter, las tradiciones y los bailes todo depende del sitio donde hemos vivido, de donde comemos, de lo que se cría, de las palabras que usamos, cómo nos comunicamos, las manifestaciones de cariño, etc. Olivares es un pueblo muy bonito de

paisaje, es muy especial, pero es un pueblo austero, en todos los sentidos, ahí nací yo.

La casa donde vivíamos era muy humilde. Teníamos nada más que un dormitorio y una pequeña sala con una chimenea. Había una mesa camilla, sin ropa y cinco o seis sillas. Ese espacio era cocina y comedor porque se cocinaba en la chimenea, eso era todo. Había una cuadra y un corral con los animales que teníamos, aunque no éramos de los que tenían muchos animales; teníamos gallinas y comíamos huevos cuando ponían. También teníamos una cabra que había que llevarla a pastar. Yo sentía vergüenza de ser una niña pobre: te hablo de no tener vestido de fiesta, únicamente tener el uniforme y no tener zapatos, ir siempre con sandalias de goma y tener mucha escasez y muchas ganas de comerme un plátano y no comerlo... Solo podía comerlo cuando estaba mala. Yo he vivido que mi padre tenga que ir a pedir prestados cinco duros para poder salir adelante al día siguiente, y al otro. También recuerdo intercambiar los huevos de las gallinas por chocolate y azúcar que traía la recovera.

Éramos una familia de esas que no quería que se faltara nunca a la escuela, pero que me obligaban a faltar para aprovechar el tiempo de la aceituna e ir a rebuscar. Recuerdo pelear con mi madre y decirle: "¡No, que yo no quiero faltar, no quiero faltar...!".

Mis padres eran amantes de los libros. Mi padre era un lector de novelas de entregas. Se juntaba por las noches con los vecinos y él era el que leía en la chimenea... ¡pobreticos! A mi padre le cogió la guerra, pero antes tuvo que dejar la escuela con ocho años porque lo pusieron a trabajar, así que aprendió a leer y escribir como pudo. Mi madre es de la misma edad que mi padre y tampoco fue mucho a la escuela; cuando tenía once años empezó la guerra y solo sabía lo que aprendió antes de que comenzara.

El padre de mi madre fue alcalde en tiempos de la República y por ello tenemos recuerdos testimoniales de que fue amante de la cultura.

Yo no lo llegué a conocer, pero mi madre nos transmitió una memoria muy viva de él, de un hombre sabio, equilibrado y justo. La familia de mi madre parece que estaba un poquito mejor económicamente que la de mi padre. Después de la guerra todo fue peor porque a mis abuelos les pilló en zona republicana donde hubo mucha penuria. El hermano mayor de mi madre estuvo en la cárcel.

Con respecto a mi familia, recuerdo que tuvimos la mala fortuna ¡pobrecilla mi madre!, cogió una enfermedad muy grave. En aquel tiempo era una enfermedad común de la pobreza, decían que era pleuritis, pero lo mismo era tuberculosis. Además de todas las dificultades que teníamos, el trabajo de mi padre en ese tiempo era nocturno; un trabajo de peón en la construcción de la presa del pantano de Cubillas. Cuando mi madre estuvo enferma tenía mucho frío y recuerdo meterme en la cama con ella para poder calentarla. Yo tendría como unos ocho años y por aquel entonces era la mayor de tres hermanos. Me tenía que encargar de casi todo lo de la casa; no había agua potable, ni para la casa, ni para los animales, tenía que traer los mandados, cuidar de los hermanos chicos... Recuerdo que había muy mal humor en casa, sobre todo por parte de mi madre. Mucho desamparo. La enfermedad de mi madre requería buenos alimentos y bueno (silencio)... Mi padre, el pobre, hizo todo lo que pudo y cuidó mucho de ella. Estuvo siempre pendiente de ella y al final logró salir de la enfermedad gracias a un médico del pueblo que dio con la tecla. En todo ese intermedio yo tenía que hacer muchísimas tareas impropias de una niña. Esto duró más de dos años, en los que viví muchos 'alpargatazos', muchos sinsabores... Al final, también yo me contagié de la enfermedad por dormir con mi madre. Recuerdo que un día me desperté y no podía respirar. Era un dolor terrible en el costado y mi padre llorando me cogió corriendo en brazos. Me llevaron en taxi a Pinos Puente y el médico dijo: "Es una congestión". Me hicieron estar 15 días en reposo, me dieron medicación y mis padres decían que

no se trataba de un contagio; a partir de ahí no volví a acostarme más con mi madre.

También recuerdo una mañana en Semana Santa, estando mi madre mala. En Olivares había la costumbre de poner el 'monumento'. Poníamos unas plantas que crecían rápido, eran las semillas del trigo, de las lentejas..., se ponían en agua, en una lata y rápidamente echaban unos tallitos finos verdes que eran muy bonitos. Todas las niñas teníamos la ilusión de hacer nuestra lata con esas semillas, las llevábamos a la iglesia y se ponían en el altar del 'monumento'. Los niños son profesionales de las ceremonias y yo quería tener una latica con esas plantillas para llevarla al 'monumento'. Pero en mi casa no estaba el asunto para tonterías. Le pregunté a mi madre -que estaba acostada en reposo- y le dije: "Mamá, ¿puedo echar trigo en agua para el 'monumento'?". Y me dijo: "No". Yo pensé que en esto mi madre no tenía razón y como estaba acostada y no me iba a ver, lo hice. Con tan mala fortuna que (silencio) mi casa tenía dos pisos, la parte de arriba era de tablas de madera y fui a colocar la lata agujereada encima de la habitación de mi madre. Yo cogí mi lata, le eché las semillas y la puse arriba donde no fuese a verla nadie... pero la lata empezó a escurrir agua y justo fue a caer sobre la cama de mi madre. Ella me llamó y me dijo "Paquita, ven para acá". Fui y me agarró de la mano. ¡Yo fui tan dócil!, sin mediar palabra me cogió de la mano y me dio una tunda de 'alpargatazos'. Yo viví aquello como una injusticia enorme y, además, no tenía a nadie con quien compartirlo -mis hermanos eran más chicos y mi abuela decía lo mismo que mi madre-. Mi abuela no hizo mucho por nosotros en aquella circunstancia tan mala. Mi padre estaba muy disgustado por su egoísmo.

Yo sentía que nadie se ocupaba de mí y que nadie salía en mi defensa. En esos momentos recuerdo que tuve un brote muy fuerte de rebeldía, me enroqué en mí misma y me fui de la casa. Me fui y me escondí en el tronco de un olivo y mi madre mandó a mi hermana y a mi hermano a buscarme. Yo oía que me llamaban y yo allí quieta. Entonces

me fui al río. Me fui por la parte del barranco del Naranjal y decidí tirarme al río porque pensé que yo no quería vivir (silencio). Mi abuela también me estaba buscando. Me di cuenta de lo cobarde que era porque no fui capaz de tirarme al río. El problema era que quería morirme, pero no era capaz de quitarme la vida (silencio). Me di cuenta de que no era capaz de hacer lo que había que hacer para morir. Yo no quería vivir la vida que estaba viviendo y sentir que nadie estaba por mí, que mi madre pagaba conmigo su frustración y que yo no podía remediarlo. Tenía una cárcel dentro del pecho (silencio). Al final, fui poquito a poco acercándome a mi casa y cuando llegué todos me preguntaban: "¿Dónde has estado?!". Los vecinillos también habían estado buscándome y yo no decía nada. Mi madre cuando me vio, en ese momento no me pegó, se calló y ya está. Pero por la noche, mi padre también me pegó (silencio). Lo que viví y lo que me pasó fue, además, de muchísima vergüenza. Mi padre, en sus horas libres, era barbero para sacar algo de sobresueldo. Venía con la bestia del campo y traía una cuerda en la mano. Mi madre le contó la faena que yo había hecho. Entonces, delante de un cliente al que iba a pelar, me cogió del brazo, me sacó a la puerta y con la cuerda me pegó (silencio y emoción en su rostro). Me puse a llorar, me harté de llorar, ¡y ya está! No había nadie para comprenderme, tampoco la maestra estaba en esas cosas. No sé decirte cuál sería la perspectiva de mi madre ni la de mi padre, sólo sé que había que doblegar. A mí me han estado intentando doblegar toda la vida, pero por dentro no me han doblegado nunca. Viví una infancia de ordeno y mando; mi madre no daba explicaciones porque en esa época no se daban. Aquel tiempo era tiempo de silencio. Pero es por ello que hago míos los versos de Rosalía de Castro con respecto a esto y también a la relación con los hombres y demás.

*"...aunque a mi alrededor hubiese sentido, desde la cuna ya, el ruido de las cadenas que debían aprisionarme para siempre, porque el patrimonio de la mujer son los grillos de la esclavitud.*

*Yo, sin embargo, soy libre, libre como los pájaros, como las brisas; como los árabes en el desierto y el pirata en el mar.  
Libre es mi corazón, libre mi alma y libre mi pensamiento...  
Yo soy libre. Nada puede contener la marcha de mis pensamientos, y ellos son la ley que rige mi destino. "*  
*(Rosalía de Castro, 1958)<sup>27</sup>*

He pasado por situaciones de enorme contradicción, de muchísima contradicción... Y mucho dolor, mucho... porque era injusto. Yo he tenido, desde muy chica, siempre y dentro de mí la idea de la justicia, algo que además creo que todos los niños lo tienen. Siento que me quedó un trauma que perdura en la actualidad... porque me emociono al recordarlo con un sentimiento amargo y opresivo.

He tenido muy claro lo que es el sentido de la justicia y no me he callado las cosas, y por eso he chocado mucho con mis padres. Soy rebelde, muy rebelde, pero sabía que la rebeldía no se podía expresar a lo bravo. Sentía que estaba contenida dentro de mí. Tenía también una presión muy grande por parte de mis padres porque a nivel ideológico eran muy conservadores. Por ejemplo, cosas como la ropa, el no salir, el no divertirse, etc. La alegría en mi casa estaba prohibida. No había alegría de vivir, no había fiestas, no había nada de nada. He sufrido mucho autoritarismo. También he sido miedosa toda la vida, y eso lo he vivido en mi casa, imagino que ha influido el tiempo y el lugar donde vivíamos. Era una época en la que te metían miedos y siempre te decían: "Piensa mal y acertarás". Ahora estoy en el proceso de desaprendizaje de esto y de otras cosas y me digo: "acierto cuando pienso bien". Aún me estoy haciendo, en el sentido de desaprender. Pienso que puede que sea más feliz ahora que antes.

---

<sup>27</sup> En 1858, Rosalía de Castro publicaba "Lieders" en el "El Álbum de El Niño", en Vigo. Es considerado el primer manifiesto feminista escrito y difundido en Galicia. La poetisa escribe esta breve prosa lírica a los veinte años de edad, cuando se casa con Manuel Murguía. Las interpretaciones, a raíz de esta circunstancia, se centran en que se trataría de una declaración de intenciones pública en la que deja claro a su futuro marido su condición de mujer insumisa, y un canto a la libertad como creadora y escritora (Clavero, 2021).

A pesar de todo lo vivido, estoy también muy agradecida a la vida. Yo creo que he tenido mucha suerte porque mis padres a pesar de pasarlo tan mal económicamente, de ser tan pobres y de haber tenido una infancia tan mala con la guerra, se han esforzado y han intentado sacarnos adelante. Transportarse a eso que vivieron, la guerra, es mucho peor que lo que me pasó a mí, ellos de pequeños sufrieron muchísimo. También ellos han tenido claro que la cultura era lo que a nosotros nos iba a levantar de esa vida tan difícil. Recuerdo a mi padre, una vez que teníamos las carreras terminadas, que nos imponía cosas ante las que nos rebelábamos y nos decía: "¡Hay que ver, haberos puesto a estudiar para que ahora os avergoncéis de nosotros!". Yo eso no se lo admitía, pero en el fondo creo que tenía razón.

### **Primeros encuentros con la escuela**

*Cuando la gente nos deja, siempre queda un misterio. Cuando nos dejan, puedo acompañarles a la charca y hacerlos majestuosos. (Woolf, 1931, p. 47)*

Llegué a la escuela en 1957. En mi escuela de Olivares la acequia atravesaba el patio. Era una escuela, en cierta medida, muy libre, porque parte del tiempo lo pasábamos fuera de la clase y aprendíamos en el patio. Era una escuela unitaria donde los niños iban con un maestro y las niñas con una maestra. En la misma clase estábamos 110 niñas. Como no cabíamos bien todas dentro siempre había un grupo trabajando en el patio con una niña mayor. En él había un olivo, del que colgaba un mecedor y por el borde del patio pasaba el agua de la acequia grande donde nos poníamos a llenar los tinteros, jugábamos con la tinta, el barro, los renacuajos... Eso también marca, yo pienso que eso fue una cosa muy buena para los niños en la escuela.

En mi escuela yo tuve mucho éxito porque se me daba muy bien e intentaba agradar a la maestra. En el tipo de escuela de aquella época eran menos los que tenían éxito y más los que fracasaban. Tener éxito le



llamo a leer bien, escribir, hacer bien las cuentas y a que no te tengan que castigar. Cuando llegué el primer día a la escuela la maestra me preguntó la cartilla; me pasaba una hoja y me la sabía, me pasaba otra hoja y me la sabía, me pasaba otra y otra. Y la maestra me decía: “¿esta también te la sabes?”: “Sí, sí, esta me la sé también, me la enseñó mi madre”. Y las fui diciendo todas. Me dijo: “Bueno, pues mañana que te compre tu madre la cartilla segunda”. Así que mi primer día de clase fue un éxito. En el segundo día de clase estaba en la segunda cartilla y al

tercer día me puso a leer en el libro del que aún recuerdo el nombre, Primavera. Eso no le pasaba a casi nadie, no sé si porque mi madre lo hizo muy bien o porque yo tenía desde chica una ilusión por los libros y unas ganas de aprender grandísimas.



Paqui (primera niña por la izquierda) con ocho años en la función de fin de curso. El Vals de las Olas

Además de la cartilla sabía coser

algunas cosillas y también dibujaba. Mi madre se sentaba a coser, me colocaba en una silla grande, con otra chiquitilla encima, y sentada allí, en la austeridad de mi casa, me enseñaba. El recuerdo de esa dulce intimidad con mi madre me llena de ternura.

Mi primera infancia, antes de la enfermedad de mi madre, fue bonita. Mis primeros recuerdos son de cariño y protección. De que mis padres se estaban mirando en mí.

No había nada como los libros para mí. Todas las noches me tenían que llevar a la cama en brazos porque me quedaba dormida leyendo mi libro. Siempre ¡leyendo, leyendo, leyendo! Pero mi madre enfermó y (silencio)...

Me acuerdo que mi madre me sentaba en la cama y me peinaba las trenzas antes de ir a la escuela, pero tenía que hacer las cosas de la casa antes de poder ir. Tenía que hacer todo lo que me diese tiempo,

luego iba a la escuela y al volver seguía con los animales y con todo lo que hubiese que hacer, y recuerdo que también leía. Mis padres procuraban que no fallara en ir a la escuela.

Creo que el sentido de la ética que hoy tengo me viene de la infancia, porque antes era un valor el ser, no el tener. Nosotros nos hemos educado en decir: "Soy pobre, pero soy honrado". Mis padres, pobrecillos, a pesar de todas sus limitaciones; mi madre que me ponía mis letricas, copiaba, escribía, me contaba cuentos. Nos metía en la cama a mis hermanos y a mí, por la mañana, después de irse mi padre a trabajar y nos contaba cuentos en los que nosotros éramos los protagonistas. Ahí está la raíz de mi amor al teatro. ¿Por qué me gusta tanto a mí fabular y hacer historias y representar historias? Creo que, porque eso lo disfrutamos junto a ella, desde chiquitillos. Ahora siento un poco de pena, porque siempre, en mi infancia y adolescencia me ha dado vergüenza de mis padres por ser pobres, porque yo me daba cuenta que no sabían; a mí me hubiera gustado que supieran más cosas, que se hubieran vestido mejor (silencio) pero, quizá era muy rácano por mi parte (silencio).

Creo que esa despreciable vergüenza no la sentí hasta que conocí a otra gente en el colegio. Porque la gente de Olivares era toda parecida a mis padres.

Por mi experiencia vital creo que la pobreza extrema cultiva resentimiento. Los niños y las niñas se comparan unos con otros y no hay nada que les justifique las carencias o el desamparo. Eso se vive con una profunda sensación de injusticia y agravio.

Estoy muy marcada por la maestra que me tocó, era una maestra de la época, muy religiosa, aunque no tengo perspectiva para saber si era más o menos conservadora; sé que era muy cuidadosa en su letra, que trabajaba y que no faltaba a la escuela. Vivía en el pueblo, todo el mundo la respetaba mucho, aunque nosotras, las niñas, le teníamos miedo, pero sí, ¡era muy trabajadora! Era una mujer que hacía sus trabajos de transmisión de lectura y escritura como podía, además de

organizar otras actividades, como labores. Nos enseñábamos unas a otras, las grandes a las chicas, porque había cuatro o cinco grupos y ella no podía estar atendiendo personalmente a las 110. Las muchachas mayores le ayudaban a organizar a tantas niñas. Con ellas hacíamos las labores, preparábamos los ajuares y al final de curso se ponía una exposición; también hacíamos comedias a final de curso; mi maestra nos llevó a la capital, Granada, a ver la Alhambra y la obra de teatro *Los Diez Mandamientos*. También nos llevó a ver el mar, a Torrenueva.

Era una mujer flexible en algunas cosas: el día que cumplías los seis años te apuntaba a la escuela, no había que esperarse a septiembre. Yo me acuerdo del nerviosismo de mi madre, de llevarme de la mano y decirle a la maestra: "Mire usted, doña Mercedes, que a mi niña le faltan unos días para cumplir los seis años". Y ella dijo: "prepárale el uniforme y me la traes". También recuerdo que en la escuela se repartía mucha 'leña', era la manera que tenían para ejercer la disciplina, no había otro recurso disciplinario que castigos y pegar. Recuerdo que a mí solamente me pegó una vez un cachete, eso sí, por equivocación.

Todos los lunes la maestra investigaba si habíamos ido a la misa del domingo, pero para ir a la aceituna tenías que faltar a misa. Mi madre valoraba mucho la escuela, pero en tiempos en que la aceituna era tan prioritaria para conseguir sustento me obligaba a faltar a la escuela para rebuscar aceituna. No es exactamente recoger la aceituna, sino coger la que queda en el suelo después de que han hecho su tarea las cuadrillas (vareadores y recogedoras). En tiempo de recogida, por la mañana, nos daban una caldereta en la mano, un trozo de pan con manteca de cerdo o aceite y estabas rebuscando hasta la noche, para no perder tiempo, ni siquiera parábamos para comer caliente; era por la noche cuando venía el padre cuando comíamos caliente. Así todos los días, incluso los fines de semana. Se nos quedaban las manos, los 'dedicos' congelados (silencio), porque los niños –tan chiquitillos– en el rebusque llegábamos a los sitios que las recogedoras no entraban, por los

pinchos, o los agujeros y los huecos de los olivos. Muchas veces, los manijeros o los capataces de los cortijos, nos dejaban que cogiéramos todos esos sitios difíciles y cuando ya habíamos terminado llegaban ellos y nos vaciaban el capacho y nos quitaban la aceituna.

Yo no quería faltar a misa porque quería hacer lo que mi maestra decía. Recuerdo que cuando llegábamos el lunes, a las que no habíamos ido a misa nos ponía en una fila y a las que sí habían ido en otra. Entonces la maestra y ellas nos cantaban una letrilla que decía: "El demonio, a la oreja/ te está diciendo/ que no vayas a misa/ sigue durmiendo". ¡Qué oposición entre el sigue durmiendo y lo que nosotros habíamos vivido! Sentía que había una incompatibilidad entre lo que a mí me gustaba de mi maestra y lo que yo pensaba que era justo.

En mi época había un sentimiento bonito hacia los maestros. Recuerdo que no hubo ni una sola vez, en el día del santo de la maestra, que mi madre no le llevase algún regalo, aunque eso supusiese quitárnoslo a nosotros. Por ejemplo, una docena de huevos, una caja de galletas, un pollo que ella hubiese estado criando... ¡Lo que fuera! Siempre le digo a la gente que lo más importante son los modelos. Lo que me ha quedado de mi escuela es el modelo de mi maestra, o sea, la entrega, la manera de hablar, la limpieza al escribir. Me hice maestra principalmente porque desde chica admiraba a mi maestra por estas cosas. La admiración es una cosa muy importante en la vida. Aparte, ahora que lo pienso, no había muchos modelos en Olivares cuando yo era niña (silencio). Yo no quería ser ama de casa machacada como mi madre, yo quería ser otra cosa. Yo quería ser como mi maestra. Quizá por eso fui una niña con éxito en la escuela. ¡Me gustaba tanto aprender! A mí me hubiera gustado que mi madre se pusiera la misma ropa, que hablara las mismas palabras que mi maestra (silencio). Ahora sé que es una pena que siempre haya querido eso porque mis padres nunca desacreditaron a la maestra. Tenían muy claro que la autoridad había que llevarla conjunta. Esto también es una cosa muy importante que yo

he visto en mi educación, para con la escuela, no se puede desacreditar al maestro, y el padre no puede desacreditar a la madre, ni la madre al padre; las diferencias hay que arreglarlas aparte, no delante del niño o de la niña.

### **Brillos y sombras**

*Entonces se desplegará mi libertad, y todas esas limitaciones que arrugan y encogen –horarios y orden y disciplina, estar aquí y allí exactamente en el momento debido- quedarán hechas añicos (...) Entonces me desplegaré y arrancaré de mí todo lo que he hecho aquí; algo duro. Porque se ha formado en mí aquí, a través de inviernos y veranos, en escaleras, en dormitorios. (Woolf, 1931, pp. 55-56)*

No se me olvida el día que mi maestra llamó a mi padre, yo tendría nueve años y pico, cerca de diez. La maestra le dijo: “Esta niña tiene que estudiar”, a lo cual, mi padre asintió diciendo: “Lo que usted diga, doña Mercedes”. Fue el boom de las becas del franquismo. La maestra me presentó a dos becas y saqué las dos. En esa etapa presentaron a dos niños y a mí, la única niña era yo.

Me mandaron a estudiar interna a Santa Fe, un pueblo cerca de Granada, porque era el colegio más económico. Me hicieron un uniforme y me fui interna al colegio de las Hermanas de la Caridad. Seis años de castración.

En el reglamento escrito las monjas decían que los uniformes tenían que ir por el tobillo, pero en realidad la gente no hacía caso. Nosotros, como éramos tan catetos, obedecimos las instrucciones al pie de la letra. ¡Dios mío, cómo sería mi uniforme, que una monja muy buena que había me llevó al ropero y me lo arregló! Me dijo: “No te preocupes, que le vamos a meter un poco al uniforme”. Todas las niñas se reían de mí. Yo llegué allí y es que era una lástima. No tenía ninguna amiga, ‘solica’, y todas más espabiladas. Me sentía como un patito feo, ¡una cosa tremenda! En la primera carta que escribí a mis padres les pedí que me

compraran una linterna. Ellos me la compraron y por la noche me metía bajo la manta con mi linterna y terminaba de estudiar lo que no me había dado tiempo durante el día. Al segundo mes ya empecé a sacar buenas notas. Tenía un amor propio tremendo. Así, empecé a sentir que tenía más éxito que las otras niñas. Todas las internas estaban deseando que llegasen las vacaciones, pero yo las temía porque para mí significaban mucho más esfuerzo. Para mí era más sencillo estar en el colegio y estudiar; eso era muy relajado y además me iba bien. En mi familia todos teníamos que trabajar; además, faltaba dinero con la beca para pagar el colegio. Recuerdo que empecé a dar clases particulares desde segundo de bachillerato, o sea, con doce años. Daba clases particulares en el verano, limpiaba en la casa (silencio), en la aceituna en el invierno, trabajaba en lo que hiciera falta (pausa).

Los profesores eran gente no muy especial, pero no he tenido mala suerte con los que me han tocado. Por ejemplo, tuve una profesora de Literatura que me mimó mucho, me dio libros para leer, me presentó a concursos de literatura, de redacción y fui obteniendo también premios. Para mí el estudio ha sido como mi campo de desahogo, sobre todo por los buenos resultados que iba teniendo. En las reválidas sacaba sobresaliente y ello me ayudó a mantener mi beca.

También me pasaba que los curas me presionaban para que fuera monja, ¡qué angustia! Hasta mi profesora de Literatura, que tanto me protegió, un día nos llevó a visitar a las monjas de clausura del Pincho y estas me quisieron echar las redes, ¿qué me verían en la cara? Cuando me hacían esas encerronas, me sentía fatal. Tuve una depresión el último año, me tuve que venir del colegio. Yo veía a las monjas como si viera al demonio. Además, hacían cosas muy duras con respecto a la disciplina. A mí, personalmente, no, pero se las veía hacer a otra gente. Había muchas falsedades y, además, le hacían también la pelota a las niñas de los que eran más ricos. Era un colegio típico de niñas pobres, internas, sin ninguna delicadeza y con muchas privaciones, pero a mí me sirvió para

estudiar. Al colegio le debo haber estudiado y, a lo mejor, el sentido del deber. La educación cristiana tiene algunas cosas buenas, lo que pasa es que, claro, te pone en unas tesituras mentales tremendas y si tienes sentido crítico, pues...

Estudié mucho el primer año. Al terminarlo, un día me encontré con el médico que había tratado a mi madre y que tan bueno había sido con nosotros. Él me preguntó: “¿Paquita, a ti te gustaría hacer un viaje muy bonito por toda España?”. Yo inmediatamente dije: “¡Ah, claro!”. A lo cual me respondió: “Pues creo que lo vas a conseguir”. Había regresado a casa con mis notas que eran excelentes. No me acuerdo bien, pero había sacado seis matrículas de honor o algo así. Entonces, el médico al ver mis notas me presentó a la primera Operación Plus Ultra y salí seleccionada. Por la Operación Plus Ultra tuve opción a una beca muy buena, pero solo hice uso de ella después de acabar el bachillerato. Esta beca sirvió también para ayudar a los estudios de mis hermanos. Así contribuí a que ellos pudieran estudiar y progresar.

### **Pinceladas de colores, colores fugaces: La Operación Plus Ultra**

*Este es nuestro mundo, iluminado por lunas crecientes y estrellas de luz. Grandes pétalos casi transparentes cierran las salidas como ventanas de púrpura (...) Las cosas son inmensas y muy pequeñas. Los tallos de las flores son gruesos como troncos de roble. (Woolf, 1931, p. 25)*

Lo de Plus Ultra era como mostrar vidas ejemplares. Fue uno de tantos escaparates del franquismo. Decían que para promocionar el heroísmo. Fui con otros niños. Había un muchacho que era un pastor que había salvado a un niño que se iba a ahogar en un río, otra niña que era trapera y que había sacado a sus hermanos adelante y a mí me presentó este médico por haber tenido que cuidar de mi madre enferma y haber sacado tan buenas notas. Íbamos cinco niñas y once niños y de las niñas parece que la que más gustaba era yo. Joaquín Peláez (creador y director de la Operación Plus Ultra) y todos los mayores a nuestro cargo



Llegada de las niñas y niños de la Operación Plus Ultra al aeropuerto de Barcelona en 1963

decían: “¡Oy, oy! ¡Qué graciosa es Paquita!”. Me lo decían por el habla andaluza y esas cosas; para mí era perfecto.

Por otro lado, fue una nueva contradicción en mi vida... El lujo, la buena vida, estar en

hoteles de cinco estrellas, viajar por toda España en aviones y entrevistada por periodistas, ¡¡¡uff!!! Me preguntaban: “Bueno, Paquita, ¿tú qué has hecho?”. Y yo siempre decía: “¡No! ¡Si yo no quería!”. Es que no tuve más remedio que hacerlo (ríe). Es que ¡era la pura verdad! Me decían: “Es que eres una heroína... la heroína”; “¡¡No, no!! Si es que lo hice a la fuerza”. No tuve más remedio que hacerlo (ríe). Pero como la cosa era contar que había cuidado de mis hermanos, que vivía en una chabola... una mentira también. Todo por el sensacionalismo de la prensa. Luego salía en el ABC, por ahí tengo los recortes. También tengo una foto con Franco y otra con el Papa.



Paqui en el periódico ABC en 1963

Cuando regresé de la Operación Plus Ultra, el primer día que comí en mi casa me puse a llorar, ¡no podía comer! No me acuerdo lo que pensé en ese momento, sólo me acuerdo de la angustia y esa misma angustia la estoy reviviendo en este momento contigo. Recuerdo que íbamos a comer migas, la comida de día sí y día no, o quizá, a veces, todos los días. Toda mi familia, sentados alrededor de la estroves -un triángulo de hierro que sujetaba la sartén llena de migas-. Estaban apoyadas en el suelo y cada uno con su cuchara. Imagínate todo esto,



justo el día que volví del cuento de hadas. ¡En 25 días lo que una es capaz de borrar! Borrar toda la miseria para creerte que ya vives en la riqueza. Recuerdo que me senté junto a mi padre, mi madre y mis hermanos y dije que no quería comer migas. Mi padre tiró la cuchara, gritó una expresión muy fuerte que no voy a repetir y se puso a llorar. Yo tenía 12 años. ¡Todo esto es muy fuerte! Lo que vino a decirme es que lo que había vivido en esos días del viaje no había sido bueno para mí. Quiso expresarme que él no me podía ofrecer lo que otros me habían ofrecido. Había llegado a mi casa con dos maletas cargadas de ropa, con regalos, con una muñeca en cada brazo, ¡yo no había tenido antes muñecas nunca y tenía un ansia de muñecas tremenda!, con juguetes para mis hermanos, con pulseras, con sombreritos, de todo... ¡Fíjate qué contraste! ¡Comiendo cosas maravillosas! Bueno, en realidad la mayoría de las cosas no las comía porque las extrañaba y no quería nada más que vasos de leche. Recuerdo una anécdota en este sentido que salió incluso por la radio y que la dio Joaquín Peláez. La noticia fue: "Paquita no se ha querido comer la fruta porque dice que es de plástico". La fruta que había en la mesita de noche de la habitación, en el hotel, era tan bonita, que yo no la quería comer porque pensaba que no era real. Ahora reflexiono en voz alta contigo y, me digo que quizá todas estas contradicciones las he tenido que ir fraguando en mi vida y han construido una parte importante de mi identidad.

### **Experiencias y formación de una maestra**

Yo no iba a ser maestra, yo iba a ser periodista, pero lo deseché porque vi que no era para mi poder adquisitivo. Ya tenía la perspectiva de haber estado en la Operación Plus Ultra y sabía lo que era el periodismo. Pero dependía de una beca y era la mayor de mis hermanos. Si perdía la beca, corría serios riesgos. Por eso pensé que me haría maestra y luego continuaría estudiando. Esa era mi perspectiva, pero cuando empecé a trabajar en la escuela me entusiasmé con la enseñanza. También me

gustaba la Literatura, lo que me ha gustado siempre ha sido leer y escribir. Entonces, por las cosas familiares me hice maestra. Me gustaba la profesión. En realidad, si hubiera tenido ambición personal y no me hubiera entregado a la escuela como me entregué, hubiera hecho como otros maestros. Me hubiera ido a la universidad también por las tardes y en dos años me hubiera sacado la licenciatura y hubiera sido profesora de instituto o de universidad, que también me hubiera gustado. Creo que también hubiera sido buena profesora de universidad, buena investigadora.

Así que, estudiar Magisterio surge por la beca. Yo estaba estudiando en Santa Fe, en las monjas, ¡con lo buenas que son! Nosotros nos desentendíamos todos los cursos de presentar las notas, las presentaban ellas y se encargaban de todo porque eran nuestras responsables a nivel académico. Así, presentaban las notas en la Delegación y nos venía la beca al otro año automáticamente. Terminé mi etapa de internado en sexto, hice la reválida, saqué sobresaliente y no caí en la cuenta de que las monjas no me iban a presentar las notas. Entonces, cuando llegó septiembre me denegaron la beca por falta de

**Paquita Sánchez, una grandina de la «Operación Plus Ultra»**

FUE ELEGIDA CON DOCE AÑOS Y YA TIENE DIECISIETE, CON MATRICULAS DE HONOR Y SOBRESALIENTES EN EL COLEGIO Y EN EL HOGAR.

LA CAJA DE AHORROS ENTREGO, DE MANOS DE SU DIRECTOR GENERAL, UNA BECA QUE SUFRAGA SUS ESTUDIOS Y MANUTENCION

TIENE TRES HERMANOS QUE SIGUEN SU TRAYECTORIA



Paquita Sánchez recibe de manos de don Francisco Godino la beca para sus estudios, en presencia del padre de la joven y de don Luis Ruiz, jefe de Relaciones Públicas de la Caja de Ahorros.-(F. Ferrer)

AHORITA cumple cinco años la «Operación Plus Ultra». Cinco promociones de niños copados y extrínsecos ha merecido que virtudes sean alreada por el mundo entero y que el Padre Santo los reciba en Roma, Gracia fue el momento en esta hermosa obra, que incluyen la SGR y Líneas Aéreas «Benta», con la aportación de Paquita Sánchez formada parte de aquella primera «Operación», en 1963.

Paquita Sánchez García tenía entonces doce años y había dado un excelente ejemplo de una niña popular. Fue amasada, traída y llevada y se sintió feliz, todo lo feliz que puede ser una criatura responsable que sabe a su madre enferma y es honesta y así.

(Vuelve a la pág. anterior)

\*\*\*\*\*

ANTE BORREGUIL

Paquí en el Diario Patria recogiendo la beca de la Caja de Ahorros en 1968

notas. Imagínate el palo, ¡es que he llevado palos en la vida! Mi padre y yo fuimos en la 'motillo' a Santa Fe a preguntar qué había pasado y se encogieron de hombros. ¡Ya está, qué me había quedado sin beca! Cuando mi padre me vio llorar de aquellas maneras, dijo: "¡Aunque tenga que hacer lo que sea, tú estudias! ¡Tú terminas de estudiar! ¡Cuando ganes dinero ya pagarás la deuda que hagamos!". Había un camino que no habíamos explorado, tenía derecho a la beca de la Caja de Ahorros gracias a la Operación Plus Ultra. En realidad, la podía

haber obtenido desde segundo de bachillerato y, además, esa beca me cubría todos los gastos, no como la del Ministerio de Educación que tuve en Santa Fe. Fuimos a la Caja de Ahorros y me dijeron: "¡Claro que se te da la beca con esas notas!". No sólo me dieron la beca de ese año, sino que me dieron una atrasada. Mis padres hicieron obra en la casa y la arreglaron con el dinero de la beca. De estar recibiendo 12.000 pesetas que me daba la Delegación a treintitantas mil que recibía de la Caja de Ahorros. Yo no sé quién se había estado aprovechando de mi dinero, pero a mí me hubiera pertenecido desde segundo. El caso es que pensé que había sido abandono mío y de mis padres.

Después de acabar el bachillerato me acobardé. Cuando perdí la beca al final del bachillerato, me acobardé. Había un primo mío que también estaba estudiando con beca Ciencias Químicas, y la perdió el primer año de la universidad. Mi primo era mi modelo y entonces pensé: "Y si a mí ahora me suspenden y no puedo mantener la beca, ¿cómo voy a seguir? Lo mejor es meterme en Magisterio y si suspendo sería nada más que un año y termino". Como mis hermanos estaban ya estudiando, ¿cómo iba yo a obligar a mi padre a eso? Cuando le dije a mi padre lo que iba a hacer, él se sintió aliviado. Me di cuenta porque era madura, tenía pocos años, pero me daba cuenta de lo que había. Él sabía lo que yo quería estudiar, Filosofía y Letras, pero cuando le dije que iba a estudiar Maestra, le pareció muy bien. Además, mi amiga de toda la vida (todavía seguimos siendo amigas) se iba para Maestra, eso me influyó también. Es lo que hice. Si hubiera hecho lo que las monjas querían, pasar de un colegio internas a otro de Granada, también internas, el colegio Calderón, creo que no me hubieran hecho aquella "faena" de las notas. Hice Magisterio esforzándome, pero con facilidad. Mi formación fue totalmente tradicional. Lo más interesante en la Escuela Normal fue conocer a doña Tadea Fuentes, la profesora de Lengua y Literatura; por aquel entonces tampoco supe captar todo lo que esa mujer valía, lo he sabido años después. Ella me puso en valor. A mí la poesía me gusta y le

recité de memoria un poema de San Juan de la Cruz: "En una noche oscura, con ansias en amores inflamada...". Y vi que en su libreta había escrito: "Voz preciosa". Eso subió mi ego ya que la anotación venía de una mujer muy bien considerada por mí. Hoy puedo decir que fue la profesora más interesante que tuve en la Escuela Normal.

Estuve en clases mixtas, eso me costó trabajo vivirlo, porque todo el tiempo en el internado de las monjas sólo me relacioné con niñas. Tenía 17 años cuando estuve por primera vez con niños en un aula y entonces pensaba que los hombres eran más listos que las mujeres. En todo ese tiempo yo había tenido muy buenas notas en el colegio, pero mi descubrimiento en la Normal fue: "¡Anda, si resulta que yo soy igual de lista que los niños o más! ¡Hay una pila de niños que son más torpes que yo!".

Terminé Magisterio, me quedé la primera de mi promoción, aunque luego bajé cuatro puestos del escalafón, ¡fueron unos malasombros en las prácticas, por una o dos décimas, en vez de ponerme el 10 redondo! De prácticas estuve en el colegio Juan XXIII y, a pesar de ser utilizada como profesora comodín en todas las prácticas para hacer el avío al cole -tuve que dar hasta clases de Educación Física-, al final me pusieron 9 y pico y eso hizo que bajase puestos. Otras compañeras de promoción, en diferentes colegios de Granada, aprendieron más cosas prácticas para su futuro de maestras y fueron evaluadas con más generosidad. ¡Desengaños y equivocaciones ya ves que no me han faltado!

Terminé la carrera en 1971, en el curso 71-72 y conseguí el acceso directo. Por aquel entonces la gente del acceso directo teníamos la colocación fija, éramos ya funcionarios provisionales, pero no era algo inmediato, tenían que pasar unos meses; y fue entonces cuando me ocurrió otra historia penosa. Fue una experiencia que no estaba directamente relacionada con la escuela, pero se asimilaba. De lo más penoso y de lo más desastroso del mundo, tanto en la vivencia como mujer como de cualquier otro tipo.

Había disfrutado durante tres cursos de la beca de la Caja de Ahorros y, supongo que el director se consideraba con el derecho a tener beneficios personales en relación con esa beca y decidió cobrarse. El trabajo fue hacer de institutriz de los niños del director de la Caja de Ahorros.

Yo estaba contentísima porque creía que era como entrar a trabajar en el campo educativo hasta que me llamasen para colocarme y, así también, me podía ir a vivir a Granada. El director de la Caja sabía que yo quería estudiar Filosofía y Letras y me ofrecía una oportunidad de cuidar a sus hijos, a la par que me ponía en contacto con profesores de la universidad y empezaba la carrera. Era maravilloso porque el trabajo me iba a permitir conectar con lo que quería estudiar, ¡eso era lo que yo quería!

El primer día, cuando me presenté en la casa, me hicieron pasar por la puerta de servicio y me presentaron a los niños. Este señor le dijo al niño: "Dile a Paquita dónde están las zapatillas para que me las traiga". En ese momento me di cuenta de que él me estaba poniendo en mi sitio. Alguna gente no se da cuenta del efecto que producen las humillaciones.

Yo no tenía formación política, pero sí rebeldía dentro del cuerpo y sentido crítico, ¡eso lo he tenido siempre! El cuerpo me hizo así: "sssssss". Después me adjudicaron mi habitación. Quitaron a la criada de la habitacioncita que tenía la pobre, para ella sola, y me colocaron a mí como categoría superior a la criada. A ella la pusieron a compartir otra habitación.

Los niños eran tiranos, inimaginable la tiranía tan tremenda que dos mocosos -niño y niña- pueden desarrollar sobre la servidumbre. Yo no tenía ningún tiempo para ir a la universidad. Debía llevar a los niños por la mañana al autobús, recogerlos al mediodía, estar por la tarde con ellos ¡y de enseñarles, nada! Ni hacer los deberes que era lo que yo había creído que sería mi trabajo. No tenía sobre los niños absolutamente

ninguna autoridad. Cuando llegó la hora de pagarme, me pagaron menos sueldo que a la criada porque me daban de comer. Tenía el día perdido, absurdamente perdido. No ejercí ninguna labor. ¡La de veces que lloré por culpa de esos niños! Al final, lo pasé tan mal que en Navidad puse un pretexto. Dije que me iba a ayudar a mi padre en la campaña de la aceituna, y me volví a Olivares. Iba todos los días a recoger aceituna y me sentía la reina del mundo con esa libertad. Cuando dije que me iba para Olivares, Godino, no se despidió de mí. Me sentí divinamente al dejarlos plantados. Fue una venganza maravillosa. Fue mi manera de decirles que no eran dueños de las personas.

A pesar de que he sido tímida he tenido facilidad -sin pretenderlo- para las relaciones humanas. Ha habido mucha gente que me ha querido. No sé qué pasaba, pero de niña yo gustaba a la gente; desde que fui la primera vez a la Operación Plus Ultra, Joaquín Peláez me quiso mucho. Este hombre y yo estuvimos manteniendo relación epistolar todo el tiempo de mis estudios. Él me escribía, yo le contaba cómo llevaba mis estudios, las notas que sacaba e incluso le mandaba algún cuento que había escrito; él también era escritor.

El verano que terminé la carrera, él me hizo una propuesta. Me dijo que si quería ser azafata de la nueva edición de la Operación Plus Ultra que salía en el mes de septiembre; por supuesto dije que sí. También se lo propuso a otra compañera que yo no conocía, de una Operación Plus Ultra posterior a la mía, Isabel García León, de Cádiz. Ella como enfermera y yo como maestra, nos llevó a cuidar de los niños en función de monitoras.

El viaje de Plus Ultra duraba tres semanas. Estuve desde primeros de septiembre hasta el día 25. No es lo mismo vivir esto de niña que de adulta. Allí me di cuenta de todo lo que entrañaba, de la propaganda que había con todo aquello porque se promocionaban marcas y se jugaba con la imagen de los niños para edulcorar políticamente al Régimen. Aunque no tuviera formación política, a mí eso me revolvió las

tripas. Además, ya había vivido lo del director de la Caja de Ahorros. En la Operación Plus Ultra esas eran las cosas que pasaban, era un producto típico del franquismo, claro que la gente que lo vivimos tuvimos beneficios de ello; yo los tuve.

## **SEGUNDA ESCENA**

### **Los inicios como maestra**

Cuando llegué a trabajar a mi primera escuela en el año 1972 era peor que la escuela en la que yo estuve como alumna. Fue en el mes de abril cuando comencé a trabajar en Huétor Vega, después del acceso directo. Me incorporé y me adjudicaron una clase de primero. Tendría unos cuarenta y tantos niños en la sala más grande que había. La escuela de Huétor no tenía locales suficientes y estaba desdoblada. Unos venían por la tarde, otros por la mañana. Yo iba por la mañana, así que no podía relacionarme con todos los maestros que había en Huétor, a algunos no los veía nunca. El director era muy mayor y muy respetado en el pueblo. Recuerdo una historia que me marcó. Los niños venían cada uno a la hora que les daba la gana, algunos tenían vaquerías; había una niña, en concreto, que todos los días llegaba tarde y yo quería saber por qué, así que un día le dije: "Mira, no puede ser, hay que llegar a la hora", pero seguía igual. Hasta que me planté y un día no la dejé entrar. A la media hora llegaron la madre, el director y la niña, el director me indicó que metiera a la niña en la clase. Yo le dije: "Mire usted, la niña no entra hoy a la escuela". Ahora pienso que yo sólo tenía 21 años y era casi una niña. ¡Sabía que me la estaba jugando! Sin embargo, no pasó nada porque fui capaz de plantarle cara al director. Al día siguiente vino la niña a su hora y ya está. Nadie hasta ese momento se había plantado ante ese hombre. Recuerdo que en aquellos tiempos la idea era que, si los niños aprendían, bien, y que, si no aprendían, pues, no aprendían. Ahora que lo pienso, en realidad, de esos niños no me ha quedado ningún recuerdo, nada más

que de una niña inválida. El director nos propuso darle clases particulares a esa niña y yo accedí: "Sí, me interesa", le dije. Todo el tiempo que estuve en ese pueblo fui a su casa a darle clase; es el único recuerdo que me queda de mi paso por esa escuela.

En Huétor estuve desde abril hasta terminar el curso, nada más. Después de ser monitora en la Operación Plus Ultra, ese verano, me incorporé a mi destino en Fuente Vaqueros, todavía provisional. Cuando llegué a Fuente Vaqueros me habían adjudicado una clase de infantil, tenía niños de cuatro y cinco años, una clase numerosa. ¡Yo no soy de infantil! En aquel tiempo ya era obligatoria la titulación de especialista de párvulos para dar esas clases. Pero, los directores hacían lo que les daba la gana, las cosas eran así. Cuando llevaba allí cuatro o cinco días pasándolas canutas, vino el director y me dijo: "Mira niña -a las maestras nos llamaban así- mira niña, aquí se han equivocado. Resulta que he visto tus papeles y tú eres propietaria provisional, eres funcionaria y estás ocupando una plaza de sustituta. Esta plaza es de una mujer que se ha ido para dar a luz y a ti, en cuanto que esa mujer llegue, te van a largar". ¡Me entró un susto enorme! Dije: "¿Y ahora qué hago?", el director dijo: "Vete a la delegación y lo cuentas". Llegué a la delegación con esa timidez que yo tenía y ese susto y hablé con la secretaria de la delegación: "¡Ay mire usted, ¿ahora qué me va a pasar?!" (hace como que llora diciéndolo). Y dice la secretaria: "No te preocupes que la culpa ha sido nuestra y como la culpa ha sido nuestra se tiene que subsanar a beneficio tuyo". Habían salido unas cuantas vacantes de gente que se había jubilado por esos días y me dieron a escoger entre Atarfe, La Zubia y no sé si otro pueblo más. Aquí en La Zubia se había jubilado una mujer, doña Mercedes. Entonces miré los kilómetros que había a Granada y si tenía buena comunicación; vi que tenía tranvía, y dije: "¡Ah! ¡Perfecto! Pues vivo en Granada y me voy en el tranvía. ¡Cojo La Zubia!". Llegué a La Zubia con el curso ya empezado, sería mediados de octubre. Cuando



llegué, Antonio, el que luego sería mi marido, estaba dando Educación Física en el patio. Ahí empezó mi conocimiento con él.

Entré en el Colegio Nacional Mixto de La Zubia. Así se llamaba entonces. El colegio estaba disperso, había cuatro o cinco grupos escolares, porque La Zubia estaba muy mal dotada de locales escolares. Un grupo era el Rancho, otro las Eras (ahora es el centro de empresas), otro la Ermita y otro el Empedrado; todo el colegio estaba en malos locales. Estuve la primera vez en el de las Eras, me pusieron en un local muy grande; por la mañana servía de clase, al mediodía se utilizaba de comedor y por la tarde otra vez de clase.

*Fui pasando por los diferentes locales: el Rancho (una auténtica pocilga, un sótano oscuro, pestilente y chorreante de humedad), La Blanca Paloma (cuatro clases prefabricadas que pusieron en el barrio de San Pedro, donde ahora hay un parque infantil, El Empedrado y finalmente Corvales. (Relato de Paqui, 2020, p. 13<sup>28</sup>)*

Al año siguiente me dieron definitiva en Jorairátar, un pueblo de la Alpujarra cercano a Almería, que pertenece a Ugíjar. En ese pueblo estuve un año. Yo no estaba a gusto en Jorairátar, ¡ese pueblo sí que es cerrado!, la gente es enteramente como el paisaje. ¡La gente tenía un comportamiento muy distinto con respecto al maestro del que tenían conmigo! ¡Terrible!

Y había sido igual con la maestra anterior que conmigo, porque la criticaban delante de mí sin reparos. Todas las críticas eran referentes a su vida privada.

Cuando estaba en Jorairátar y Antonio iba a verme, ¡no nos dejaban en paz! ¡Se asomaban por las ventanas para ver lo que estábamos haciendo dentro de la casa! Me iban a echar serenatas para ponerme a prueba. Cuando Antonio venía el fin de semana jugaba con los muchachos al fútbol y se portaban perfectamente con él. Se iba el

---

<sup>28</sup> Relato de Paqui en un libro recopilatorio de relatos de experiencia de profesorado y alumnado que pasó por las aulas del Colegio Público Isabel la Católica de La Zubia. El libro se denomina, *Así fueron estos años*.

lunes y me daban la castaña a mí durante la semana. ¡Un machismo exasperante!

Nos casamos ese curso en el mes de marzo y después de casarme tuve que volver a la escuela hasta terminar el curso, pero al curso siguiente me dieron destino provisional en La Zubia y ya no he salido de aquí; me pude venir de Jorairátar porque hicimos uso del derecho de consorte. No he rulado por pueblos; he estado en Huétor Vega, en Fuente Vaqueros unas semanas y en Jorairátar. Para saber lo que es la escuela rural, Jorairátar; con un año tuve bastante.

### **Una pareja pedagógica**

*Sólo después de tumbarme sola en el duro suelo y contemplar así vuestro juego, comienzo a sentir el deseo de ser elegida, de ser convocada, de ser llamada por una persona que ha venido en mi busca, que se siente atraída por mí, que no puede mantenerse alejada de mí, y acude junto a la silla dorada en que me siento, con mi vestido desplegado a mi alrededor como una flor. Nos retiramos a un balconcillo y hablamos, él y yo. (Woolf, 1931, p. 48)*

Antonio y yo empezamos a relacionarnos cuando llegué al que luego sería el colegio Isabel la Católica; los dos nos apuntamos a estudiar inglés -si no, no hubiéramos hecho relación, ¡tan tímidos como éramos ambos!-, aunque el inglés todavía lo tenemos pendiente (reímos). Íbamos a un curso de inglés con un profesor americano, por las tardes a Granada, después de la escuela. Cuando empezamos a salir y a conocernos algunas tardes hacíamos rabona. Fue un flechazo total, lo demás importaba un carajo. Terminamos el curso de inglés y lo aprobamos. Al año siguiente fue cuando me dieron definitiva en Jorairátar; él no resistió el curso completo y empezó a darme la barrila: ¡que nos casáramos, que nos casáramos! Al final no estuvimos de novios ni año y medio. Mis padres no querían que me casara en mitad del curso, pero es que yo también hacía todo lo que le daba la gana a él. También estaba deseando escapar del control familiar -esto les pasó a bastantes mujeres de mi

generación y algunas se equivocaron-. Pedí permiso de tres meses por asuntos propios; me vine en febrero a Granada y nos casamos en marzo. Estuve con él en abril y en el mes de mayo me volví para Jorairátar. Me puse mala, estaba ya embarazada pero no lo sabíamos. El embarazo me sentó muy mal. Me tuve que venir a Granada; estaba muy grave, con mucha fiebre y luego resultó lo que resultó. Cuando veníamos de Jorairátar, y yo tan enferma, Antonio lloró, entonces yo le pregunté: “¿Por qué lloras?”. ¡Me acuerdo de que aquello se me hizo a mí muy grande! Él tenía mucho miedo de que me pasara algo. Estábamos muy bien los dos juntos y solos.

Fue terminar el curso, y ya que estaba un poquito mejor, nos fuimos de viaje a Portugal. Los dos tan a gusto. ¡Los viajes que hemos hecho! Antonio es un viajero maravilloso y en eso me ha enseñado mucho. Muchas cosas que he disfrutado en la vida han sido gracias a ese sentido y a esa curiosidad que él tiene. Antonio es muy humano, sencillo y complicado. Tiene una mirada hacia la vida, hacia la gente, hacia las cosas y hacia el paisaje muy personal, muy comprensiva. No se puede decir exactamente amorosa, pero sí bastante generosa. Con nuestros hijos es y ha sido buen padre.

La historia de mi vida y mi trabajo como maestra se quedan mancos sin conocer a Antonio. Nosotros somos una unidad familiar y una unidad pedagógica también. Hemos construido una cosa ‘bonica’ entre los dos. Ante el pueblo somos los dos y así se nos ve.

Él empezó a trabajar en todo lo de los deportes, a preparar los equipos de baloncesto, a llevar a los niños en competiciones atléticas y a muchas más cosas y eso a la gente le gustó. Rompió con la línea de los maestros tradicionales que había aquí, que pegaban mucho a los niños, ¡eran brutales! Al par llegaron otros dos o tres maestros jóvenes, con otras maneras y con cercanía, pero sobre todo él. Antonio llevaba a los niños al campo, de excursión, le gustaba mucho la montaña. Dedicaba los días de diario a la escuela y los fines de semana también. Llenaba el

'seiscientos' de niños y los llevaba a jugar a Lanjarón, los llevaba a este lado y al otro. Se había hecho ya un cariño y un prestigio en el pueblo que cuando llegué, yo era la mujer de don Antonio. Yo no he sido doña Paqui, yo era Paqui y muy contenta así, sin tratamientos. Pero él se había hecho con un prestigio y yo me encontré un camino andado. Como, además, anduve el mismo camino, pues mira, muy bien. Él se dedicó mucho al deporte y yo al teatro.

*También me acuerdo de los Juegos Escolares, que no teníamos ni campo, y participábamos en todo: baloncesto, balonmano, voleibol, atletismo... Íbamos a jugar a montones de sitios y algunas veces mi Seat 600 cargaba con seis o siete niños y allá que nos presentábamos donde fuera. (Relato de Antonio Moleón, 2000, p. 7<sup>29</sup>)*

Antonio y yo hemos tenido una hija y un hijo inteligentes y buenos profesionales. Me casé con 23 años. Me quedé embarazada recién casada, después tardé mucho tiempo en conseguir otro embarazo. Mis hijos se llevan casi 7 años.

Mi hijo es músico, es flautista, es bastante sensible. Mi hija es traductora, ha viajado mucho. Estoy muy orgullosa de mis hijos. Supongo que también hemos cometido fallos, equivocaciones..., por las circunstancias, ellos han tenido la vida mucho más fácil que nosotros y han estado protegidos, igual más de la cuenta, y lo mismo en algunos momentos, son más blandos de lo que hemos tenido que ser su padre o yo; nosotros dos hemos tenido una vida difícil.

La primera es mi niña. Una niña preciosa, con personalidad. Mi niña era también supertímida, supersensible y lo sigue siendo. Nació cuando yo tenía 24 años y, además, ella nació el ocho de marzo y yo cumpla el

---

<sup>29</sup> Relato de Antonio Monleón, marido de Paqui, dentro del mismo libro recopilatorio de experiencias escolares, *Así fueron estos años*.

nueve, o sea, que el día de mi cumpleaños la tenía allí a ella, el mejor regalo de la vida. Mi niño también muy bonito y muy bueno, muy noble.

Yo ya estaba en La Zubia, propietaria definitiva, con 25 años y con mi niña que era ¡tan sensible! Se le notaba desde punto y hora que nació, seguramente se juntaba con el miedo y la sensibilidad de su madre, no me podía despegar de ella para nada. Me acuerdo perfectamente subir a la terraza a tender



Paqui con su hija Inma cuando tenía dos años y medio de viaje en Segovia

con una sillita de esas de mano. La niña estaba ahí sentaíta y mientras estaba tendiendo le estaba diciendo: “¡Ay mi niña!” (cantando). Había que estar siempre con ella. Teníamos un lazo entre las dos irrompible. Ella siempre pendiente de mí, me adoraba y yo también a ella, ¡me adoraba completamente! Si me veía que estaba callada, me decía: “Mamá, ¿qué piensas?”. Aprendió a leer ella sola, prácticamente. Yo quería que aprendiera por el método natural, pero no dio tiempo; una compañera me hizo el favor de admitirla en primero, aunque aprendió con cuatro años, ella sola. Además, yo le contaba los cuentos y se los aprendía de memoria. Los contaba como si los supiera leer y me decía: “Mamá, ¿aquí qué pone?”. Y yo le decía: “Pues aquí pone Caperucita”. Así aprendió a leer y a escribir. ¡Era preciosa! Su abuela paterna lo hizo muy bien con ella, me la cuidó durante dos años. La adoraba también, ¡imagínate! No había tenido niñas, la nieta, ¡una muñeca! Antonio hablaba muchísimo con ella. Nosotros tenemos grabaciones de la niña hablando, con dos años, ¡es para comérsela, las cosas que cuenta y las cosas que dice! De una madurez grandísima.

## **Entre cuatro aguas: mujer, madre, esposa y maestra**

Nosotros disfrutamos mucho de su crianza, pero al principio me desbordé completamente y se me vino abajo toda la idealización que tiene una sobre la maternidad y lo maravilloso que es ser madre. Me asusté mucho, para mis adentros, aunque no se lo confesara a nadie en aquel momento, me arrepentí de ser madre. O sea que el primer año, completamente desbordada.

Vivíamos en el Zaidín, en la calle Santa Clara, en una casa alquilada que era una nevera en invierno y un horno en verano. La niña lloraba de frío constantemente por la noche y hubo veces que me quedaba dormida de pie en clase, de no dormir. Antonio era bueno, pero no compartía el trabajo conmigo; ahora tampoco. Una asignatura pendiente. No teníamos lavadora, no teníamos calentador y yo lavaba a mano. Entonces se lavaban las gasas; no era como ahora ¡la cantidad de gasas que yo tendía en la terraza! Teníamos que ir a casa de sus padres que sí tenían calentador. Mi suegra me ayudó muchísimo, fue muy buena. Se hizo cargo de mi hija, la enseñó a comer, además de tenerla toda la semana. ¡Era tan generosa! Así fue nuestro primer tiempo viviendo juntos. Es verdad que yo le protestaba a él y me peleaba. Nos hemos peleado mucho, sobre todo por las tareas domésticas, desde siempre, porque a mí eso de aguantarme las cosas tampoco va mucho conmigo. Él sabía más cosas que yo y le decía: “¡Oye!, pero ¿cómo no vas a saber más que yo? ¡Si es que lees mucho más que yo!, ¡si es que mientras yo estoy lavando, tú estás leyendo libros y el periódico!”. Entonces se me quedaba callado. Ahora me acuerdo y me da lástima (ríe). Quedaba muy desarmado, como si no tuviese recursos ¡tan inteligente y era como si no supiera qué hacer!

Ha transcurrido la vida y no he conseguido un reparto equitativo de las tareas.

Es un tema complicado para los hombres. No sé si tienen asociada su imagen de masculinidad a ciertos estereotipos de los trabajos.

Es muy frágil y muy dependiente de la opinión de los otros hombres, su imagen de la masculinidad. Tan solidarios que se hacen entre ellos - lamentablemente las mujeres lo somos menos entre nosotras- y tan suspicaces en este tema. Hablo de los hombres de mi generación.

En la dinámica familiar a mí me ocurrió que comportándome de igual modo con la niña que con el niño no conseguí nunca que el niño se hiciese responsable de lo doméstico. Por eso me convencí de que el principal elemento educativo es el ejemplo y los modelos que se ofrecen. Tanto familiares, escolares como sociales.

La desigualdad en el trabajo doméstico afecta profundamente a la libertad personal de las madres, a su tiempo para desarrollarse, a su espacio para el descanso o la evasión.

Este tema me enciende. Fijaos con qué facilidad asumen los padres el éxito compartido en la educación de un hijo o hija si estos salen buenos, pero que pronto descargan la responsabilidad de los fracasos de los hijos en la mala praxis de la madre. Confieso que yo al final me rendí. Por amor. Por la paz de la familia. Por agotamiento.

Ahora pienso, "¿de dónde sacaba yo fuerzas para estar trabajando desde las siete de la mañana hasta las once de la noche sin parar?". Con mis niños, con mi casa porque, además, mi casa siempre ha estado limpia, la comida siempre a punto, todos bien atendidos, todo bonito; me han gustado siempre las cosas bonitas, ¿cómo sacaba yo fuerzas para eso? Pues, estresándome mucho porque siempre he estado estresada, pero bueno, he ido para adelante y tampoco he tenido grandes enfermedades. He ido para adelante, sobre todo con ilusión. He tenido muchísima ilusión y mucha ingenuidad y me decía ¡venga, vamos a hacer otra cosa y vamos a inventarnos!

Por otro lado, cuando llegué al colegio, lo hice disfrutando del prestigio de Antonio y desde primera hora empecé con el teatro que tiene también mucho enganche. Padres y niños lo disfrutaban porque servía para desinhibirse, para el lenguaje y para muchas cosas más. Así

empezamos, y con mi niña integrada en el pueblo porque nos compramos una casa adosada en el centro de la Zubia.

Mi mejor etapa fue cuando tenía más de 30 años. Esa etapa en la que ya eres mujer ¡bien mujer! y sabía dónde estaba en el mundo, me sentía querida, tenía fuerzas, había encontrado a Antonio, me sentía reconocida y tenía más seguridad en mí misma. Entonces me volví a quedar embarazada y en febrero de 1982 nació nuestro niño.

Tuvimos la mala suerte de que se murió la madre de Antonio que tanto me quería y que tanto me había ayudado. Fue un palo muy duro para los tres. Ella se vino a nuestra casa en cuanto se vio tan enferma y yo, tan jovencita, la cuidé con amor lo mejor que supe.

Mi suegro se sintió muy desamparado y desde entonces hasta su muerte, mucho más tarde, siempre ha estado bajo nuestra protección.

Del niño yo tuve un embarazo fácil y me encontré fuerte y vital durante los nueve meses. Estuve trabajando hasta el mismo día que nació. Nació hermoso y guapo y su padre y yo nos sentimos muy felices. Su abuelo lo recibió con un apego e identificación exclusiva para los dos. A pesar de no contar con ayuda familiar yo crié a mi hijo relajada y con facilidad. Ya tenía una edad y me sentía más segura.



Paqui con su hijo Antonio cuando tenía un año

Desde que comenzó a andar nos dimos cuenta de que era más inquieto que la niña. Su cabeza conserva varias cicatrices de los puntos de sutura que le tuvieron que coser en diferentes ocasiones. Fue a educación infantil, que ya sí había en el Isabel la Católica, y la maestra me decía que era listo, pero muy travieso. Para entonces nos habíamos hecho una casa a nuestro gusto, grande y luminosa. Cuando terminó el primer ciclo de primaria tomé una decisión difícil, yo no considero conveniente tener como alumnos a los propios hijos. Pero entre mi temor



porque se pudiera hacer un gamberro y el que pasara al ciclo medio con una maestra anodina, me decidí a cogerlo como alumno. Así que estuvo en mi clase durante su tercer, cuarto y quinto curso.

Antonio había aprendido a leer y escribir con facilidad y en mi clase disfrutó de hacer textos libres, conferencias, salidas, etc. Era competitivo y leyó mucho.

Un práctico que tuve en esos años me decía que a nivel de comportamiento yo era más exigente con él que con los demás. Y es que es difícil el equilibrio con los hijos-alumnos -añadir que he tenido muchos prácticos durante todo el tiempo de mi ejercicio profesional, como un servicio porque a veces entorpecían bastante-.

Antonio disfrutaba haciendo deporte y formó parte de algunas escuelas municipales que ya funcionaban. Cuando tenía ocho años también lo apunté a la escuela de música para que aprendiera flauta. Más que nada porque ampliara su formación artística. Pero le gustó tanto y lo valoró tanto su profesor que se ha convertido en su profesión. Yo disfrutaba hasta de oírlo estudiar en casa. Extraía a su flauta travesera un sonido ¡tan suave y tan limpio!... Sin embargo, él nunca se sentía satisfecho. Cuando asistíamos a alguna audición y nosotros acabábamos encantados por cómo había tocado, por su linda presencia en el escenario... él terminaba enfurruñado. Aspiraba a una perfección imposible. Se hizo un buen músico. Realizó todos sus estudios sin dificultad y hoy es un buen profesor en un conservatorio. Antonio es ocurrente y gracioso como su padre.

## TERCERA ESCENA

### La mirada a la escuela a través de la Pedagogía Freinet<sup>30</sup>

*En consecuencia, no somos gotas de lluvia que pronto seca el viento; nosotros provocamos el soplo en el jardín y el rugido en el bosque; surgimos de un modo diferente, una y otra vez. (Woolf, 1931, p. 118)*

En mis inicios como maestra recuerdo que lo que más preocupaba eran los problemas con la disciplina. Para conseguir que los niños estuvieran callados y trabajando yo me tenía que poner autoritaria y ahora que lo pienso ¡como que me quiebro por dentro! Parece que soy muy fuerte pero luego hay cosas que me cuesta mucho trabajo hacer. Me cuesta mucho trabajo imponerme a mis hijos, imponerme a los niños; siento un profundo rechazo por la violencia; dentro de mí misma estaba en una situación de búsqueda. Para que uno descubra las cosas tiene que tener esa inquietud, si tú no tienes una búsqueda interior, no descubres nada. Había cuestiones que yo tenía dentro, insatisfacciones. Cuando empecé a ser maestra tenía en el recuerdo todas las penalidades que yo había sufrido y por eso quería ayudar a la gente de mi clase, aunque no tenía conciencia política ninguna. A mí la escuela me gustaba y sabía que la educación servía para que los humildes salieran adelante, igual que me había servido a mí para ganar un sueldo bueno y para mejorar mi vida. Yo quería hacer ese bien, pero veía que me faltaban herramientas, me faltaban resortes. Desde que comencé a trabajar y hasta que descubrí las técnicas Freinet, pasaron cinco años. Ese fue todo mi tiempo de búsqueda en el que yo notaba que me faltaban herramientas. Estas me vinieron junto con la formación política, la formación pedagógica y la amistad... ¡Se juntó todo! Una de las mejores cosas que descubrí en esa época fue la gente tan interesante que conocí.

---

<sup>30</sup> La Pedagogía Freinet se basa en técnicas educativas que fomentan la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico en el alumnado. La finalidad es que niñas y niños aprendan a través de la experiencia en el medio.

Me puse en contacto con el Movimiento Freinet a través de una maestra monja, de lo más tradicional, compañera nuestra en la escuela de La Zubia, doña Concha. Cuando estábamos en el Rancho –lo llamábamos así porque las clases estaban en lo que había sido una antigua fábrica o unas caballerizas- ella hacía textos libres. Un día en el recreo nos enseñó qué era aquello del texto libre. A mí me gustó mucho. Aunque su manera de hacer el texto libre era muy sui géneris. Realmente no era texto libre, eran redacciones, pero bueno. Nos dijo que había una gente que se reunía en una escuela en Granada, en el colegio Fuentenueva, que trabajaba con estas técnicas. A mí me interesaba aquello y un sábado fuimos. Ese día había una asamblea de maestros. Nos presentamos, nos preguntaron a cada uno quiénes éramos y nos escucharon muy atentamente. A mí ya el hecho de que me escucharan atentamente ¡fue algo...! (silencio). Era la primera vez que me escuchaban así y parecía que lo que yo decía tenía importancia. ¡Me vine eufórica total!; luego me di cuenta de que lo que hablaba la otra gente no era ni mejor ni peor que lo que hablaba yo, que era gente interesante y que era gente normal, las dos cosas. Estábamos por lo menos treinta personas. Todas las puertas de las clases estaban abiertas y las mesas de los alumnos no estaban organizadas en filas, sino que estaban en pequeños grupos, había como rincones, mucho color y había trabajos de los niños expuestos por todos los sitios. Vimos la imprenta, la pasta de imprimir, ¡parecía magia, aquello era lo que yo quería! Nos reuníamos todos los sábados por la mañana. Nos enseñaron lo que era el texto libre, la asamblea, había una biblioteca, leíamos libros y preguntábamos acerca de las dificultades que nos habían surgido durante la semana, si habíamos puesto en práctica lo aprendido, los inconvenientes, lo que no entendíamos... ¡Y toda la gente era tan amable!

Esos maestros, que ya llevaban dos o tres años trabajando allí cuando nosotros llegamos, estaban protegidos por un inspector, D. Luis

Mateos. Hacían cursillos de formación. Nos daban conferencias y nos decían: "Pues yo en mi clase hago esto, hago lo otro... vamos a hablar del texto tal...". Era intercambio de experiencias que para mí es lo fundamental.

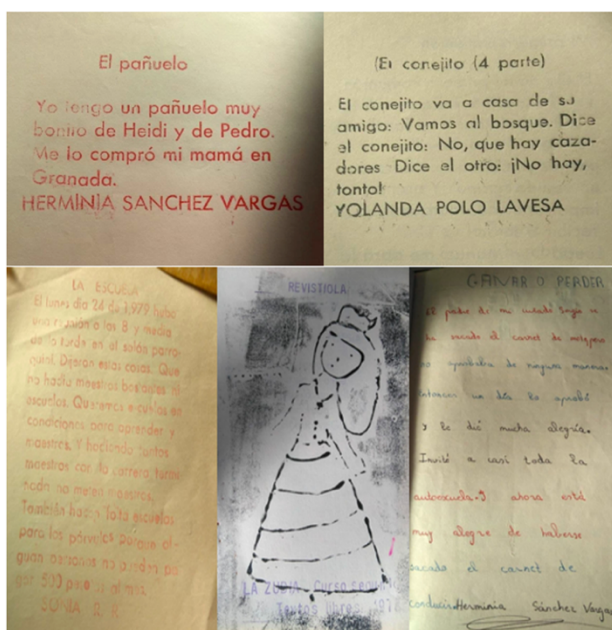


Asamblea en un congreso del MCEP.  
Paqui con falda floreada y Antonio de pie con una carpeta

El intercambio de experiencias me ha servido mucho en la vida. Me ha ayudado a resolver todo tipo de problemas, por ejemplo, problemas de salud que he tenido con mi suegro, con mi suegra, con mis padres, cuando me he sentido agobiada. Hay gente que me ha dicho: ¡Yo lo he resuelto de esta manera o de la otra, me ha servido la experiencia de otras personas! Yo amo la sabiduría que da la experiencia.

En nuestras asambleas pedagógicas decíamos: "Yo quiero hacer esto, ¿cómo lo puedo hacer?", y otro te decía: "Yo lo he resuelto de esta manera, de esta otra, o así". También nos prestaban libros para leer que nosotros nos traíamos a casa. Ellos nos decían que pusiéramos en práctica, poquito a poco, las técnicas aprendidas y que fuésemos viendo los inconvenientes. Pero es que poner en práctica el texto libre ¡era sencillo!, animabas a los niños a escribir de lo que quisieran y te traían los textos. Se trataba, simplemente, de que colocaras en tu clase una caja para los textos libres y que los niños los echaran allí. Esas redacciones libres te cambiaban la clase. Los niños traían sus historias y salían a leerlas. Luego se trabajaba el mejor texto, el que hubiera tenido más votos. Se elegía por procedimiento democrático. Después lo corregíamos entre todos; se ponía en la pizarra y ya no era solamente la maestra la que corregía, sino que algún niño decía: "Yo creo que había que decir no sé qué, ¡vamos a cambiarle esto! O aquello no tiene que ser b, tiene que ser v". Más tarde se reproducía en la pasta de imprimir y cada uno tenía su copia. Se hacía un librito y se lo leían. Cada uno hacía la ilustración del

texto como quería; ¡solo con poner en práctica el texto libre y toda su dinámica de explotación ya estaba la clase cambiada!



Revista de textos libres de 1978

Recordamos con cariño los talleres y la imprenta de carne de membrillo. En esta plasmabas el texto, le pasabas el rodillo y en la cuartilla se quedaba impregnado. También teníamos la imprenta de toda la vida. Ponías tus letras en un canutillo, ponías la frase, apretabas e ibas colocando tu texto. Le pasabas una piedra que había, le echabas la tinta con el rodillo y ¡hala! Cuando hacíamos textos libres, cada una leía el suyo y si ese día ganabas, tenías el honor de pasar por la imprenta. Cuando te toca... ¡Nos poníamos muy contentas! (Relato a cinco voces de las alumnas de Paqui, noviembre de 2018)

Al mes siguiente en Fuentenueva, los compañeros te comentaban que el texto libre también se podía explotar en teatro o en marionetas y que fulanita sabía hacer las marionetas con pasta de papel, ¡qué cosa tan bonita lo de la pasta de papel! ¡Lo que les gustaba eso a los niños y lo que disfrutaban con los muñecos de guiñol! Hacíamos 'teatrillo' de guiñol con unas telas cogidas de unas cuerdas. Luego yo me hice uno que se quedó en la escuela. Me lo hizo mi primo que estaba estudiando carpintería. Un teatro precioso con su cortinita y todo y los niños inventaban sus obras. Así, poquito a poco, íbamos metiéndonos en la pedagogía de Freinet y siempre preguntando: "¿Tú cómo has solucionado este problema?".

También teníamos una revista para intercambio de experiencias donde escribíamos. Nosotros también empezamos a hacer aquí nuestras revistas del pueblo. Antonio y yo nos lanzamos de golpe. En realidad, La Zubia ha sido como un minigrupo de Freinet de tantas cosas como se han hecho aquí y gracias a la asociación de padres que había y a los

maestros que han ido viniendo. Personas formadas en Freinet y maestros definitivos, solo estábamos Antonio y yo, después vino gente provisional muy potente que también estaban formados en Freinet. Entre ellos mi hermano, M<sup>a</sup> Ángeles Cantero y Ramón. Los cinco éramos de Freinet y estuvimos trabajando juntos un año. Fue cuando hicimos el taller de teatro y de expresión corporal. Ese año hasta llevamos obras al Manuel de Falla. También llegaba otra gente que no tenía formación, pero les gustaba lo que estábamos haciendo. Nos convertimos en apóstoles de la Pedagogía Freinet.

Pasado un tiempo, cuando ya consideramos que éramos capaces de exponerlo y de formar a otros nos íbamos a los pueblos para mostrarlo. Se llamó Movimiento Cooperativo de Escuela



Campaña de activismos pedagógicos

Popular (MCEP)<sup>31</sup>. Repartíamos democráticamente las funciones. Un día te podías comprometer a exponer el texto libre, otro día a escribir para “Colaboración”, ir al curso de la Costa o, por ejemplo, a llevar un taller en la Escuela de Verano. Me he construido como persona con esa gente. Este movimiento pedagógico aglutinó un movimiento social y político, ya que sin darnos cuenta también nos formamos políticamente. Nos reunimos durante ocho años todos los sábados. ¡Esa sí era formación de calidad! Y sin títulos ni diplomas.

Cuando descubrí Fuentenueva en 1977, vi que yo tenía algo que decir y mucho que aprender. Le debo muchísimo a la Pedagogía Freinet porque es una pedagogía sencilla. No se trata sólo de técnicas, sino de la actitud ante la vida. Ante la pregunta de qué ha sido para mí la

---

<sup>31</sup> El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular hoy se define como un colectivo de personas vinculadas directamente con la enseñanza que -por medio de un trabajo cooperativo, crítico e investigador- pretenden la renovación y transformación de la escuela; y ello como forma de colaborar en la nueva sociedad (Web MCEP: <http://www.mcep.es/>)

Escuela Freinet, lo primero que puedo decir es que fue un descontento con el sistema de disciplina. Tenía dentro el deseo de una escuela que ayudara a todos y sobre todo a los más desfavorecidos. Entonces, comencé a aplicar las técnicas. Era algo que llevaba dentro, y simplemente, fue ponerle motor a un fuego y a una creatividad que me vivificaba continuamente. Mi vida giraba casi totalmente en torno a la escuela porque me apasioné en una tarea, que a la par que me gustaba, creía firmemente que podía transformar la realidad. Ello me llevó a la creación teatral, tanto en la escuela como en diferentes grupos. Toda mi experiencia pedagógica está relacionada con la Pedagogía Freinet, ¡me ha dado tanto! Sigo creyendo en su fuerza y capacidad. Es una pedagogía tan sencilla que sirve para sacar a todos adelante. Una cosa muy interesante y que da tranquilidad es no tener miedo a la pérdida de la autoridad, porque todo sale de la forma más fácil si se tiene respeto, sentido común y creatividad. Hay que tener respeto, no tener miedo y estar presente. Además, las virtudes de esta pedagogía son la honestidad, la sencillez, la austeridad y el afán de cultura, predicar poco y ofrecerse como modelo.

La Pedagogía Freinet es la pedagogía del éxito y considera que es lo mismo de valioso lo intelectual que lo manual. Eso es importantísimo y yo he trabajado desde esa perspectiva, pero la escuela actual sigue siendo intelectualista. En la escuela tiene éxito quien tiene capacidad verbal y no quien tiene capacidades artísticas o físicas. Por eso, en nuestra escuela de La Zubia teníamos mucha oposición, pero nosotros éramos guerreros, porque recibíamos mucha fuerza en Granada. A todo el mundo que iba a Fuentenueva le pasaban las mismas cosas, pero nosotros teníamos la fe de que con eso transformábamos la sociedad. Era una lucha política, social y pedagógica. Además, ¡los niños eran tan felices!

## **Hacer escuela Freinet en la escuela tradicional**

Pasaron los años.

Me fui del colegio Isabel la Católica al colegio Al-Zawiya, principalmente, porque este colegio tenía una sala de usos múltiples. Pero con el tiempo situaron por toda esta sala bancos para poner a los de infantil a ver películas en la tele. Cuando llegaba con mis alumnos para nuestra sesión de expresión corporal teníamos que mover los bancos para tener espacio y poder desarrollar la clase. Un día nos pusieron un letrero en la pizarra en el que se leía: "De parte del director: que se deje la sala de usos múltiples como está". Después de aquello, tenía que recolocar el mobiliario con mis niños de primero, lo que me restringía mucho la utilización de la sala. Además, la profesora de religión colocó un escenario que ocupaba casi todo el espacio y a mí nadie me preguntó absolutamente nada; ¡eso te hiere!

Esto es solo un ejemplo de la falta de consideración y respeto hacia mi trabajo, algo con lo que he tenido que vivir. Para la mayoría de mis compañeros, con el equipo directivo a la cabeza, el taller de teatro y la expresión corporal eran una tontería y me lo demostraron sin palabras.

Para poder realizar la pedagogía que yo llevo a cabo se necesita tener sosiego, estar con los niños y no tener que mirar constantemente el reloj, pero en la actualidad existen trabas con el horario. En este sentido, se hace muy difícil una pedagogía así. Además, veo que las editoriales dirigen la práctica escolar y eso es tremendo. A veces, estás con los niños trabajando un texto informativo en un libro de texto, por ejemplo, y te das cuenta de que todos están distraídos, entonces te dices a ti misma: "¡Ay!, ¡qué mal lo estoy haciendo!". Empiezas a mirar bien el texto y encuentras palabras de vocabulario que los niños no entienden. Cuando los niños se encuentran perdidos ante un texto se evaden. No tienen el mismo concepto del tiempo que nosotros, ellos tienen todo el tiempo del mundo y van a sus intereses, por eso hay que motivarlos. Con la Pedagogía

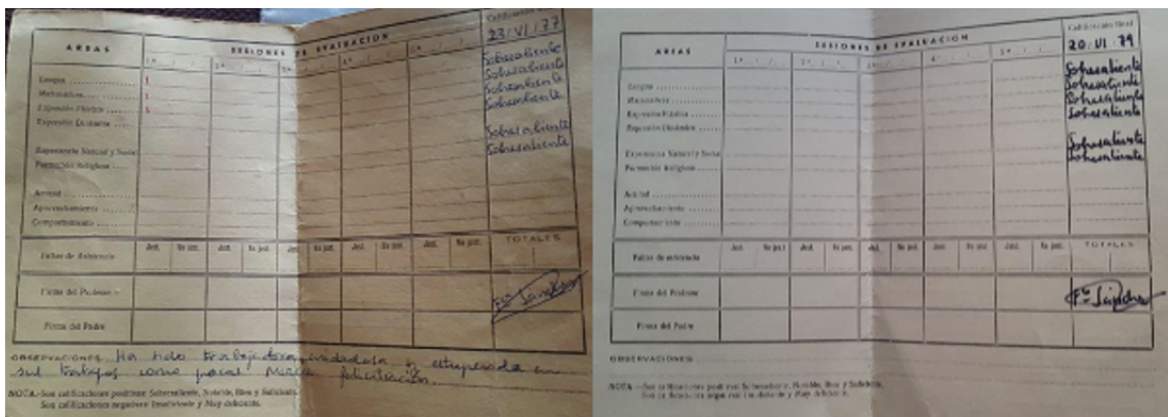


Freinet la motivación está garantizada porque el currículum parte de su propia experiencia.

La escuela que he practicado y he vivido es gracias a gente generosa, pero cada vez se practica menos y me da mucha pena porque la escuela está retrocediendo.

Ahora estamos en plena moda de las competencias, que son muy importantes, pero es que yo vengo haciendo lo de las competencias desde hace 30 años. La Pedagogía Freinet más de competencias no puede ser. Es la formación de las personas, lo instrumental y lo educacional son lo primero. Nosotros enseñamos a las personas a ser ordenadas en sus trabajos, a ser estructuradas, a cuestionarse los mensajes, a expresar lo que sienten, a no tener inhibiciones. Eso hay que hacerlo día a día, es una educación de los hábitos y tiene que ir calando poco a poco; y las competencias consisten en preparar a la persona para la vida, en todos los aspectos. Por lo tanto, hay coincidencia.

Nosotros<sup>32</sup>, aunque en La Zubia éramos un grupo tan minoritario, fuimos la levadura que hacía falta que existiera. Con nosotros los niños aprendían mucho y no iban en inferioridad de conocimientos al instituto. La prueba está en que obtuvieron mejores resultados que los demás.



Boletines de notas de Yolanda, alumna de Paqui (años 1977 y 1979)

<sup>32</sup> Paqui acordó con las madres y padres de su alumnado realizar informes cualitativos e individualizados cada trimestre. Por ello, solo rellenaba los boletines al final de curso.

Cuando los hemos presentado a las Olimpiadas de Tales, los únicos que han sido seleccionados han sido los nuestros. También los presentamos al concurso de cooperativas de la Caja Rural y nos trajimos el primer premio en Plástica. Sabían leer y escribir mejor y comprendían y expresaban mejor que otros niños.

Nosotros hemos vivido en una tensión creativa permanente, eso es lo que alimenta la alegría de la escuela. Esa tensión creativa es la que ha hecho que no nos aburriéramos. Yo no he podido repetir nunca una programación de clase de un año para otro y tampoco me ha gustado estar siempre en el mismo curso. La gente decía, me aposento en el ciclo medio y ya siempre en el ciclo medio que es el cómodo. Cuando me fui a la segunda etapa, me daba miedo y me decía: "¿voy a ser yo capaz de controlar a los niños mayores?". Yo siempre tenía miedo de la disciplina. ¡Cuando llegué me di cuenta que eran lo mismo que los chicos! Les gustaba lo mismo, que los abrazara, que los mirara, que los escuchara... Es cierto que los mayores te ponen en algunas tensiones, pero vivía la alegría de estar todos los días leyendo los periódicos para ver lo que recortaba, para ver lo que les llevaba a clase, para ver el libro que leía, para ver el artículo este, para ver cómo hacemos puzzles con las palabras... ¡una tensión para hacer cosas nuevas! Para dar el temario sin seguir el libro de texto, sino con otras cosas que veía yo que se podían sacar del artículo de actualidad. Permanentemente pensando.

Antes, en Primaria, tú te metías en tu clase y como no había especialistas era igual que si estuvieras en una unitaria. Eras dueña y señora de tu clase y establecías con los niños unas relaciones afectivas impresionantes. El horario era de mañana y tarde y, además, nosotros vivíamos muy cerca del grupo escolar en el que trabajamos al principio. Era en el grupo del Empedrado, en la parte baja del pueblo. Llegaban las seis y media de la tarde, después de haber estado toda la mañana y toda la tarde, y los niños y las niñas no se iban. Después de estar modelando, luego, querían hacer la imprenta y yo les decía: "¡Oye,

vámonos ya, ¿no?”. Me decían: “Espera Paqui, seño, espera, espera, espera” (voz de niño chico). Es que no había manera de echarlos.

Cuando entró la religión en el currículo y en la escuela, ¡entró un daño grandísimo! Detrás de la religión, entró el inglés. No es por el inglés en sí, pero ya empezó a distorsionarse todo. En el momento en el que ya no tuvimos sobre el grupo el ascendente que teníamos, se nos rompió el horario. Para hacer este tipo de pedagogía que nosotros hacíamos hace falta mucha libertad en el tiempo. A la par, la sociedad empezó a no valorar las cosas esenciales. Empezaron a valorarse las tonterías. Empezaron con el nivel del colegio y los rankings estúpidos. Se va pervirtiendo todo poquito a poco y empieza este mundo que tenemos de apariencia, que está hueco.

### **La escuela en la calle: creatividad, compromiso e ilusión**

Antonio y yo empezamos a hacer las semanas de expresión, en La Zubia, cuando mi niña aún no iba a la escuela y yo tenía 29 años. En el 80 ya hicimos la primera semana. ¡Eso era un embolado! Era la escuela en la calle. Colaboraban los padres, también venían otros maestros de Granada a ayudarnos, la gente provisional –que todos los años se incorporaba al centro gente muy apañada, siempre conquistábamos de siete a diez-, y más gente joven del pueblo con los que teníamos bastante relación. Todo esto significaba mucho trabajo. En mi casa siempre estaban dispuestos los cafés, las cenas, las cervezas... porque las relaciones humanas que yo he establecido o hemos establecido los dos



Semana de Expresión Libre. Preparando los decorados para representar teatro creativo en la Placeta del Pilar (La Zubia)

con la gente de La Zubia han sido de mucho compromiso y de mucha afectividad.

También empezaron a ir por el MCEP jóvenes de la Zubia que estaba estudiando Magisterio y que nosotros organizábamos. Además de las semanas de expresión libre publicamos una revista que se llamaba El Tinglao y creamos un grupo de teatro con los jóvenes. Me acuerdo que representamos una obra de teatro muy política que se llamaba “El Mercado”, en donde se demostraba

cómo el sistema capitalista se adueña de todos los medios de producción. Nosotros teníamos un compromiso pedagógico, social y político, incluso con el tema de la mujer.

Hay cosas significativas que hemos hecho juntos, Antonio y yo. Los dos llevábamos el mismo tipo de escuela, con nuestra impronta propia, porque cada uno ponía en la escuela su personalidad. Cuando el maestro o la maestra cierra la puerta de su clase, le da su impronta, eso es así. La organizas a tu manera, eso es lo bueno de la escuela. Por eso, podía sacar a mis alumnos todas las semanas a andar al campo para estudiar la Naturaleza, pero esto no se hacía ni se consideraba conveniente, sin embargo, estudiaban las Ciencias Naturales en el libro.



En el viaje de estudios de fin de etapa de 2º Ciclo. Caminando por la Alpujarra. Colegio Al Zawiya

En líneas generales, nosotros llevábamos la pedagogía Freinet: nuestro texto libre, nuestra asamblea, investigación del medio..., en fin, en todos esos aspectos coincidíamos. Antonio y yo también hacíamos intercambio con los talleres; como a él no se le daban tan bien las marionetas, yo me iba a su clase a la hora de talleres para que sus niños hicieran marionetas y él se venía a la mía para hacer casitas con collage o cosas por el estilo. También hemos hecho publicaciones, ya que a los dos nos gusta la literatura. Al final él entró en el teatro, se dio cuenta de que era un recurso interesante y ha llegado a escribir sus propias obras. Pero con el teatro empecé yo y en lo de la expresión corporal, Antonio no se ha metido nunca. Eso ya le da más miedo (ríe). Yo sí me he arriesgado y he hecho cursos, he intentado aprender y he puesto en práctica la relajación con los niños, por ejemplo. Los chiquillos han disfrutado mucho con todas las cosas que hemos hecho de expresión corporal. Teníamos un taller semanal de expresión corporal y teatro durante todo el curso, fuera del horario escolar.

Además, en mi clase, yo tenía el taller de teatro integrado en el horario. Los niños se inventaban sus propias obras y se representaban en clase o podía ser que se representaran a final de curso.

El comienzo del taller de teatro extraescolar fue duro, me costaba mucho trabajo. Venían niños y niñas de todas las edades. Eran muchos. Estaba yo sola hasta que se incorporaron dos maestros más; cuando vino mi hermano, entonces éramos tres.

### **El teatro, un lenguaje propio**

*Pero nosotros, los que vivimos con el cuerpo, vemos, con la imaginación del cuerpo, el perfil de las cosas. Veo rocas iluminadas por la brillante luz del sol. (Woolf, 1931, p. 180)*

Hacer un teatro como el que nosotros hicimos donde se habla del cuerpo, se comenta lo que se vive, lo que se siente y se piensa, hace personas críticas, pero éstas no interesan. El teatro es como una medicina. Por eso, para el primer proyecto de coeducación que

presentamos, pusimos el teatro como herramienta fundamental porque pensamos que el mejor taller de coeducación está en el teatro, aunque lo consideraran una maría lo mismo que a las demás artes.



Representación de la obra, "El bosque fantástico"

*para los niños, es muy importante por la relación con los compañeros, son experiencias que marcan toda la vida. (Relato a cinco voces de las alumnas de Paqui)*

Esta manera de llevar la escuela nos ha permitido tener mucha relación con las familias, nos han visto cercanos. Es por ello que un día vino una madre a pedirme ayuda para la Asamblea de mujeres Clara Campoamor<sup>33</sup>, de aquí de La Zubia. Querían hacer teatro y vino a pedirme obras. Le pregunté quiénes eran y me dijo que eran todo mujeres. Yo le dije que era muy difícil encontrar textos que tuvieran sólo personajes femeninos y, que a mí personalmente, me parece muy ridículo poner a mujeres en personajes masculinos. Fui a hablar con ellas para contárselo y las conocí. Me gustaron mucho y les dije: "Como no hay textos realmente, yo os puedo dar cosas 'sencillicas'. Podíais hacer algún paso de Lope de Rueda o el Retablo de las maravillas, que están muy

---

<sup>33</sup> Esta asociación se creó en la década de los años 80. Fue fundada por cinco mujeres zubienses, con el objetivo de conseguir la igualdad entre las mujeres y los hombres. Tiene funcionamiento asambleario como reza su nombre y se reparten responsabilidades por vocalías y comisiones, entre sus componentes. Desde el principio, estas mujeres se reúnen una vez a la semana, los jueves por la tarde, y están abiertas a todas las mujeres de la localidad; la Asamblea Clara Campoamor no tiene adscripción a ninguna sigla. Y, además de ser una de las primeras asociaciones de mujeres de Granada, fue la primera en reivindicar la memoria de la política republicana de la que toma nombre. Se esfuerzan por formarse en los valores feministas y organizan cursos, jornadas y conferencias. Desarrollan constantes actividades sociales y de servicio a la localidad. Entre sus actividades emblemáticas se cuentan el grupo de teatro, la Semana de la Mujer, la Semana de cine y rosas, el concurso literario por la igualdad o el viaje cultural anual (que comenzó con visitas y recorridos por Andalucía y luego se extendió a toda España). Cada 8 de marzo, por el día de la mujer trabajadora, premian con un homenaje a alguna mujer de la Zubia. La Asamblea Clara Campoamor es un ejemplo de activismo y compromiso. (Documentado gracias a la explicación de Paqui)

bien". Ellas me dijeron: "Ah, no, es que eso está muy sobado". Yo contesté: "Es verdad. Eso es muy importante en la literatura, pero ya se ha hecho muchas veces". Entonces fue cuando les propuse que mejor buscáramos historias en nuestras propias vivencias. A ellas les encantó mi propuesta, pero me dijeron: "Sí, pero es que necesitaríamos que nos ayudara alguien". Así que me ofrecí y empecé con



Representación de la obra de creación colectiva, "Así fueron aquellos años"

ellas y me conquistaron. Creo que he estado siete u ocho años con ellas. Con este grupo hay cosas de las que yo me siento muy orgullosa. Escribí algunas obras, pero todas poníamos nuestra parte. Nunca he aparecido como directora, al principio fui animadora del grupo. Éramos catorce, entre las cuales me integré como una más. Fue un trabajo semanal muy grato en el que nos hemos cosido nuestra ropa, hemos hecho los decorados caseros, etc., todo un poquito rústico.

Teníamos monólogos y otras muchas obras originales de creación colectiva. Desde "Mujer al borde de un ataque", que lo escribió Angelina y trata de una mujer normal, ama de casa y que tiene ¡una sensibilidad y una inteligencia!, a la de "Lola o un sueño roto"; nos la inventamos entre todas, pero tenía una cosa muy mía. Hay un monólogo que trata de una mujer que se queda viuda, que tiene a su madre a su cargo y se enamora de un hombre más joven que ella. Con todo lo que supone, o suponía, que una mujer se enamorase de un hombre más joven, rompe esa barrera y pretende vivir su idilio. Esta historia le ha gustado a mucha gente y la han hecho en otras asociaciones. Hicimos otra que es genial, es la que más ha pegado e incluso la han representado grupos jóvenes, se llama "Aquí no sobra nadie", sobre la inmigración y el racismo. Hice cosas

muy bonitas con las mujeres; ellas todavía siguen. Estoy sumamente orgullosa de este trabajo. El grupo de teatro es el emblema de la Asamblea Clara Campoamor. Ellas le llaman el buque insignia de la Asamblea.

Para mí ha sido una experiencia única, muy enriquecedora y sobre todo una reflexión femenina que teníamos muy asumida porque hacía falta, era para nuestras hijas y para nosotras mismas, un abrazo entre las mujeres. Ha sido de mis experiencias vitales más hermosas.

Hay varios libros publicados con las obras de teatro de la Asamblea Clara Campoamor de la Zubia.

### **La Farsa y la figura de Miguel Forte**

*Todas estas cosas ocurren en un segundo y duran para siempre. Surgen los rostros. (Woolf, 1931, p. 246)*

La etapa en la que Antonio estuvo como director de la escuela fue muy fructífera. Es entonces cuando nosotros hacemos todo lo de las semanas, la biblioteca abierta al pueblo... Teníamos las bibliotecas de aula, pero, además, los niños fueron los responsables del funcionamiento de la biblioteca del centro y se abrió a toda la gente. Entonces no había biblioteca del pueblo. También se empezaron a hacer otro montón de cosas como, por ejemplo, poner versos de poetas andaluces.

Miguel Forte Rodríguez vino a La Zubia cuando mi niña ya estaba en segundo. Había sido un maestro represaliado de la guerra y condenado a treinta años de prisión. Fue rehabilitado cuando se instauró la Democracia. Era un maestro con una formación maravillosa y nos trajo el espíritu que tuvieron los maestros de la República. Había sido secretario de la FUE<sup>34</sup> en la Normal de Santander y solo había ejercido como maestro justo el año que estalló la guerra. Cayó prisionero, estuvo en la cárcel, lo perdió todo y sus padres también. Su padre había emigrado

---

<sup>34</sup> Federación Universitaria Escolar, organización de estudiantes creada en 1927.



hacia el Norte en los años 20 desde el pueblecito de Rágol (Almería) y allí tuvieron que regresar después de la guerra, como decía él: ¡Como restos de un naufragio! Así vinieron a recalar a su tierra de Rágol, tanto sus padres como él y su hermano. Le quitaron, por supuesto, la titulación y todo lo económico, todo lo que tenía. Lo metieron en la cárcel y estuvo bastantes años, aunque no los treinta a los que lo habían condenado porque le concedieron la libertad vigilada.

Se casó con una maestra de Almería, tuvo allí a sus dos niños y luego tuvo que trabajar como representante de libros porque de otra cosa no pudo colocarse. Los represaliados no encontraban trabajo en nada. Su mujer, maestra y nacional, más o menos, o no definida, siguió trabajando y tenían su sueldo, pero él se tiró muchos años, según nos contaba, y según sus memorias escritas, recorriendo España representando a diferentes editoriales.

La mujer trabajó en La Zubia y por el derecho de consorte también él acabó aquí. Este hombre llegó a La Zubia cuando ya tenía 61 años. Habían hecho desaparecer su expediente en Santander. Recuerdo que me pidieron por favor que le hiciera una programación porque necesitaba presentar una. ¡Programar no sabía yo tampoco mucho! (reímos). Estuvimos ayudándole para que la presentara y eso es lo primero que yo recuerdo. Desde entonces, me relacioné mucho con Miguel, me hice muy amiga suya y creo que Miguel me apreciaba. O sea, entra dentro de ese tipo de personas que sin yo buscármelo entré en su corazón. Ese hombre ha tenido en mí una influencia importante.

Miguel no participó de nuestra experiencia pedagógica con la pedagogía Freinet. Antonio y yo llevábamos casi un lustro en esto cuando él llegó. Miguel había ejercido unos meses en Santander, en 1936. Esa era su experiencia de escuela.

Su influencia fue en el aspecto artístico. Él era como un hombre del Renacimiento. Era músico, pintor, escritor, ¡una persona admirable! ¡Sabía tanto...! Hubo una huelga del Magisterio y durante esos días le

empezamos a preguntar sobre el tiempo de la guerra, cómo fue su formación de maestro... y empezó a contarnos y, ¡uufff!, nos embelesó a todos los maestros jóvenes; sabía tanto y era tan humilde; era muy sencillo! Empezamos el grupo juvenil de teatro con él porque también tenía mucha experiencia del tiempo de la República. Había sido alumno de Gerardo Diego y compañero de teatro de José Hierro ¡había trabajado en un grupo de teatro con José Hierro, el poeta! ¡Sabía tantas cosas, había conocido a tanta gente tan interesante! Miguel me enseñó muchas cosas. Para que los niños recitaran a los poetas que en ese tiempo estaban proscritos o que acabábamos de descubrir -porque en mi formación no sabía nada de Lorca, ni de Alberti... ¡Nada! No los habíamos estudiado-; empezamos a recitar, hicimos teatro de sombras, eso fue lo primero que hicimos. ¡Es que Miguel recitaba muy bien! Y sabía preparar a los niños.

Era una delicia escucharlo. Él y yo fundamos el grupo de teatro juvenil La Farsa para los alumnos y las alumnas que teníamos en segunda etapa. Empezamos a representar obras muy interesantes: Mariana Pineda, Bodas de Sangre, de Federico García Lorca, La Llanura de Martín Recuerda... La cantera empezaba con los alumnos de segunda etapa a los que yo daba clase. Hicimos un grupo precioso de gente joven de La Zubia. Cada año representamos una obra. Este grupo sigue existiendo, se ha mantenido en el tiempo.

*Cuando el grupo de teatro La Farsa fue una explosión de todo. Aprendimos muchísimo porque era un hombre con una formación desde abajo, desde cero, como nosotros. Paqui tiene la casa llena de cuadros que le regalaba por su cumpleaños porque Miguel pintaba muy bien y escribía muy bien también. Ella lo que ha valorado de él, es eso. Fue un hombre con mucha valía y con muy poco reconocimiento. (Relato a cinco voces de las alumnas de Paqui, noviembre de 2018)*

Miguel sólo pudo trabajar cuatro años como maestro. Luego le llegó el tiempo de la jubilación y tenía todas sus ilusiones intactas.

Siguió en contacto con la Zubia llevando el grupo de teatro y cuando ya se puso 'malico' y no pudo, se hizo cargo una de mis alumnas, Olga. La experiencia de La Farsa ha sido magnífica.

## **Resistencias**

*Tengo raíces, pero fluyo (...) Me balanceo como una planta en el río, fluyendo hacia un lado y hacia otro pero enraizada, para que venga hacia mí. (Woolf, 1931, p. 105)*

Aquí en la Zubia, había un sector de gente muy inmovilista y por otra parte alguna gente con muchas ganas de innovar. Existían muchas resistencias a las innovaciones y al cambio. Cuando innovas es porque te sientes bien haciendo cosas nuevas, porque crees en ello; no se pretende molestar ni dañar a nadie, pero hay mucha gente que se siente dañada. Ser conservador en la vida, es el miedo a lo nuevo y en Magisterio hay mucha gente muy miedosa. Los maestros aquí eran muy conservadores.

En este país hubo como una eclosión hacia la libertad que fue en el 78 y con la autonomía. Pero el tiempo de crecimiento y de ilusión duró muy poco, desde los 80, no llegó a los 90. Fue una eclosión de diez años. Los años en que nosotros íbamos a las reuniones de Fuentenueva las cosas habían empezado a cambiar.

Al principio, en La Zubia, se creó una asociación de padres muy potente que coincidió justo con el tiempo en que nosotros empezamos a ir a Freinet. Entonces se movió todo lo político y empezó a ser visible y combativo el Partido Socialista en la Zubia. El Partido Socialista no era como ahora. Había diferentes confluencias: padres que eran socialistas y otros que no eran socialistas, pero coincidían en ser socialmente comprometidos. Entonces, empezaron a luchar, primero para conseguir locales dignos para la escuela, consiguieron un grupo escolar nuevo. Luego, para echar al director que había que era nefasto.

Después de esto la escuela fue otra cosa, todo lo que proponíamos se hacía, como las semanas culturales o las semanas de expresión, el

teatro, los deportes... Si no nos lo inventábamos nosotros se lo inventaban los padres, ellos nos empujaban a nosotros, nosotros les empujábamos a ellos.

El grupito contrario a nosotros no quería hacer nada, estaba apalancado, les molestaba, era como si les metiéramos un dedo en el ojo. Los claustros que se celebraban eran batallas campales. ¡Si no llegamos a estar protegidos por nuestros colegas en Granada y por el inspector jefe, don Luis Mateo! Nos sentíamos como un poquito respaldados en ese aspecto. Y si yo hubiera estado sola y no hubiera estado Antonio, mucho de lo que cuento hubiera sido imposible. Estábamos los dos. Aunque fuéramos los dos solos, pero como teníamos inteligencia, fuerza, muchas ganas de trabajar y mucha ilusión, sobre todo mucha ilusión, ¡no podían con nosotros! Luego, cada año, cuando venían compañeros provisionales, se unían a nosotros porque querían aprender cosas y les ilusionaba lo que estábamos haciendo. Todos los años formábamos un grupito de cinco o seis. En el Colegio Isabel La Católica a lo mejor había treinta maestros, éramos seis entre treinta, pero nos organizábamos, nos preparábamos los claustros y dábamos caña. Porque había inteligencia, ganas, nos arriesgábamos. Los niños aprendían, los niños eran felices, estaban muy contentos. Como los padres en aquel tiempo respetaban a los maestros no ponían en tela de juicio ni cuestionaban lo que nosotros estábamos haciendo. Nosotros convocábamos a los padres, nos reuníamos con ellos. Ahora ya se ha institucionalizado que se les reúna por trimestre, pero en aquel tiempo no. Nosotros nos reuníamos con ellos y les decíamos: "Estamos haciendo esto, vamos a hacer lo otro...". Les enseñábamos los resultados, incluso hubo veces que no poníamos notas, o sea que les decíamos: "Vamos a dar un informe a cada alumno. Notas numéricas no vamos a poner. Vamos a dar un informe cualitativo de cómo va cada niño". Y la gente aceptaba nuestro criterio. Ahora no, claro que no.

Mucho tiempo después, en el colegio Al-Zawiya, durante mi último curso, en algunos aspectos estuve amargada. Sufrí siendo testigo de cómo fueron muy crueles, de cómo cogían a cualquier patito feo y le hacían la vida imposible. A mí no. Yo seguí manteniendo mi territorio, pero he sufrido de ver la falta de respeto a compañeros más frágiles.

### **Las mujeres en la escuela**

Otra cosa importante dentro de la escuela es el poder que tenían los maestros (varones); aunque las maestras somos mayoría no decidíamos nada. En la actualidad (en el momento de la entrevista), en el colegio Al-Zawiya hay jefa de estudios y secretaria, pero no tienen el poder. Ahí funciona el poder oculto, el poder invisible establecido que todo el mundo conoce y que no se nombra.

Aunque los hombres en mi colegio eran minoría, ellos lo decidían todo. La escuela es muy política y cuando tomas un posicionamiento pedagógico, un posicionamiento renovador es arriesgado, molesta que hagas propuestas, y dicen: “¡Hay que ver ésta! ¿Por qué no se estará callada?”. A mí me lo han llegado a decir los hombres en el colegio, si no directamente, por medio de mensajeros. Me llegaban comentarios del tipo: “Ya bastante se podría entretener con las cosas de su casa”.

Éramos muchas más mujeres, pero el que dirigía era un hombre y, además, promocionado por las mismas mujeres. ¡Somos las más machistas nosotras mismas! Estoy de acuerdo en que es la propia sociedad la que ha depositado en nuestro chip de mujeres la responsabilidad del conservadurismo de la sociedad, o sea, que lo hacemos por currículum oculto y establecemos los patrones machistas. Lo hacemos sin darnos cuenta; somos minoría las maestras que pensamos un poco y procuramos salir de esa espiral.

Las maestras reproducimos muchos patrones machistas dentro del aula y en muchas ocasiones no tratamos lo mismo a los niños que a las niñas. Sin darnos cuenta, a la niña le decimos: “¡Ay, pobrecita!”, cuando la niña llora, o le pasamos más la mano; y al niño: “¡Tira, venga, a

esforzarse!". Y eso está mal, eso es desigualdad. Además, en la escuela los maestros son 'Don' y las maestras son 'la seño' o 'la niña'. Por eso, si tú misma no te valoras, pues... (silencio).

Tuvimos el caso de una mujer muy válida que tuvo que irse del colegio debido a una burla que le hicieron en el Carnaval por su pasión con el lenguaje inclusivo. Ella siempre tenía la reivindicación de que las mujeres teníamos que ser visibles en el lenguaje. Pero en el Carnaval recuerdo que le hicieron una letrilla con la que directamente se burlaban de la importancia del lenguaje y ridiculizaban el lenguaje inclusivo. Ella era coordinadora de coeducación en el colegio.

Por otro lado, la Junta de Andalucía no lo está haciendo demasiado bien en el campo de la Igualdad. Para mí es una equivocación. Pienso que se gasta dinero en algo que no va a incidir realmente en cambiar la realidad. Sin embargo, no se invierte en programas esenciales. Yo he llegado a la conclusión de que los programas de coeducación son para cubrir expediente y que realmente no se quiere mejorar la realidad.

Mi teoría es que la igualdad no se enseña, la igualdad se practica. Lo mismo que no se enseñan los hábitos. Los hábitos se ejercitan. La igualdad ha de ser transversal y ha de impregnar todo el currículum. Yo me rebelé contra el Plan de Calidad ya que no significa mejora, significa nada más que burocratización y fachada.

El asunto de la invisibilidad de las mujeres, de la reivindicación o de la injusticia es un tema de lucha en el que se consigue poquito pero que no se puede parar. Cuando pones palabras a los pensamientos, los hombres se sienten amenazados. Eso yo lo he vivido y lo sigo viviendo. El hecho de expresar un pensamiento con claridad pone a alguna gente en alerta y ellos se sienten amenazados por las mujeres que saben pensar y expresarse.

¿Por qué los hombres se sienten amenazados por el feminismo? Es algo que no puedo entender. ¿Por qué intentan destruir a las mujeres

inteligentes? ¿Por qué salen en tromba los señores académicos de la lengua a reírse del lenguaje feminista y a ridiculizar a las feministas? ¿Por qué muchos hombres inteligentes creen que el feminismo es una guerra contra los hombres? Yo sola me lo contesto: privilegios, defienden privilegios seculares. Me duele, por mí, por mi hija y por todas las hijas de todas las madres. Mi madre se ha muerto diciendo: ¡Cuánta sangre nos va a costar levantar un poquito la cabeza! Yo digo que, si no sangre a todas por lo menos sudor y lágrimas, sí.

Todo lo dicho hace imprescindible en la escuela una auténtica educación en la igualdad, con menos palabras, el mismo grado de exigencia a ambos sexos y mejores modelos. Una educación en igualdad para los niños y las niñas, exactamente. No vale que las niñas reivindiquen y los niños sean espectadores. Para eso tiene que cambiar la mentalidad de educadores y educadoras. Los educadores varones se tienen que implicar al par que las mujeres.

Algunas mujeres hemos querido ser superwoman y eso ha sido un error. Hemos querido llevar todo hacia el máximo: las comidas lo más equilibradas posible, todo natural, todo cocinado, sin comida precocinada; la ropa bien planchada, todo bien organizado, el ambiente agradable, saludable, etc.

Hombres y mujeres vemos la vida de diferente manera. Somos seres humanos con igualdad de derechos y tenemos que tener la misma formación, pero el sexo masculino se comporta distinto del femenino, no somos iguales. Yo no sé determinar lo que es cultural, simplemente, y lo que no lo es, pero... sé determinar lo que es justo.

Pienso que mi manera de estar como mujer puede haber influido en las niñas que han pasado por mí, en las madres con las que me he relacionado. Seguramente no soy una feminista de rompe y rasga, pero sí soy feminista y me he mantenido como tal, y creo que así me sigo manteniendo. Lo que pasa es que yo también soy muy considerada con los hombres, como mis compañeros. Soy muy considerada y también muy

comprensiva en cuanto que creo que ellos tienen un papel difícil en según qué momentos, porque tener que aparecer siempre tan viriles... A cambio les hemos dejado el poder.

### **Mujeres libres**

Yo me identificaba con el feminismo de "Mujeres Libres"<sup>35</sup>, mujeres que se consideran hermanas de los hombres y que les piden que luchen junto a ellas por las mismas cosas, pero no hombres contra mujeres. Con el grupo de Mujeres Libres de Granada trabajé dos o tres años. Éramos un grupito muy pequeño y bueno, pero me cansé.

Cuando empecé a reunirme con ellas nadie había leído el libro de *Mujeres Libres* (Mary Nash, 1976). Entonces, claro, yo les parecía 'el no va más' porque sabía algunas cosas. Y tampoco es que haya leído tanto de mujeres. Me aburrí, simplemente me aburrí. Es lo que tienen las organizaciones, que aburren. Hay que ser disciplinada para resistir. La gente que había allí me parecía respetable, la quiero y la aprecio.

Organizamos en Granada unas jornadas por el 8 de marzo. Recuerdo que se invitó a la Trabajadora Social Fermina Puertas ¡maravillosa! Fermina planteó -y es lo que yo pienso- que para que cambie la situación de las mujeres no pueden parir las niñas. No puede ser que las niñas del Polígono tengan hijos con 14 años, ni con 18 tampoco. Se tienen que formar, tienen que ir a la escuela, tienen que aprender y eso hay que buscarlo de la manera que sea. ¡Esto es prioritario, eso es feminismo! ¡Las mujeres tienen que aprender! Eso es lo primero y no decir solo: "¡hay que respetar al pueblo gitano y las costumbres del pueblo gitano!". Las mujeres tienen que aprender y tener independencia económica. Eso es feminismo.

A esas mismas jornadas vino una mujer saharauí que trabajaba en Granada y tenía aquí a sus niños. Se me ponía el estómago de corteza

---

<sup>35</sup> Mujeres Libres fue una organización dentro del movimiento anarquista que se creó en el año 1936 y se mantuvo activa hasta el año 1939, abarcando el período de que duró la Guerra Civil Española.



de ver a los saharauis varones que estaban vigilándola desde la puerta - las jornadas eran abiertas por eso pudieron entrar ellos también-; las Mujeres Libres siempre hemos hecho todo en abierto. Desde entonces me he cuestionado el relato de los saharauis.

Seguramente yo debería haber aguantado en Mujeres Libres más tiempo porque lo mismo mi influencia hubiera sido muy buena. Algunas veces me he dicho que había sido muy egoísta porque en realidad lo que había valorado era el tiempo. Tiempo que yo podía emplear en otras cosas.

Me da pena reconocer, después de todo lo vivido, que los hombres no hacen nada por evolucionar en la igualdad -salvo honrosas excepciones, ni los de derechas ni los de izquierdas-. Las mujeres sí vamos construyéndonos, aprendiendo, haciéndonos conscientes. Pero también muy despacio.

### **Ser una misma: el poder de la palabra**

Me he ido yendo de bastantes sitios. Creo que un componente de mi personalidad es el individualismo. Me gusta hacer las cosas a mi manera y no me gusta seguir directrices, me cuesta mucho seguirlas. No tengo afán de protagonismo, pero no me sé someter a las directrices de otra gente y también soy muy crítica. Yo no digo que vaya a ser más inteligente, pero es que me voy encontrando a gente que es más tonta que yo. Te lo digo así, como lo siento. Yo me encuentro con gente y me he encontrado con gente que tiene una forma de pensar más rápida y más aguda que yo, y esa gente me encanta. Pero algunos de esos tienen menos capacidad de trabajo y a la hora de hacer o de resolver algo resultan más torpes porque no llevan a cabo lo que proponen. También hay mucha gente que tiene un discurso magnífico y son muy inteligentes y hay una distancia enorme entre lo que dicen y lo que hacen. Ese es el principal choque que yo me he encontrado con la gente en los grupos.

El mundo está lleno de gente que habla y luego no actúa en consecuencia, y yo ¡no puedo llevarle el agua a esa gente!

Quizá mi manera de hablar es, a lo mejor, muy directa y ya se sienten agredidos porque lo que necesitan son súbditos y yo no he sido súbdita de nadie ¡eso ni de niña! Yo he admirado a gente, pero ya está. Pleitesía no le he rendido a nadie. Yo me identifico con lo que decía Rosalía de Castro, me he hecho la tonta muchas veces, pero por dentro he dicho: “¡Sí! ¡Hala, va! Tú en mí, no. Yo pienso mis cosas...”. La mayoría de la gente es gregaria y mantenerse sola es difícil. Mi suerte ha sido tener el apoyo de Antonio. Mantenerse sola es duro, es muy difícil. Y cuando se es tan frágil como soy yo, que parezco fuerte pero no es así...

Como digo, no tengo afán de protagonismo, y por eso, nunca me he planteado dirigir el colegio, no he tenido ambición y jamás me lo he planteado. No por miedo, la verdad es que me parece muy aburrido, no me motiva. Noto que la gente que dirige los centros no puede dedicar el tiempo tan maravilloso que yo les dedico a los niños, ¡es tan mágico el estar con ellos todo el tiempo! ¡Es tan mágico ser tutora! Así que, no tengo ese tipo de ambición, pero de prestigio y de perfeccionamiento, sí.

También he visto y vivido cómo mujeres que han accedido a la dirección de grupos luego se comportaran como hombres, con patrones patriarcales e impositivos. Esto hace que se pierda todo el patrimonio interesante que tenemos como mujeres. Además, una mujer tiene que demostrar doblemente en los grupos; tiene que presentar armas diferentes de las que presentan los hombres. Nosotras presentamos físico y todo lo demás; pero cuando a una mujer la atacan, no la atacan por su discurso, la atacan por su físico.

Dentro del claustro del colegio se me escuchaba, pero tenía una situación más bien invisible; en otro tiempo tuve problemas. A veces, desarrollaron estrategias para que yo no entrara en los Consejos Escolares o para que no diera la lata, porque la palabra tiene muchísima fuerza y una persona cuando habla lo que de verdad cree y lo argumenta, crea

problemas. Desde que Antonio se jubiló me quedé sola en el espacio y en la lucha.

En la escuela no se admite la discrepancia, ese es el problema principal. Cuando yo discrepo de una persona me consideran su enemiga, y eso es lo que me ha pasado durante toda mi trayectoria. Lo hagas en el tono que lo hagas. Además, la gente me percibía como una mujer fuerte porque defendía con mucha convicción y no me achantaban; seguía adelante y creían que quería mandar, pero nadie se daba cuenta de lo quebradiza que era por dentro.

Yo sigo siendo optimista, creo en la gente, tengo ingenuidad, me parece que eso es positivo. Además, no quiero dejar de ser ingenua, quiero seguir creyendo en la gente. Con toda la cantidad de palos y cosas ¡pues mira! Yo no tengo que cobrarle nada a nadie, no tengo rencor ni con gente de fuera ni con gente de dentro. He tenido capacidad para ir entendiendo los porqués y me he ido apartando de lo que no me gustaba, pero he tenido capacidad para entender por qué uno hace esto o lo otro. Esta capacidad creo que es tener bastante suerte. Creo que soy resiliente.

## **CUARTA ESCENA**

### **La escuela hoy**

*Hablar de saber es una frivolidad inútil. Todo es experimento y aventura. (Woolf, 1931, p. 121)*

Una de las cosas de las que se quejan los maestros es de que están cargando de responsabilidad a la escuela. La escuela tiene que enseñar educación vial, educación emocional, etc. Y la escuela no puede con tanto porque hay cosas que son de la familia y la escuela no puede suplantarla, eso es imposible. La escuela educa y el modelo del maestro es muy importante, es imprescindible, pero primero tiene que haber un

modelo en los padres, de ética, de respeto, etc. Si no, lo único que estamos haciendo es añadir la contradicción entre la casa y la escuela. Además, estamos viendo a niños destrozados por situaciones familiares y yo me pregunto, ¿qué herramientas tenemos en la escuela? Sólo podemos proteger al niño en el espacio escolar y ya está. ¿Qué mecanismos puede tener la escuela ante situaciones de agresividad en sus casas?, ¿qué puede hacer la escuela ante eso, que no sea simplemente comprender la situación que puede estar pasando?, ¿qué puedo hacer yo? Yo lo único que podía hacer en las citas con los padres era aconsejarles porque, además, los maestros y las maestras estamos muy desprestigiados socialmente hoy en día.

Algunas alumnas que han estudiado Magisterio y que ya han ejercido la profesión han hecho algunos comentarios a otras chicas estudiantes sobre ser maestra como, por ejemplo: "Trabajar de maestra es un trabajo muy cómodo porque lo único que tienes que hacer es llegar, te sientas en tu mesa, los niños tienen su libro de texto, les dices lo que tienen que rellenar y ya está". Esa es la perspectiva de alguna gente. En la actualidad son maestros los que no son capaces de otras carreras y eso es un desastre. Creo que mi generación aportó los mejores maestros porque somos los niños pobres que estudiamos con beca. Sabemos lo que es el sacrificio y el esfuerzo, y los que de verdad fuimos vocacionales tenemos un nivel personal de exigencia muy grande. Pienso que falta gente que ame la escuela de verdad y que entregue su vida a la enseñanza porque en la Primaria está el fundamento de la sociedad.

Para ser maestra o maestro hay que ser optimista y creer en las posibilidades de lo que se hace para transmitirlo a los niños. No podemos resaltar lo negativo de las tareas ni de los niños cuando estamos enseñando. Hay que buscar siempre la parte buena para hacer la transmisión cultural e intelectual. Tenemos que transmitir la ilusión de la lectura que es la ilusión más grande del mundo, ¡no lo puedo ni expresar con palabras! Desde las emociones que te transmite un texto poético,

hasta las aventuras que vives con una novela, los lugares más lejanos del mundo a los que te transporta, el pensamiento de otra persona, la capacidad crítica de alguien, esa curiosidad por saber cómo piensan los demás, qué sienten ante la vida, sus reflexiones, etc. Es por esto que siempre quiero atrapar el conocimiento.

Pienso también que con los alumnos es mejor hablar poco y mostrarse, hacer. Una maestra tiene que ser, sobre todo, un modelo de acción, un modelo en la utilización de su cuerpo y que este tenga la misma importancia que su mente, sin reservas. Cuando digo 'el cuerpo' quiero decir mi presencia, con mi valor, mi mirada... Mi presencia comienza cuando hablo, siento, estoy relajada y te miro. Mi actitud corporal es abierta y ello es una postura ante la vida, y con los niños hay que entregarse entera. Cuando tu cuerpo está en eso, atraer a toda la clase es fácil. Existe una comunión que se produce en los grupos, una emoción que se transvasa de unos seres a otros que no es visible ni es medible, pero que se siente. Este camino que tomamos nos da felicidad, pero a la vez, exige mucho más esfuerzo, te mantiene en una tensión creativa que a la mayoría de la gente le da miedo.

También pienso que estamos viviendo una crisis a nivel social, en general. Creo que las reformas educativas no se pueden plantear desde arriba, hay que hacerlo desde abajo. La gente tiene que asumir las reformas, entenderlas y quererlas. No se pueden hacer de la noche a la mañana, y tendremos que hacerlo en los centros, fomentando los equipos de trabajo, dándole mérito a la experimentación, y creo que hay que empezar en la Escuela de Magisterio donde la formación de los maestros sea completamente diferente. Esta tiene que ser práctica y tiene que haber otros niveles de exigencia, como ocurre en Finlandia. Pienso que los maestros tienen que ser vocacionales y escogidos entre los mejores estudiantes.

El principal problema es que no se implica a las bases y se redactan leyes de Educación sin contar con los que las tienen que llevar a cabo.

Cualquier persona que tenga en su haber treinta años trabajando en la escuela, sea de la línea que sea, tiene muchas cosas que decir, y seguramente que en las fundamentales podremos ponernos de acuerdo, aunque se sea muy tradicional.

Por otro lado, pienso que uno de los principales problemas que tiene la escuela es que no permite que la vida entre en las aulas. En la Pedagogía Freinet la idea central es la vida a la escuela, la escuela a la vida. Pero la escuela sigue siendo muy parcial y memorística y quien no tiene capacidad en eso, fracasa.

*Recordando nuestras vivencias, nos encantaría que todo lo que vivimos se hiciera ahora en la escuela. Al colegio le falta y falla en hacer eso con los niños porque no hay tiempo. Tendrían que cambiar la estructura totalmente. Mientras quieres introducir el tema y que los niños se enteren, ya ha pasado la hora. Algo falla aquí en España. Además, los niños no aprenden. Nosotros aprendíamos. Los niños leen, memorizan y olvidan. La mayoría de veces ni comprenden lo que leen. Van muy acelerados, no les dan motivación. (Relato a cinco voces de las alumnas de Paqui, noviembre de 2018)*

Lo que he hecho con mi práctica docente es devolver lo que mi maestra hizo conmigo cuando me presentó a la beca o lo que hizo el médico cuando me presentó a la Operación Plus Ultra.

### **Maestra de Paz**

*La gota que se forma en el techo del alma, al atardecer es de brillantes colores. (Woolf, 1931, p. 84)*

Al final de mi etapa profesional tuve un respiro, una experiencia muy bonita. Fui Jueza de Paz. Me propuso la Alcaldesa de La Zubia que era del PSOE. Había estado con nosotros en el grupo juvenil 'El Tinglao', la conocía de jovencilla. Yo no tenía ya nada que ver con el PSOE de La Zubia, pero ella sí tenía la admiración y el cariño de haber trabajado juntas.

Yo me lo pensé y me dije: “Pues mira, nunca he cogido una responsabilidad de tipo directivo, a lo mejor me interesa porque es una actividad que puedo llevar a cabo en las horas que libero de los especialistas. Si en la escuela me hacen el favor de juntarme todas las horas de los especialistas puedo librarlas para irme al juzgado, puedo ver otra actividad de mediación que no conozco, pruebo a ver si me gusta y me quito de que me manden en esas horas a hacer sustituciones que nadie quiere”.

Fue gratificante porque me di cuenta que todo lo que sabía sobre mediación y lo que había aprendido con el libro que me regaló Esther de Educar con co-razón, me valía mucho. Nada más llegar ahí, arreglé conflictos de vecinos que estaban enquistados. Me pasé un curso trabajando muy duro. Además, me lo tomé a pecho porque en el juzgado de La Zubia había mucho trabajo atrasado. Ahora sé por esta experiencia que, para la mediación, los maestros y las maestras, estamos muy preparados.

En el primer juicio que tuve, de dos vecinas enfrentadas, con todos los miembros de las dos familias pringados y demás..., todo esto con improvisación; las observas a las dos y empiezan una hablando, la otra pisando; entonces, como en la escuela les dije: “Vamos a ver, lo primero que vamos a hacer es hablar uno a uno, no van a hablar nada más que las dos interesadas, los maridos no van a hablar porque si no los voy a echar. Van a hablar ellas, aquí vamos a escuchar todos. Va a hablar una y luego va a hablar la otra”; y les dije: “Me vais a perdonar, pero yo estoy escuchando y a lo mejor os sienta mal que os diga que no me parece tan grave, pero vamos a ver. Yo creo que lo que hay que hacer es decir cada una lo que siente y cómo se siente con lo que hace su vecina y cómo querría que su vecina actuara”. El juicio se terminó con un acuerdo y cuando salimos se quedó a esperarme el abogado de una de ellas y me dijo: “Paqui, que llevo dos años alrededor de esto, ¿cómo lo has hecho?”. Y contesté: “Pues como lo has visto. Pues nada más que como

hago las cosas en la escuela. Lo mismo que lo del patio cuando los niños se pelean y les digo: ¡Venga habla despacito, venga, escucha! Y haciendo ver que te solidarizas con quien siente dolor por eso..., pues así”.

No te podrás imaginar lo que yo sentí cuando conseguí arreglarlas, ¡el sufrimiento que se alivia!

### **La huella que dejo, la huella que queda en mí**

*Me sentaré en la temblorosa orilla del río y contemplaré los nenúfares, anchos y luminosos, que con los rayos de luz de la luna de su propia luz aguada ilumina el roble que se cierne sobre el seto. (Woolf, 1931, p. 59)*

Nosotros, Antonio y yo, nos hemos jubilado los dos con mucha consideración por parte de la gente, a lo mejor no por toda, pero sí en general por mucha. Una consideración que nos hemos ganado con el cariño que le hemos dado a este pueblo, ¡con lo que nos hemos integrado, con lo que nos hemos entregado! Eso ha sido así, de esa manera. Yo me prejubilé en 2011. Antonio estaba ya prejubilado cinco años antes. En ese tiempo yo me sentía ¡tan sola! Además, teníamos un proyecto vital que la ley no nos dejó realizar. A nosotros no nos importaba que yo hubiera perdido algo de sueldo de la jubilación y habernos jubilado a la par para haber hecho algunos viajes pendientes.

Nosotros tenemos intereses aparte de la escuela. A mí, por ejemplo, me gustan mucho las plantas y no me hubiera importado tener un año sabático, dos años sabáticos y trabajar en un vivero o algo por el estilo. Eso son cosas que a mí me hubiera gustado hacer; o trabajar en una biblioteca, haber sido bibliotecaria y orientar a la gente sobre libros; es algo así como asignaturas pendientes. La verdad es que me gustan muchas cosas.

Cuando dejé la escuela se me produjo un vacío, pero no tuve ninguna depresión. Se me produjo un vacío porque hay una cosa que



dan los niños, la energía. Una da energía allí trabajando, te fundes, hay un intercambio. Yo constato el flujo que se produce con las personas, eso para mí es físico. Las personas tenemos intercambios, es como la atracción; ocurre entre mujeres y mujeres y entre hombres y hombres, independientemente del sexo. Hay algo que está en el alma de uno y en el alma del otro y es una atracción, sentirse bien. Entonces, se produce ese intercambio. Ese intercambio de la energía vital yo lo he sentido en la escuela. Se produce entre los niños y los maestros, ¡es algo maravilloso! Eso es una cosa que no tiene precio. Hasta tal punto que cuando yo he llegado por las tardes a la casa, mis hijos, sabiéndolo, sin ponerle nombre, me han dicho: “¡Mamá, mamá, mamá! ¡Cuenta lo que ha pasado hoy en la escuela!”. Contarles a ellos el texto que ha leído uno, la anécdota que ha ocurrido en el recreo, lo que sea, los divertía un montón. En el recreo pueden pasar las cosas más variopintas que te puedes imaginar, desde que te llegue uno así (hace la altura con la mano) de seis años y te pregunte: “¡Seño! ¿cómo es la muerte?”, ¡y te quedas...! O cosas como que te llegue una enana de siete años, te mire, te coja la mano y te diga: “Seño, estás un poco triste hoy. Seño, ¿hoy qué te pasa?”. Y te da en todo el corazón porque a lo mejor tienes un problemón que para qué.

Dejas de ir a la escuela y los primeros días, los primeros meses, pues te falta eso. Pero como he vivido tan estresada, tampoco tiene precio ahora no mirar el reloj. Yo todos los días bajo tranquilamente al centro, me compro mi periódico, hablo con mi alumna de la librería, me cuenta cosas graciosas, me encuentro con la gente, hablo con la gente –me gusta mucho la gente- y voy mirando las cosas despacio... ¡es que poder mirar las cosas despacio! Luego vuelvo a mi casa, ¡mi casa es tan bonita!, se está tan bien, ¡mi huerto es tan agradable! Poder leer (silencio). El último año yo ya no dormía bien, arrastraba mucho cansancio. Ahora, si eso me pasa me levanto más tarde porque no hay bulla y bueno, le saco gusto a mirar las cosas despacio.

Yo creo que con 66 años ya no es plan de estar en la escuela. A los niños no les gustan los viejos, les gustan los abuelos, sus abuelos, pero los maestros viejos no les gustan. Les gustan las señas jóvenes. Eso se nota y duele también en la escuela. Y, además, el primer día que en la escuela te dicen abuela, te matan. Lo dicen confundidos.

A mí que me ha gustado sacarlos al campo y ¡los he sacado tanto!, el teatro y los talleres los he seguido haciendo hasta el final; pero con la edad ya también se tienen menos fuerzas. Para hacer bien la escuela hace falta fuerza física y mental.

No me importaría o no me hubiera importado aportar en la universidad a partir de los 60. Ahora me lo han propuesto y ya no me apetece, como que me he desenganchado. Cuando hemos publicado el libro de la *Memoria de la Escuela Freinet en Granada*<sup>36</sup> es como si ya hubiera cumplido.

Si a mí alguien me pide directamente algo no me sé negar. Pero emprender una cruzada pedagógica como la que teníamos entonces, de apóstoles, e ir a predicar la buena nueva aquí y allí, ya no. Es que, además, tampoco veo yo a la gente muy receptiva.

Creo que como maestra lo principal que le he dejado a la escuela y a mis alumnos es una imagen. He pretendido dejarles un modelo, no como ser perfecto, pero sí de una mujer que piensa, que ama, que ama la cultura, los libros, la naturaleza, etc. Además, les dejo pasión por el teatro, pasión por los libros, por el campo, por la naturaleza y la ecología. La huella que dejo me parece que es imborrable y que los ha marcado. Esta profesión no se puede hacer sin vocación y no se puede hacer sin amor.

Hoy, soy capaz de echar una mirada benevolente a mi trayectoria vital. Sigo viendo mis contradicciones y defectos, pero he dejado de ser la juez implacable que fui conmigo misma.

---

<sup>36</sup> Bedmar, M., Guerrero, A. M. y Sánchez, F. (ed). (2016). *La Escuela Freinet en Granada. Memoria de una Experiencia Pedagógica*. Editorial Universidad de Granada.

Hoy miro con cariño algunas experiencias profesionales que han quedado en el pueblo y en la escuela. Por ejemplo, cuando Maica y yo pusimos en marcha el huerto escolar del colegio Isabel la Católica haciendo trabajar juntos a pensionistas del pueblo con el alumnado del centro. O la Semana de Teatro Escolar, que ya va por el número veinte y siete. La organicé siendo directora Gracia Rojas y fuimos capaces de implicar a todos los centros del pueblo. O los diferentes grupos de teatro, antes comentados, que llevan la impronta de lo que he aprendido a lo largo de mi trayectoria.

Han sido muchas las aventuras. Y mucho lo que he disfrutado inmersa en ellas. De lo que me da pena es de haber tenido que llegar a vieja para aprender a mirar la vida con la comprensión y el sosiego que ahora he alcanzado.



Posado cerca del Colegio Isabel La Católica en 1994

## **PRIMER ENCUENTRO**

### **TIEMPOS, ESPACIOS Y CONCEPTOS: UN ZIGZAGUEO DE REFLEXIONES PREVIAS**

Este primer encuentro con la investigación está constituido por dos bloques que intentarán plasmar, por un lado, la historia de la educación en España conjugada e imbricada con los cambios políticos, económicos y sociales de la época (última década de la dictadura franquista, transición democrática y democracia española) y, por otro, indaga y profundiza en conceptos, reflexiones e ideas que conforman el marco teórico desde el que se sitúa y posiciona esta investigación. En el segundo bloque exponemos los pilares epistemológicos sobre los que se apoya este trabajo, fruto de la lectura y reflexión compartida con la directora de tesis y las compañeras-participantes de estudio, como elementos que guían el desarrollo de esta investigación.

El recorrido histórico tratará de dar cuenta de momentos e hitos relevantes en materia educativa que se produjeron en España durante la infancia, juventud y madurez de las dos maestras (entre 1941 y 2006 aproximadamente). Enmarcar este estudio desde una perspectiva socio-histórica hace posible dibujar un telón de fondo que sostiene el entramado de relaciones, reflexiones y decisiones tomadas por Concha y Paqui. Todo ello hará comprender, a la lectora o lector, el camino emprendido en la construcción de sus identidades como docentes, ya que como dice Rivas (2009, p. 23), "la identidad se construye en relación, de acuerdo a la experiencia que cada sujeto tiene en contextos e instituciones determinadas". Por ello, presentar los diferentes contextos educativos que marcaron, tanto la vida personal como la vida profesional y práctica docente de estas dos maestras, facilitarán la comprensión de los múltiples decisiones y posturas tomadas en la vida de Concha y Paqui.

Crear un marco epistemológico desde una perspectiva crítica permite reflexionar sobre aquellas cuestiones que definen, por un lado, las ideas, teorías y pensamientos acerca de la concepción del sujeto de conocimiento dentro de las investigaciones científicas y, por otro, ayudan a comprender el desarrollo profesional como mujeres y maestras y la importancia de las relaciones y vínculos en el aula. Esta perspectiva, como apuntan Contreras y Pérez de Lara (2013) y López (2013), profundiza en los procesos educativos como lugar de experiencia en la que tanto la subjetividad como el cuerpo son elementos claves para pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde claves creativas (Melo y Yelicich, 2016).

## **PRIMERA PARTE**

### **UNA LECTURA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA (1939-2006)**

Relatar y escribir sobre la historia de la enseñanza en España supone un ejercicio profundo de síntesis y una toma de decisiones por parte de la investigadora. El trabajo de reflexión acerca de cómo y por dónde empezar a contar ha supuesto un largo camino de idas y venidas, de cambios en los temas a tratar, borradores de índices y diversidad de propuestas que culminan en el punto de partida de esta tesis doctoral. Este estudio, por tanto, comienza presentando las realidades y cartografías educativas de un país sumido en la cotidianidad de la vida rural. Comenzamos elaborando un *frame* desde las políticas educativas a partir de la Guerra Civil Española y la Dictadura Franquista, discutiendo la influencia de este sistema totalitario en las aulas escolares y en el comportamiento, pensamiento y roles de la sociedad de la época. La escuela será el ámbito más importante de socialización y, a la vez, transmisora de valores y creencias promulgadas por el régimen. Realizar este acercamiento a la historia de la educación en España tiene como propósito mostrar cuáles fueron las circunstancias sociales, políticas y económicas en las que se elaboraron las diversas reformas educativas

que incidirían en las vidas de las participantes de este estudio y evidenciar la evolución, carencias y metodologías que se desarrollaron en cada una de las épocas descritas. Este recorrido histórico ayuda a comprender la influencia del contexto socio político y el devenir de los acontecimientos por el que han transitado estas dos maestras y cómo ello ha ido construyendo sus identidades.

## **CAPÍTULO I: WE DON'T NEED NO THOUGHT CONTROL<sup>37</sup>**

### **SUEÑOS Y CLAROS DEL BOSQUE<sup>38</sup>**

Hay que recordar que España ha pasado por períodos convulsos en los que la palabra educación no formaba parte del acervo cotidiano de la gran mayoría de la sociedad.

*Todos vosotros habéis vivido, muchos de vosotros seguramente habéis vivido un ambiente en los medios pedagógicos docentes en los que se había elevado a la categoría de dogmas unas cuantas ideas que se trataba de imbuir en las mentes de la juventud que se preparaba para el Magisterio. Una de esas ideas liberales era la de que hay que respetar, sobre todo, la conciencia del niño y la conciencia del maestro; que la educación es respetar el sentido natural de los educandos y su libertad. Pues bien; yo quiero que meditéis que la idea contraria es el eje de toda filosofía de la educación patriótica. [...] Frente a ese dogma del naturalismo hedonista que afirma que el hombre es naturalmente bueno, hay que contraponer la doctrina católica de que el hombre es malo por causa del pecado original y de la caída que envileció su alma. [...] Por tanto, el problema de la educación consiste en situarse ante al niño diciéndose: ¿Es este un ser a quien no hay más que cultivar porque él tiene de un modo inmanente todas las virtudes o es un ser en el que predomina la naturaleza de la bestia humana, si no viene la educación a poner la semilla de espiritualidad y de luminosidad en su alma? Todo hombre tiene dormida en el fondo de su espíritu aquella chispa de la Divinidad*

---

<sup>37</sup> Estrofa de la canción The Wall de la banda de rock británica Pink Floyd. La traducción es: No necesitamos que nos controlen el pensamiento. Este título es un giro irónico que tiene que ver con la contraposición a lo que desarrolla este primer capítulo. De este modo, se evidencian las intenciones de las políticas educativas durante la primera mitad del siglo XX en nuestro país y los posicionamientos personales de Concha y Paqui en relación a dichas políticas. A partir de ello podemos reflexionar sobre cómo evoluciona su pensamiento y el modo de construir sus identidades como maestras.

<sup>38</sup> El título de Claros del Bosque pertenece a una obra de María Zambrano (1990), en la que la filósofa y escritora dialoga y reflexiona sobre la mística, la filosofía y la mitología, y donde la poesía cobra un papel relevante como mediadora entre todos estos elementos. La metáfora "claro del bosque" es aquello a lo que miramos desde los márgenes, desde las lindes de los bordes que configuran eso a lo que no podemos acceder, a lo utópico e inalcanzable.

*que puso Dios en la conciencia humana, y la obra grande de la educación es hacer que esa chispa dormida muchas veces por el sentido animal del hombre, se convierta en hoguera y alumbre nuestra vida y rijan su moral y su conducta. (Discurso en la clausura del Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria en 1938 de Pedro Sainz Rodríguez, Ministro de Educación del primer Gobierno de Franco<sup>39</sup>)*

Con este discurso se clausuraba uno de los cursos más importantes de pedagogía en España en 1938. Se comenzaba así, a formar a maestras y maestros en el nuevo concepto de educación basado en “preceptos religiosos que fomentarían y serían la base del nacionalcatolicismo en España” (Sánchez, 2015, p. 5).

A partir de este momento, la educación pasó a formar parte del adoctrinamiento a favor del Régimen. Durante esta época muchas maestras y maestros fueron perseguidos por ser los responsables de educar en valores como la libertad. La persecución obligó a muchos docentes a optar por el exilio, otros fueron fusilados. Morente (1997 y 2001), arroja datos sobre la depuración de docentes durante la Guerra Civil Española y los años posteriores en los que se mantuvo la dictadura franquista y cuenta que llegaron a ser hasta 60.000 las maestras y maestros depurados durante este período.

Sería en 1945 cuando se crearía una nueva ley de educación, la Ley sobre Educación Primaria. Durante la aplicación de esta ley inician su andadura escolar como maestras las participantes de esta investigación; continuarán su formación específica del magisterio en escuelas rurales, públicas e internados, estos últimos específicos para “señoritas”. A partir de este momento sería la Institución Eclesiástica la encargada de la enseñanza y formación de niñas y niños en España. Esta ley “invoca entre sus principios inspiradores, como el primero y más fundamental, el religioso” (Ley sobre Educación Primaria, 1945).

---

<sup>39</sup> VV.AA. (1938). Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, vol. I, p. 61.

En el documento encontramos una serie de artículos en los que se refleja el carácter religioso y patriótico que caracterizaba la época y, por tanto, la educación en España. El texto recoge en su articulado cómo debía ser la educación en los centros escolares de Primaria y establecía las directrices para la enseñanza y la formación del profesorado durante el franquismo. Algunos artículos de la Ley sobre Educación Primaria de 1945 que evidencian estas cuestiones son:

Artículo quinto. La educación primaria, inspirándose en el sentido católico, consubstancial con la tradición escolar española, se ajustará a los principios del Dogma y de la Moral católica y a las disposiciones del Derecho Canónico vigente.

Artículo sexto. Es misión de la educación primaria, mediante una disciplina rigurosa, conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria de acuerdo con las normas del Movimiento y sus Organismos.

Artículo cincuenta y nueve. Escuelas de Magisterio. Son las instituciones docentes dedicadas a la formación del Magisterio público y privado. En ambiente especial y con metodología apropiada, están llamadas a despertar y vigorizar las dotes vocacionales de los alumnos, a infundirles el espíritu de su noble profesión y el sentido religioso y humano propio de todo educador (...).

A lo largo de todo el documento se hace explícita la influencia del nacional catolicismo, donde la doctrina y moral cristiana debía ser implantada y transmitida como principios morales de la institución escolar. Un ejemplo lo encontramos en la separación por sexos en el aula, aboliendo así el principio coeducativo implantado en la II República. También se establecía la escuela unitaria para aquellos territorios en los que la “densidad de población, dentro de una ratio máxima de un kilómetro, no superara la cifra de censo mínimo determinado” (Art. 21 de la Ley sobre Educación Primaria, 1945).

Como apunta Parra (2009, p. 151), “la educación es considerada como una función del individuo, de la familia, de los grupos sociales, de la Iglesia y en último lugar del Estado”. Se entiende que el Estado actuará



como último implicado en la educación de las niñas y niños de nuestro país, dejando el control del sistema educativo español a la Iglesia. Este principio de subsidiaridad del Estado frente a la Iglesia evidenciaba la desigualdad social entre unas personas y la dificultad que las clases obreras más pobres tenían para acceder a la educación. La segregación por clases también se reflejaba en esta ley de 1945.

Para dar continuidad a esta ley se redactó el Reglamento de Escuelas del Magisterio, que entró en vigor en 1950, e introdujo algunos cambios en la formación de las y los aspirantes a maestras/os. Además, en él se decía que estas escuelas debían moldear a aquellas/os que iban a ser educadores de la infancia. Autores como Araque (2009) y Ávila y Holgado (2008), ponen de manifiesto algunas de las medidas desarrolladas por este nuevo reglamento en el que se recogía que la formación de las futuras y futuros docentes se fundamentaría en la moral religiosa, en la formación política, social y cultural. La segregación por sexo dentro de los estudios de Magisterio era un hecho y así se hizo constar. Se definía el nuevo plan de estudios para las futuras maestras que recogía la enseñanza de religión, educación física y enseñanzas del hogar. Asignaturas como labores y caligrafía, promovían los roles y estereotipos de género que debían aprender las mujeres para ser buenas esposas y madres, como afirmaba Reina (1938, p. 23), "hacer a la mujer muy mujer, para que sea apoyo del varón, alma de la familia, sostén de la sociedad". Lo que se pretendía con estas enseñanzas era perpetuar, a lo largo del tiempo, el carácter sumiso de las mujeres y, además, mantenerlas alejadas de la vida social. Se les instaba a vivir sus vidas en el ámbito privado del hogar. Se esperaba que las maestras transmitieran este legado a sus alumnas de mujer-madre y cuidadora del hogar.

Siguiendo esta misma normativa, el 20 de julio de 1950 se publica el Programa de Educación Física Femenina para la carrera de Magisterio, diferenciando una vez más el sexo dentro de la formación académica. De este modo, "en la primera etapa del franquismo se produjo una unión

entre la Educación Física y el folclore español como una forma de exaltación patriótica y moral, produciéndose una visión cristiana sobre el cuerpo, la mujer y la familia" (Araque, 2009, p. 124). A partir de este momento se suceden algunos cambios en materia educativa, pero no es hasta 1970 cuando se produce un salto importante en la institución escolar, ya que es aprobada la Ley General de Educación que marcaría un hito en la carrera y práctica docente de las protagonistas de este estudio.

## **CAPÍTULO II: PINCELADAS SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO EN EL PERÍODO DEL DESARROLLO PROFESIONAL DE CONCHA Y PAQUI**

La actividad profesional de Concha y Paqui se desarrolló fundamentalmente durante el período de la Ley Educación General Básica (E.G.B). Nos detenemos en algunas cuestiones interesantes de esta ley, aquellas que de alguna forma influyeron las prácticas docentes de las maestras.

Las décadas de los años 60 y 70 constituyeron el denominado período tecnocrático. Este estuvo caracterizado por una mayor presencia e importancia en el mundo laboral y social de la clase obrera que demandaba una educación más técnica, propia de los tiempos que se sucedían. Como respuesta a estas reclamaciones y descontentos de esta incipiente parte de la sociedad se aprobó la Ley General de Educación en 1970, que tenía la intención de modernizar la educación con el objetivo de responder a los retos sociales, económicos y culturales de la época, sin embargo, dichas medidas estaban bajo la intencionalidad y espíritu del nacional catolicismo (Parra, 2009). La ley se fundamentaba en:

La responsabilidad de proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población (...) Por otra parte, la conservación y el enriquecimiento de la cultura nacional, el progreso científico y técnico, la necesidad de capacitar al individuo para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparará el ritmo acelerado del mundo contemporáneo (...) Se pretende también mejorar el

rendimiento y calidad del sistema educativo. En este orden, se considera fundamental la formación y perfeccionamiento continuado del profesorado, así como la dignificación social y económica de la profesión docente (...). (Ley General de Educación, 1970)

Esta ley incorporaba diferentes niveles de enseñanza, posibilitando la escolarización de niñas y niños, jóvenes y adultos (Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Educación Universitaria y de la Formación profesional y de la Educación permanente de adultos). De esta forma "se ponía fin a una injusta y secular distribución de los saberes que condenaban a la mayoría de españoles a una primaria pobre y desconectada del sistema" (De Puelles, 2009, p. 383).

Los motivos por los cuales se creó esta nueva ley de educación estaban vinculados a las carencias que la ley anterior no cubría y que se hacían mucho más evidentes en los últimos años de la Dictadura. España intentaba abrirse un hueco en Europa y necesitaba emular a otros países más avanzados en diferentes materias. Martínez (2010) aporta los motivos por los que se hizo necesaria una reforma educativa en la década de los años 70. Según el autor, los contenidos de la anterior ley educativa se habían quedado desfasados; además, existía una carencia en la oferta de plazas escolares debido al gran éxodo de población rural a las ciudades en busca de mejoras laborales y económicas; por otro lado, existía demasiado alumnado con materias suspensas que no garantizaba su promoción; también se intentaba paliar el gran salto cualitativo entre la etapa de la educación primaria a la superior; se intentaba generar una mayor igualdad entre el alumnado; y por último, se pretendía vincular el sistema educativo con la Formación Profesional.

Una de las medidas más importantes de esta ley fue la obligatoriedad y gratuidad de la Educación General Básica, ampliando la edad de escolarización desde los seis hasta los catorce años. Por otro lado, la etapa preescolar, de cuatro a cinco años, no era obligatoria.

El sistema también establecía que, una vez superada esta primera etapa de escolaridad, el alumnado podía acceder a estudios superiores en lo que se denominó Bachillerato y a la Formación Profesional, a esta última también se podía acceder, aunque no se hubieran superado las materias de la E.G.B. Así, la enseñanza quedaba de la siguiente forma: esta ley en su artículo primero establecía los fines de la educación en todos sus niveles:

La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino. (Ley General de Educación, 1970)

Como se puede apreciar, aun siendo un texto legislativo que intentaba democratizar la educación, seguía basando su esencia en los pilares fundamentales del Régimen. “Se trataba de modernizar el sistema educativo, pero sin cuestionar las bases ideológicas y políticas del franquismo” (González, 2014, p. 180). En esta línea, el artículo sexto dice:

Uno. El Estado reconoce y garantiza los derechos de la Iglesia católica en materia de educación, conforme a lo acordado entre ambas potestades.

Dos. Se garantiza, asimismo, la enseñanza religiosa y la acción espiritual y moral de la Iglesia católica en los Centros de enseñanza, tanto estatales como no estatales, con arreglo a lo establecido en el artículo sexto del Fuero de los Españoles. (Ley General de Educación, 1970)

En este intento de transformar el sistema educativo y modernizarlo teniendo en cuenta los tiempos, necesidades y exigencias que correspondían a este período histórico, el artículo dieciséis de esta ley disponía:

la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de

aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva. (Ley General de Educación, 1970)

Resalto la frase, “capacidades de imaginación, observación y reflexión”, ya que, aunque la ley educativa pusiera de manifiesto que se debían fomentar y desarrollar estas capacidades en el alumnado, tanto Concha como Paqui, tuvieron serias dificultades en sus centros escolares para poner en práctica y en marcha actividades relacionadas con ello, tal y como lo expresan en sus relatos.

*Cuando llegaba con mis alumnos para nuestra sesión de expresión corporal teníamos que mover los bancos para tener espacio y poder desarrollar la clase. Un día nos pusieron un letrero en la pizarra en el que se leía: “De parte del director: que se deje la sala de usos múltiples como está”. Después de aquello, tenía que recolocar el mobiliario con mis niños de primero, lo que me restringía mucho la utilización de la sala. Además, la profesora de religión colocó un escenario que ocupaba casi todo el espacio y a mí nadie me preguntó absolutamente nada; ¡eso te hiere! Esto es solo un ejemplo de la falta de consideración y respeto hacia mi trabajo, algo con lo que he tenido que vivir. (Historia de vida de Paqui)*

Tras la muerte del dictador Franco, en el año 1975, se inicia el período de la llamada Transición hasta la instauración de la Democracia en 1978. Es en este período cuando se suceden algunas leyes educativas que han marcado a la sociedad española en las últimas décadas del siglo XX.

En 1985, en pleno gobierno socialista, se aprueba el Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) que incorporó el sistema de colegios concertados. Cinco años después, en 1990, se implanta una nueva normativa que pone fin a la Ley General de Educación de 1970.

Esta nueva ley es la llamada Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Esta introduce la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, volcándose hacia la integración plena de toda la comunidad escolar y la implantación de la enseñanza básica bajo el principio de calidad. Es por ello, que esta nueva normativa abrió la puerta a todo tipo de alumnado con capacidades, emociones y sensibilidades diferentes, lo cual planteaba al profesorado cambiar su práctica docente de transmisores de conocimientos a ser responsables de propuestas metodológicas participativas y creativas dentro del aula, pero la escasa formación del profesorado en este sentido hizo que no se cumplieran las expectativas (Parra, 2009). Esta ley no contó con la participación del profesorado, a pesar de calificarla de innovadora y transformadora.

En este escenario se iba construyendo un nuevo mapa educativo que marcó la práctica docente de Concha y Paqui, ya que tuvieron que adaptar la organización de las asignaturas y sus metodologías a los nuevos ritmos educativos y organización de asignaturas promulgados por dicha normativa.

Por último, debemos hacer mención de la nueva ley educativa que se promulgó en 2006, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (LOE), ya que ambas maestras, aunque prejubiladas, convivieron con ella durante varios años de práctica docente.

La elaboración, discusión y aprobación de la Ley Orgánica de Educación estuvieron precedidas de un intenso debate. Las discusiones se mantuvieron en torno al documento publicado en 2004, titulado *Una educación de calidad para todos y entre todos*<sup>40</sup>. Este período de debate fue fundamental para identificar los principios que debían guiar el sistema educativo. Así, en el preámbulo de la ley podemos encontrar dichos principios:

---

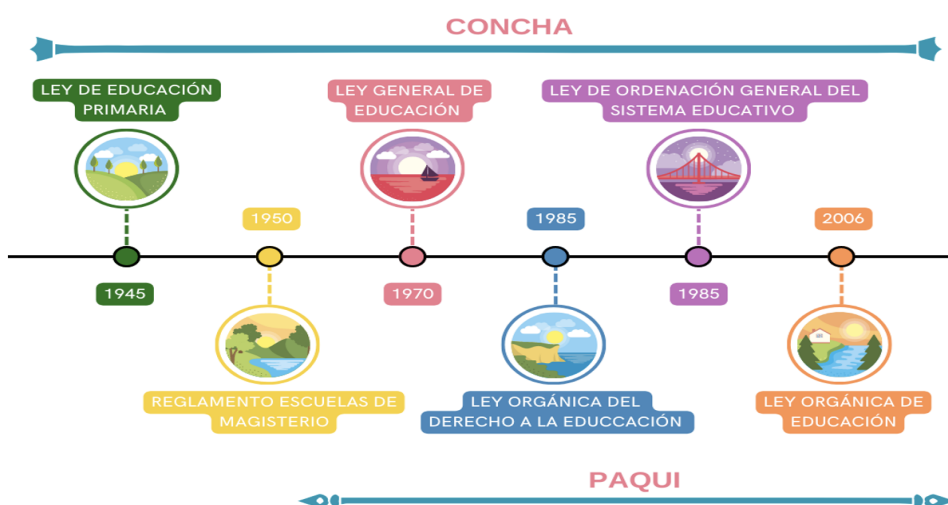
<sup>40</sup> <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/una-educacion-de-calidad-para-todos-y-entre-todos-propuestas-para-el-debate/administracion-educativa/22313>

- Exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos, en todos los niveles del sistema educativo
- Necesidad de que todos los miembros de la comunidad educativa colaboren para conseguir la calidad y equidad educativa. Esfuerzo compartido por todos los actores que intervienen en la educación: alumnado, familias, profesorado, poderes públicos y sociedad
- Compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea en los próximos años.

Esta ley asume ciertos principios y criterios de LOGSE, intentando aportar, desde una base conciliadora, nuevas soluciones a los problemas detectados. Algunas de las principales medidas adoptadas fueron las siguientes: apoyo al profesorado, agrupamientos flexibles y desdoblamientos de en aulas; diversificación curricular, evaluaciones de diagnóstico temprano para prevenir el fracaso escolar, logros de competencias básicas en la educación obligatoria; y atención a los inmigrantes, minorías étnicas y alumnos con necesidades educativas especiales.

Finaliza aquí el recorrido por los diferentes contextos legislativos que enmarcaron la formación y práctica docente de las dos maestras de este estudio. En ellos, tanto Concha como Paqui, vivieron satisfacciones e injusticias que marcaron profundamente su paso por la escuela, dejando huellas imborrables en la construcción de sus identidades.

Imagen 1. Mapa cronológico de legislación educativa vinculado a las vidas de las maestras



## **SEGUNDA PARTE: LECTURAS, DIÁLOGOS Y DISCUSIÓN**

Al iniciar esta segunda parte recuerdo los primeros pasos que anduve como investigadora novel. Mirando hacia atrás, con la perspectiva del tiempo y la madurez de los años recorridos en el proceso de tesis doctoral, reconozco el miedo a escribir y poner en diálogo lo aprendido durante este tiempo de estudio. La base de este epígrafe se fundamenta a partir de las horas de encuentros y reflexiones sobre aspectos vinculados a las historias de vida de las dos maestras. La dificultad de su elaboración reside en la escritura del mismo. Conceptos abstractos como investigar con sujetos -en el sentido de subjetividad o sujeto-persona-, complejidad, construcción de identidades, parecían inabarcables en mi mente de investigadora dentro del paradigma positivista. A medida que profundizaba en lecturas del ámbito de las ciencias sociales y humanas comprendía la necesidad de formarme y de ir dando sentido reflexivo a la idea de sujeto, emoción, cuerpo, identidad desde una perspectiva crítica (McLaren y Kincheloe, 2008). Recuerdo estos momentos llenos de incertidumbre, dudas y miedos que tenían su reflejo en la escritura y el modo de presentarlo. Fruto de este proceso presentamos ahora aquellos conceptos que emergen como cuestiones fundamentales en la construcción de las identidades de estas dos maestras y de esta tesis doctoral.

### **CAPÍTULO I: LA MUJER COMO SUJETO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA**

La elección de este título no es tarea baladí. Los títulos contienen aquello de lo que se quiere hablar y de lo que se quiere reflexionar/discutir para, al menos, obtener otros interrogantes que nos hagan seguir planteando otras perspectivas y puntos de vista que quizá antes no las hubiese contemplado como relevantes. En este sentido la idea rizomática en la construcción de conocimiento genera nuevas posibilidades “de acuerdo a la errancia propia del conocimiento y de la vida. En el rizoma las ramificaciones abren nuevas vías de fuga, otras se rompen, o se



paralizan, pero entre ellas, (...) van construyendo un mapa cambiante, diverso e inacabado" (Leite y Rivas, 2021, p. 16).

El desarrollo de este capítulo no pretende buscar verdades absolutas, sino mostrar diferentes formas de mirar el devenir de lo que acontece. En este sentido, el concepto de mujer a lo largo del tiempo ha ido evolucionando y nutriéndose de diferentes corrientes de pensamiento feminista, como el feminismo de la igualdad, el feminismo radical, el feminismo de la diferencia, el ecofeminismo, el ciberfeminismo, etc.

En primer lugar, reflexionamos acerca del cuerpo como espacio acogedor de experiencia y lugar de encuentro, de relación con el mundo (Carrasco y Hernández, 2020; Penac, 2017; Planella, 2017; Prados, 2020). En segundo lugar, siguiendo las aportaciones de varias autoras y autores (Contreras y Manrique, 2021; Hernández y Sancho, 2019), abordamos el sentido de la experiencia como eje principal para comprender cómo el cuerpo se transforma en sujeto encarnado. Finalmente exploramos los significados que la palabra mujer(es) tiene desde diferentes perspectivas feministas (Braidotti, 2005; Butler, 2007).

## **TODO SE INICIA EN EL CUERPO. HACIA UNA EPISTEMOLOGÍA CORPORAL**

*El cuerpo es el lugar donde se inscribe cada historia singular, el lugar donde los sentimientos y pensamientos se manifiestan, en latidos, en palabras, en imágenes, en nudos que oprimen o en brisa que orea el alma, pero no siempre esa inscripción es leída en busca de su sentido; la experiencia es la posibilidad de esa lectura, una lectura necesaria para que la huella sea una verdadera inscripción que alumbre el sentido de lo vivido. (Contreras y Pérez de Lara, 2013, p. 31)*

Con el inicio de mis estudios de doctorado comencé a recorrer un camino que me devolvía a mi esencia como ser humano que experimenta, vive y se relaciona. Gracias a la asignatura optativa Cuerpo, Género y Relaciones de Poder en Contextos Educativos -

mencionada con anterioridad-, descubrí que yo misma existía en un cuerpo que sentía, padecía<sup>41</sup> y pensaba la experiencia en el sentido que apuntaba Contreras y Pérez de Lara (2013). También Idhe (2004) sostiene la idea de que somos cuerpo en tanto que experimentamos la experiencia a través de él. A partir de ello profundizamos en la idea de cuerpo como experiencia desde lo diverso<sup>42</sup> en la medida que expresa lo social, cultural e histórico. En este sentido, sostenemos que el cuerpo es lo que somos y vamos siendo en el propio cuerpo y que lo que somos a su vez también se hace cuerpo (Prados, 2020).

Hablamos de un descubrimiento iniciático, un conocimiento que se desvela tras años de formación en los que jamás el cuerpo había estado presente e inicio un camino de búsqueda de literatura sobre lo corporal, los significados de lo corporal en los contextos educativos, el sentido de lo corporal en la existencia humana (Esteban, 2004; Gómez, et al. 2018; Planella, 2017). La necesidad e inquietud de este nuevo universo permitió iniciar la búsqueda de lecturas que aportaran pistas acerca de cómo el cuerpo está presente o ausente en los modos de aprender, ya que “la sociedad actual sigue presentándonos lo corporal como una cuestión mecanizada, mercantilizada y cosificada” (Prados y Rivas, 2017, p. 83).

Las horas dedicadas a lecturas relacionadas con la investigación narrativa e identidad profesional, pero, sobre todo, los encuentros mantenidos con las dos maestras me han acercado a comprender el significado de lo corporal en los procesos de enseñanza desde una perspectiva subjetiva. Al leer y transcribir las conversaciones con Concha

---

<sup>41</sup> Me gustaría aclarar que en este contexto la expresión 'padecer la experiencia' tiene que ver con lo que descubrí en dicha asignatura. Descubrí que las vivencias que había normalizado y naturalizado como el cotidiano en mi día a día incidían y afectaban sin darme cuenta a mi cuerpo, a lo yo que era. Además, observé cómo la experiencia y las relaciones habían moldeado mi cuerpo sin darme cuenta y fue ahí donde comencé a cuestionar quién era yo y, si ese yo, era lo que realmente quería ser.

<sup>42</sup> Palabras e ideas recogidas el 23 de octubre de 2020 en el Encuentro EDCuTED del Grupo de Estudios sobre Docencia, Cuerpos, Tecnologías, Escuelas y Culturas de la Universidad Nacional de Luján. Se trata de una serie de encuentros virtuales, a través de la plataforma ZOOM, entre profesorado de distintas universidades latino americanas y españolas que comparten preocupaciones, reflexiones e investigaciones del ámbito educativo y la enseñanza. Si se desea, puede consultar la página web en: <https://dramarielruiz.wixsite.com/misitio-2>

y Paqui constataba que faltaba un componente esencial a la hora de analizar los relatos. Hablamos del cuerpo como espacio relacional. Por ello, acudí a textos de Contreras y Pérez de Lara (2013), De Mattos (2011), Fernández-Balboa y Prados (2014), Freire (2002), Planella (2006), Prados (2020) y Toro (2018). Cada uno desveló matices diferentes con un hilo conductor común, que el cuerpo contiene y es el lugar de la experiencia. El cuerpo siendo un espacio personal es también

el espacio que nos relaciona con el mundo y con los otros y que nos constituye en tanto que es a través del mismo que se produce la experiencia. Por tanto, es el lugar originario donde se generan las condiciones para la transformación personal y social. (Prados y Rivas, 2017, p. 85)

La perspectiva fenomenológica de Mearleau-Ponty (1999) habla del cuerpo como el ser en sí mismo, desde el adentro, ya que “el mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo. Yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o mejor, soy mi cuerpo” (ibidem, p. 167). También Van Manen (2003), habla del <<cuerpo vivido>> y hace referencia a,

que siempre estamos de una forma corpórea en el mundo. Cuando conocemos a otra persona en su entorno o en su mundo, conocemos a esa persona, en primer lugar, a través de su cuerpo. En nuestra presencia física o corporal desvelamos algo sobre nosotros mismos. (p. 121)

Pensar en los cuerpos como experiencia me conducía irremediabilmente a los contextos y realidades que vivieron Concha y Paqui. Aunque las dos maestras compartieron un mismo telón de fondo marcado por la Guerra Civil Española y el período de la dictadura, cada una vivió y sintió diferentes situaciones que moldearían sus cuerpos e incidirían en la manera cómo ellas los vivían, también en el contexto educativo. La escuela olvida el cuerpo (Prados et al., 2015), y por ello en el sistema educativo actual,

no hay nada que podamos decir, sentir, pensar o desear que no esté implicado en nuestro cuerpo y, a su vez, no hay concepción de cuerpo que no esté atravesado por el lenguaje y la cultura. Así

pues, lo cultural, social, simbólico y discursivo se materializan “en” y “a través del cuerpo”. En esta medida, hablar sobre el cuerpo es hablar corporalmente. Sentir, es sentirnos a nosotros/as mismos/as, con los otros y otras, con las cosas, y esto solo es posible a través de la corporeidad. (De Mattos, 2011, p. 69)

La palabra corporeidad se desvela con sorpresa aportando una dimensión más completa a lo que comúnmente se asocia a lo corporal ya que el cuerpo trasciende a lo puramente físico, anatómico o biológico. Hablar del cuerpo en los contextos educativos nos ha de hacer caer en la cuenta de que el cuerpo,

es el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir, pues “en el” cuerpo, y “por el” cuerpo es posible gozar, padecer, sufrir, querer, comunicar, sentir, pensar, reír, llorar, experimentar y hablar, porque todo ello está arraigado al cuerpo. La corporeidad materializa el existir y actualiza la existencia, en el cuerpo y a través del cuerpo se registran los acontecimientos de la existencia. (Gallo, 2009, p. 233)

Comencé a comprender que en este sentido lo corporal ya habitaba en mi persona, en mi pensamiento, pero además que lo colectivo es corporal, ya que somos seres sociales que necesitamos de la creación y creatividad del otro y de la otra para seguir experimentando emociones que nos van a conducir a pensar(nos) siempre en relación con una/o misma/o y con el mundo, esto es, pensarnos en el adentro y en el afuera relacional. La socialización que atraviesa el cuerpo y que lo recorre forma parte del yo y del nosotros/as, en la medida que nos constituye como personas. “La construcción de nuestro ser corporal en relación ha de ser una preocupación que nos haga comprender que el cuerpo “habla” de quiénes somos y de cómo expresamos mientras aprendemos” (Prados y Rivas, 2017, p. 86). Desde este posicionamiento, entiendo que el cuerpo “se abraza al exterior, al mundo y a lo que lo rodea, rompiendo de esta manera con la división dualista exterior-interior y cultura-naturaleza” (Carrasco y Hernández, 2020, p. 4).

Planella y Jiménez (2019) plantean la construcción de una epistemología corporal o del cuerpo en la que hay que considerar cuatro aspectos importantes: 1. Hay que entender el cuerpo como una construcción sociocultural histórica, determinada por los contextos de cada época; 2. El cuerpo es constitutivo de la persona, es decir, que el sujeto encarna su cuerpo, lo representa y puede vivirlo como una unidad; 3. El cuerpo se constituye como uno de los ejes principales en los discursos de las ciencias sociales en la posmodernidad; 4. Las concepciones del cuerpo se modifican a lo largo de la historia.

Desde estas premisas podemos plantear que la construcción de una epistemología corporal requiere de una práctica discursiva del cuerpo como símbolo de socialización y educación, cuestión que queda desdibujada e invisibilizada en las prácticas sociales y educativas actuales. Estas lecturas me acercaban al propósito de la investigación y comprendí que los cuerpos expresan diferentes dimensiones, como por ejemplo, la emocional, la social o la física (Moraña, 2021), aprendidas en el tránsito de sus vivencias; se hace necesaria una toma de consciencia que permita aprendernos como seres experienciales en relación a los contextos que habitamos. Lo que nos constituye como sujetos de experiencia es la toma de consciencia de que somos cuerpo que expresa, siente, piensa y se relaciona (Planella, 2017; Prados, 2020).

Las lecturas suscitaban otros interrogantes, si cabe, más complejos de vincular no al cuerpo y sí a la comprensión de la corporeidad como entramado sociocultural. ¿Qué es la experiencia?, ¿qué sentido y significado tiene ser sujeto de la experiencia?, ¿qué significa investigar la experiencia?

## DEL SUJETO DE LA EXPERIENCIA: RELACIÓN Y VÍNCULO

*No es el individuo como tal el que trata de reconstruirse, de reencontrar su unidad y la conciencia de esta; su reconstrucción solo puede operarse si se reconoce y se afirma como Sujeto, como creador de sentido y de cambio, lo mismo que de relaciones sociales y de instituciones políticas. (Touraine, 1997, p. 185)*

A lo largo del proceso de aprendizaje acerca de una epistemología corporal seguían existiendo pequeños huecos que no dejaban encajar todas las piezas del puzle. La suerte, el azar o como he aprendido a llamarlo “estar en relación” (Rivera, 2012), me dio la oportunidad de conocer el trabajo de investigación de García-Huidobro (2016). La investigación desarrollada por esta autora profundiza en las vivencias de cuatro mujeres-artistas-docentes y su saber pedagógico. Su trabajo aporta dinamismo al proceso de investigación en la medida que plantea un trabajo continuo de ida y vuelta, de entresijos y bucles que engarzan aspectos epistemológicos, ontológicos, metodológicos e interpretativos de la investigación; entretelar esta red es una oportunidad para entender que la investigación narrativa es un continuum en el “dejarse afectar y tocar por el otro y la otra” (ibidem, p. 11). Estas palabras despertaron la idea que subyacía en el proceso de investigación que estaba realizando. A lo largo de este se ha ido forjando un encuentro “face to face” con las dos maestras, constituyéndose como espacio corporal cercano y afectivo en el que se intercambiaban distintos significados y significantes de nuestras corporeidades, siendo nuestros cuerpos instrumentos para una mediación del proceso investigativo, al mismo tiempo, que desvelaban qué sentido tenía para ellas el cuerpo en los actos educativos que narraban y compartían. Ello implica repensar el conocimiento como un conocimiento corporeizado en la experiencia investigativa y, a la vez, hace referencia a lo que significa estar en relación y el vínculo que se crea a través de ella. El trabajo de García-

Huidobro (2016), me llevó a otras autoras y autores como Arnaus (2013), Larrosa (2006 y 2009), López (2002 y 2013), Mañeru (2006), Muraro (1994, 2002 y 2007), Piussi (2006) y Ruiz (2021). Estos textos profundizan en cuestiones vinculadas a la subjetivación de la experiencia, es decir, la experiencia encarnada en la que el sujeto (in)corpora aquello que sucede en su vida y, por tanto, asume su existencia como una experiencia relacional, un sujeto afectado por los encuentros que acontecen con y en el mundo, con los otros y otras.

En estos momentos, la importancia de la experiencia en los procesos educativos es un tema emergente, sin embargo, la experiencia se ha considerado un obstáculo para la investigación científica, ya que se identifica con la "ausencia de razón" (Contreras y Pérez de Lara, 2013, p. 16). La tradición positivista en las investigaciones científicas se alejaba de la subjetividad por considerarla e identificarla con las emociones, las sensaciones y el recuerdo. "La experiencia era lo que debía ser superado: en tanto que concreto, en tanto, que subjetivo, en tanto que, afectado de afecto, de apego, de interés personal" (Contreras y Pérez de Lara, p. 16).

Desde la perspectiva fenomenológica y narrativa de la realidad, Larrosa (2006 y 2009) afirma que la experiencia es "eso que me pasa" (Larrosa, 2009, p. 14-16). Sus aportaciones nos invitan a repensar la experiencia en términos de:

### **1. La experiencia como acontecimiento o 'eso' que me pasa**

Según este autor, la experiencia es algo que pasa que no soy yo. Añade que es algo que no depende de mí, que no es resultado de mis acciones, de mis palabras, ni de mi voluntad, por lo tanto, ese algo no soy yo. De ahí que establezca tres principios que matizan la argumentación.

**Principio de exterioridad:** No hay experiencia sin la aparición de un alguien, de un algo o de un acontecimiento; hablamos de algo que es exterior, extranjero o extraño a mí, que se sitúa fuera de mí,

que no pertenece a mi lugar o que no está en el lugar que yo le doy.

**Principio de alteridad:** Eso que me pasa tiene que ser otra cosa distinta a yo; no se trata de otro yo u otro como yo, sino otra cosa que no soy yo. Es decir, algo completamente otro o radicalmente otro.

**Principio de alienación:** Eso que me pasa tiene que ser ajeno a mí, es decir, no puede ser mío, de mi propiedad, no puede estar previamente capturado o previamente apropiado ni por mis palabras, ideas, sentimientos, saber, poder, voluntad, etc.

## 2. *El lugar de la experiencia o eso que 'me' pasa*

Aquí la experiencia es un acontecimiento exterior a mí, pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí -en mis palabras, ideas, representaciones, sentimientos, proyectos, intenciones, saber, poder o en mi voluntad- donde se da la experiencia y donde la experiencia tiene lugar. Tres principios también matizan el lugar de la experiencia:

**Principio de reflexividad:** La experiencia es un movimiento de ida y vuelta. De ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de sí mismo/a, hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento afecta a sí mismo/a. Se podría decir que el sujeto de la experiencia se exterioriza, se altera, se enajena en relación al acontecimiento.

**Principio de subjetividad:** El lugar de la experiencia es el sujeto, o dicho de otro modo, la experiencia es siempre subjetiva. Se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones, etc., y por consiguiente, un sujeto abierto, sensible, vulnerable...

**Principio de transformación:** un sujeto sensible y abierto a su propia transformación que hace de la experiencia de algo una



experiencia con sentido que le forma y le transforma, a la vez, que el propio sujeto de la experiencia.

### **3. La experiencia como recorridos, trayectorias y desplazamientos o eso que me 'pasa'**

**Principio de pasaje:** La experiencia es un camino a recorrer, un pasaje, un recorrido que implica salir hacia o la búsqueda de algo. Y ese recorrido se adviene acontecimiento, algo que sucede y acontece en la propia persona.

**Principio de pasión:** Hablar del sujeto de la experiencia significa pensar a las personas como un territorio de paso en el que se quedan grabadas huellas, marcas, rastro, heridas, etc. De ahí, que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional o, dicho de otra manera, la experiencia no se hace sino que se padece.

La experiencia entendida desde la construcción de un sujeto sintiente y consciente también acoge aquellas otras experiencias que por inesperadas sorprenden y se convierten en experiencias transformadoras, que como afirma Gadamer (1977),

tiene[n] lugar como un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación, sino que en ella todo viene a ordenarse de una manera realmente impenetrable. (...) La experiencia surge con esto o con lo otro, de repente, de improviso, y sin embargo no sin preparación, y vale hasta que aparezca otra experiencia nueva. (p. 428)

La reflexividad sobre la experiencia me hizo pensar en la acción del sujeto ya que subjetividad y experiencia es algo indisoluble en el devenir de lo que sucede. Por ello, si somos sujeto-cuerpo y este implica movimiento (Aberastury, 2005; Prados y Rivas, 2017), además de acoger la experiencia, el sujeto es agente activo y participativo en el propio proceso de la experiencia y de este modo crea nuevas posibilidades que derivan en nuevas situaciones y vivencias. Dewey (1995) explica que la

experiencia surge de una acción primera por parte de los sujetos y que esta contiene dos posicionamientos opuestos, la actividad y la pasividad.

La naturaleza de la experiencia solo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia es ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo "experimento". En el lado pasivo es sufrir o padecer. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. (ibidem, p. 124)

Este doble posicionamiento del sujeto –activo y pasivo- permite pensar la experiencia desde la relación con la/el otra/o, desde la posibilidad de crear vínculo de forma singular. Arnaus (2013) explica que lo que "sucede es siempre en relación con una misma, con uno mismo, con las otras, con los otros y también con lo otro, por ejemplo, con la enfermedad, con la vejez, con el duelo, con la muerte, con lo distinto a mí" (p. 153).

En este proceso de tesis, comprender el significado de 'estar en relación' tiene que ver con la forma en la que iba descubriendo el vínculo entre la investigadora, las maestras y sus relatos de vida. Comencé a explorar literatura que daba sentido a los interrogantes que surgían en esa relación y al modo en cómo vincular lo que contaban, sus informaciones, con los relatos de vida. Las lecturas a las que recurrí tenían que ver con las relaciones en el aula y a cómo las maestras eran capaces de vehicular la experiencia educativa, aportando estrategias que ayudaran a fomentar la solidaridad, la horizontalidad y la igualdad, para ofrecer y generar, junto al alumnado, horizontes educativos basados en el respeto y la autoridad.

Las evidencias que iban aportando las maestras a lo largo de nuestros encuentros daban cuenta de la creación de los vínculos que ellas establecieron con el alumnado; vínculos que poco o nada tenían que ver con las experiencias y vivencias autoritarias (Sonlleva, 2018), que como investigadora había vivido a lo largo de la vida dentro de las aulas.

Descubrí que la relación investigadora-participantes se podría construir desde la horizontalidad (Orozco et al., 2021), en la medida que la relación investigativa entre mujeres se iba dando como “una relación viva, intensa, con el aquí y ahora: una relación hecha de escucha, de búsqueda de sentido, de apertura a lo posible, que no devora el presente” (Piusi, 2006, p. 42).

En las narraciones de las dos maestras se iba dibujando el sentido que estas daban al modo de relacionarse con su alumnado. Como investigadora, trataba de desentrañar y comprender qué hacían o cómo se posicionaban para hacer de la relación un vínculo afectivo duradero y enriquecedor. En sus palabras fui descubriendo que ellas trataban de reconocer desde el respeto a cada alumna y alumno en su singularidad. Este proceso necesita de vínculos que “tiene[n] que ver con la apertura, con la disponibilidad, (...) haciendo[se] sabias en esa artesanía de acoger, de cuidar y aprender la relación” (Camarés, 2006, p. 118).

Comprendí que esta apertura a la otra y al otro se forja al “escuchar y descifrar lo que te dice el cuerpo y lo que te dicen los otros cuerpos” (Mañeru, 2006, p. 69). Incorporar el cuerpo en la escucha conlleva el conocimiento de nuevos saberes que transforman a las personas, porque nos abren a su mundo emocional, afectivo y cognoscitivo. Compartir espacios de escucha atenta, consciente, más allá de presupuestos teóricos u opiniones, nos vincula con los espacios de experiencias que han dado sentido a las trayectorias de estas dos maestras. Por ello, es pertinente plantear que para pensar en el sujeto de la experiencia, el vínculo se va tejiendo cuando hay “una posición de apertura, de dejar discurrir las cosas, de pensar en cómo se pueden transformar” (López, 2002, p. 159), a partir de lo cual, se pueden generar relaciones duraderas en el tiempo que posibilitan espacios de creación y de conocimiento.

Un elemento importante a considerar en el sujeto de la experiencia está referido al reconocimiento del otro y a la otra en el contexto del

aula, precedido o vinculado al reconocimiento de una autoridad<sup>43</sup> (Blanco, 2015; Muraro, 2002), que rompe el modo tradicional de entenderla en las aulas. López (2013) atribuye a la autoridad el sentido de un “referente libremente aceptado” (p. 214), que ofrece la posibilidad de una relación que cuida la singularidad de cada persona en la cual la palabra media la relación, condición necesaria para generar vínculos duraderos y responsables (Arendt, 1996), en la búsqueda de relaciones que transformen el estatus quo del acto educativo. Por todo ello, he podido comprender el sentido de la experiencia como un entramado de situaciones, hechos, relaciones, vínculos y emociones que se encuentran vinculadas a lo que acontece en nuestros cuerpos. Lo que nos permite dar significados diferentes a lo que vivenciamos de forma singular en contextos sociales.

## **SER MUJER O EL PROCESO DE CONSTRUIR IDENTIDADES NÓMADES**

Abordar esta tesis biográfica-narrativa ha implicado, en un primer momento, cuestionar(me) el sentido de ser mujer-investigadora desde el autoconocimiento. Aunque mi formación académica se encontraba relacionada con estudios de género, los cuáles me dieron la oportunidad de iniciarme en el complejo entramado de teorías, perspectivas y filosofía feministas, no fue hasta el inicio de los estudios de doctorado cuando mi inmersión en dicha literatura se hizo más notable, puesto que la investigación demandaba reflexiones más precisas. El encuentro con la amplitud y complejidad de conocimiento que iba descubriendo a medida que indagaba en el pensamiento de autoras como Braidotti (2000, 2004 y 2005), Butler (2007) o Lonzi (1975), hizo que durante mucho

---

<sup>43</sup> Gracias a lecturas referidas a una de las corrientes dentro de la filosofía feminista, el Feminismo de la Diferencia, pude entrar en relación con el concepto de autoridad, entendido desde lo que Luisa Muraro (1994) ha denominado 'el orden simbólico de la madre'. Según Blanco (2015) este orden se basa en el cuidado y en la relación con el otro, apoyándose en el reconocimiento de la singularidad del otro/a y en la palabra como mediadora de la experiencia educativa, haciendo que esta se oriente por la autoridad. Es por ello, que las relaciones de autoridad se apoyan en la confianza, constituyendo así “el corazón de la educación” (ibidem, p. 15)

tiempo -y aún hoy- me cuestionara a mí misma y, por tanto, cuestionara la construcción de mi propia identidad, como sujeto y como mujer. Durante el proceso de tesis entendí que la investigación transforma si se acepta que el cambio empieza en la propia investigadora, ya que reflexionaba sobre mis procesos de socialización y de cómo esta había incidido radicalmente<sup>44</sup> en mi forma de percibir y vivir el mundo y que, irremediabilmente, tenía que ver con ser mujer (Wals, 2023).

Por ello, después de plantear los conceptos de cuerpo, experiencia y sujeto de la experiencia, que me ayudaron a comprender el proceso de construcción de identidades de Concha y Paqui, seguía faltando un elemento esencial en la ecuación cuerpo-sujeto-experiencia. Debía explorar las diferentes nociones, concepciones o significados que existían sobre el 'ser mujer', para comprender qué cuestiones podían haber incidido en las trayectorias y toma de decisiones de estas dos maestras.

En esta búsqueda de información y 'respuestas' necesité de otras búsquedas de literatura especializada que me condujeron a momentos reflexivos y de introspección para poder establecer un marco que me permitiera moverme entre diferentes concepciones de lo que significaba la palabra mujer. Pude resituarme en dos grandes corrientes filosóficas feministas: el feminismo radical con Judith Butler como referente y el feminismo de la diferencia con Rosi Braidotti como máximo exponente-que constituirían el *frame*.

Comencé a indagar en las ideas y concepciones del ser mujer a partir de las reflexiones de Butler (2007), la cual realiza un exhaustivo cuestionamiento del género en tanto categoría analítica como construcción social. Según la autora, no podemos hablar de una única identidad común para todas las mujeres porque esa supuesta identidad femenina está concebida a partir de estructuras y creencias

---

<sup>44</sup> Utilizar la palabra 'radicalmente' tiene como propósito incidir en uno de los significados que le otorga la Real Academia Española de la Lengua. Hablamos de la raíz de las cosas. En este caso, nos referimos a que los procesos de socialización vividos parten desde la raíz del propio ser, como elementos arraigados en los cuerpos que constituirán piezas esenciales en la construcción de identidades.

heteronormativas que nos condicionan en tanto que mujeres y hombres.

Así lo expresa Butler (2007, p. 49):

Si una «es» una mujer, es evidente que eso no es todo lo que una es; el concepto no es exhaustivo, no porque una «persona» con un género predeterminado sobrepase los atributos específicos de su género, sino porque el género no siempre se constituye de forma coherente o consistente en contextos históricos distintos, y porque se entrecruza con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales de identidades discursivamente constituidas.

Esta reflexión me hacía pensar en las mujeres con las que había mantenido una relación laboral como consecuencia de mi acción profesional. Infinidad de veces he mantenido relaciones de ayuda con mujeres que pertenecían a minorías raciales dentro de nuestra sociedad, y que, en muchas ocasiones, no se identificaban con los estereotipos o roles que tenemos asumidos en nuestro país y en el resto de Europa asociados a la palabra mujer(es) (Moraña, 2021). Reflexioné sobre la capacidad de las palabras para homogenizar aquello que no entendemos o que nos cuesta definir, porque necesitamos poner nombre siempre para poder identificar(nos) y ser parte de algo. Hablo del sentimiento de pertenencia que el ser humano lleva en su interior para apaciguar sus ansias de encajar como pieza de un puzle dentro del ámbito social en el que se ve inmerso. Butler (2007) considera que es la teoría feminista la que ha intentado homogenizar la palabra mujer(es) como sujeto del feminismo a través de una única identidad, otorgándole un simbolismo que le ha permitido inscribir sus propios intereses en los discursos, haciendo de ello una postura hegemónica dentro del feminismo. Por ello, la autora, también realiza una crítica hacia este posicionamiento, ya que considera que la teoría feminista,

intenta colonizar y apropiarse de las culturas no occidentales para respaldar ideas de dominación muy occidentales, y también porque tiene tendencia a construir un «Tercer Mundo» o incluso un «Oriente», donde la opresión de género es sutilmente considerada como sintomática de una barbarie esencial, no accidental. (ibidem, pp. 49-50)

Esto me condujo necesariamente a considerar la perspectiva decolonial dentro de la investigación educativa y social, desde la que se posicionan autores como Batista (2014), Castillo (2017), Lander (2000), Ortiz y Arias (2019), Rivas (2017 y 2019) y Rivas et al. (2020). Estos autores y autoras introducen un nuevo paradigma que rompe con la moral neoliberal que impera en la producción científica. En este sentido, la perspectiva decolonial nos resitúa en la reflexión, recuperando el debate y diálogo entre las diversas formas de conocer el mundo. Se trata de una investigación horizontal, democrática, intercultural, colaborativa, dando la posibilidad de reconocer “las posiciones de poder implícitas en las relaciones entre los colectivos, las relaciones centro-periferia, los procesos de subalteridad, etc.” (Rivas et al., 2020, p. 82). Es por ello, que desde los planteamientos de Butler (2007), esta perspectiva toma fuerza para orientar el conocimiento a la apertura de otras miradas al concepto de mujer como sujeto.

A partir de este pensamiento, y siguiendo la obra de Butler (2007), comencé a cuestionarme sobre las relaciones de poder (Foucault, 1999) que moldean según sus intereses a los sujetos. El diálogo constante entre la autora y las ideas de Michel Foucault profundiza en un elemento clave relacionado con aquellas fuerzas invisibles que atraviesan nuestros cuerpos, dando lugar a conceptos y creando significados para cada uno de ellos. Así, explica que son los propios sistemas de poder los que crean sujetos a los que posteriormente representan. El poder masculino, en este caso, creó lo que significa ser mujer y, por ello, acogerse a un significado que domina y oprime a las mujeres no será una opción válida para ayudar en la emancipación de estas. Butler cuestiona cómo el feminismo puede afrontar y mantener un discurso de transformación de las estructuras patriarcales, utilizando la categorización que estas han creado. Ella nos permite reflexionar sobre el concepto de sujeto mujer que las sociedades han definido a lo largo de la historia, incluso antes de

su propia existencia, otorgándole una identidad construida a partir de creencias y estereotipos estructurales.

El complejo pensamiento de esta autora me hacía reflexionar sobre esta construcción de significados alrededor de la palabra mujer y de cómo estos influían en las posibles experiencias que Paqui y Concha vivieron. En este estudio no se podía obviar que ambas crecieron y aprendieron a ser mujeres y maestras bajo el paraguas de una supuesta identidad femenina creada para ellas, pero sin ellas. Sumergirse en la investigación de los relatos de ambas mujeres obliga a analizar sus vivencias partiendo de las categorías y roles sociales asociados normalmente a las mujeres, para así, visibilizar y evidenciar cómo desde los estereotipos de género asignados ellas habían podido desafiarlos o cuestionarlos con sus prácticas docentes. Comprendí que el concepto mujer no es una categoría fija e invariable, sino que se explica desde diversidad de aspectos, entresijos y posibilidades. La cuestión de género se va reconstruyendo a modo de rizoma o sujeto poliédrico a medida que las mujeres hablan de sus modos de ser mujer, de sus vivencias como sujetos, de sus cuerpos y el modo de encarnarse en la realidad, como seres singulares en su experiencia, que al narrarla dan sentido y significado a los lugares, tiempos, espacios, pensamientos, ideas, acciones, afectos y emociones que van construyendo su propia historia como mujeres.

A su vez, indagar en las ideas de Braidotti (2000, 2004 y 2005) y del feminismo de la diferencia me dio la oportunidad de pensar la categoría mujer como concepto líquido que fluye entre las grietas de un sistema creado desde posiciones dominantes. Esta autora también considera que la categoría mujer viene impuesta culturalmente desde las posiciones de poder, otorgándole una representación desde la negación de su subjetividad y, por tanto, “su exclusión de la vida política e intelectual” (Braidotti, 2004, p. 12). Esto supone ser definidas como diferentes al hombre y esa diferencia, socialmente, se percibe como



negativa ya que “la diferencia es, pues, una marca de inferioridad” (ibidem, p. 13). Sin embargo, afirma Braidotti (2005), que se hace necesario partir de esta diferencia para que las mujeres comiencen a definir sus intereses, anhelos y objetivos para construir nuevos significados que las representen, porque no es tanto saber quiénes somos sino qué es aquello en lo que nos queremos convertir. La diferencia se convierte en posibilidad de crear. En este sentido, recupero las palabras de Carla Lonzi (1975), en el primer manifiesto de la diferencia: “la mujer no se halla definida por su relación con el varón” (p. 19) y que ese es el paso inicial para generar nuevos modelos que ofrezcan libertad a las mujeres. Además, esa libertad no significa ser igual al hombre sino “expresar su sentido de la existencia” (ibidem, p. 19).

Desde el posicionamiento de Butler (2007), la teoría de la diferencia no es factible ya que ella afirma que no es posible generar nuevas subjetividades desde la categoría mujer puesto que ha sido creada desde la dominación del poder hegemónico del heteropatriarcado. Estas dos perspectivas para abordar la cuestión de género desde postulados feministas me ayudaron a considerar elementos importantes para la interpretación de los relatos. Por un lado, se han de considerar los roles y estereotipos de género socialmente asignados a las mujeres, y por otro, no se puede obviar que la categoría mujer es dinámica, que está en continua construcción y es afectada por el devenir de los acontecimientos. En este sentido, el feminismo de la diferencia ofrece herramientas para entender que el concepto mujer se resignifica en la medida que cada una vive, experimenta y expresa sus deseos de ser y estar en el mundo. Por su parte, las aportaciones del feminismo radical, representado por Butler sobre cómo se ha construido histórica y patriarcalmente la idea de ser mujer, nos ayuda a indagar y hacernos preguntas sobre las influencias del patriarcado en el ser mujer de Concha y Paqui.

## **CAPÍTULO II: LA DELICADA NATURALEZA DE LA IDENTIDAD DOCENTE. CAMINO DE PLURALIDADES Y PERMEABILIDADES**

Como apuntábamos al inicio de este trabajo el propósito principal de este estudio es comprender cómo se han ido construyendo las identidades docentes de las dos maestras participantes. En la travesía de mis estudios de postgrado y con motivo de un trabajo fin de máster realicé un primer acercamiento al concepto de identidad. Por otro lado, el trabajo de investigación llevado a cabo por Leite (2011), ofrecía las primeras claves para comprender la complejidad de lo que entraña hablar de identidad y generar un marco referencial que permitiera profundizar en las historias de vida de estas dos maestras. Esta autora entiende las identidades como constructos en constante movimiento, permeables a los contextos y a las interacciones que se producen en ellos y afirma que las identidades son construcciones sociales y no únicamente individuales. De ahí, que consideremos que la construcción de la identidad profesional docente es un proceso en constante evolución, complejo, múltiple y simultáneo, en el que el conocimiento se construye desde la propia experiencia profesional y contextual.

Indagar en la identidad docente de las participantes supone recuperar su pasado en tiempo presente, recuperar recuerdos, memorias, emociones, sentimientos, hechos y palabras que han ido dando sentido a sus identidades como maestras. Esto permite comprender y analizar trayectorias profesionales en relación con los contextos en los que se desarrollaron. Junto con Rivas (2009), entendemos que la identidad es “una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos” (p. 18).

Para este estudio ha sido importante abordar lecturas de autoras y autores que reflexionaron acerca de la identidad docente en contextos de posmodernidad. Quizá es importante retrotraerse a lo que ya Giddens (1995) aportaba sobre el concepto de modernidad. Este autor identifica

la modernidad con los procesos de industrialización de la Europa del siglo XX y es a partir de aquí cuando esta adquiere un carácter histórico mundial. Ofrece una visión de la sociedad basada en la constitución de los llamados Estados Nacionales que se configuran como agentes cuyo rasgo más general es el de control y organización. La modernidad genera “diferencia, exclusión y marginalización” (ibidem, p. 14) y considera que se fundamenta en una dualidad que ofrece, por un lado, posibilidades de independencia y libertad y, por otro, genera mecanismos que oprimen y sesgan la posibilidad de realización del yo como sujetos independientes. En esta misma línea, Bauman (1996), plantea que un problema importante de la modernidad fue el empeño de considerar las identidades estables, fijas. Se pretendía una construcción de la identidad inmutable a los cambios, a la experiencia y al devenir de los sujetos. En cambio, en tiempos posmodernos sugiere la posibilidad de que los sujetos pueden encontrar más opciones experienciales y con ello la adquisición de conocimiento que abra las puertas a nuevos aprendizajes y, por tanto, ofrecer dinamismo a la idea de que las identidades están en continua construcción y evolución, donde los sujetos son agentes activos de la experiencia. De ahí que consideremos las aportaciones de Rivas (2009), cuando afirma que el “sujeto va elaborando su identidad en un proceso de reconstrucción individual de las condiciones del contexto en el que se desarrolla” (p. 24). Por ello, podemos considerar que las historias de estas dos maestras estaban atravesadas y mediadas por los diferentes contextos históricos y sociales por los que habían transitado (Leite, 2011). Indagar en la práctica docente de estas supone descubrir cuáles y cómo fueron los procesos de adaptación y transformación en los diferentes contextos educativos en los que ejercieron su profesión. Los planteamientos de Rivas y Cortés (2013) resonaron en la búsqueda de la comprensión de esta experiencia investigativa, ya que consideran que la identidad se elabora a partir de las reconstrucciones individuales y singulares de los diferentes contextos en los que las personas están y de

los que forman parte. Profundizar en el sentido y significado que las maestras otorgaban a sus vivencias en esos contextos y entornos, me hacían caminar por y hacia otras lecturas que me ayudaban a comprender acerca de la complejidad del constructo identidad. La escucha de sus narraciones y la experiencia vivida en los encuentros y espacios compartidos nos hizo reflexionar acerca de las relaciones y vínculos que las maestras iban tejiendo en relación con su profesión, su papel como docentes y el modo de compartir los espacios con alumnado y profesorado. Dubar (2002), me ayudó a comprender que la identidad se construye a través de la singularidad de los sujetos y en interacción con las personas y sus entornos. La idea que este autor propone como "paradoja de la identidad" (ibidem, p. 11), sugiere no establecer identidades uniformes, ya que cada persona en su singularidad y conforme a los imponderables que surjan irá (re)construyendo el sentido de la misma. La idea de una identidad dinámica ya la planteó Peshkin (1984, p. 234), "tenemos muchos yoes subjetivos. El hecho de que uno aparezca en primer plano depende de la situación en la que nos encontremos". Es por lo que no podemos hablar de identidad en singular o de una única identidad sino de identidades que se van generando en la medida que los sujetos transitan las experiencias y toman decisiones acordes a los contextos (Leite y Rivas, 2009; Sancho y Correa, 2016; Stronach y cols., 2002).

Nos preguntamos si es posible pensar en ¿la capacidad de los sujetos para cambiar y modificar sus conductas a partir de las vivencias-experiencias que permanecen también en los cuerpos, como acogedores de esa identidad? Giddens (1995) habla de que "la planificación reflexivamente organizada de la vida se convierte en una característica central de la estructuración de la identidad personal" (p. 5). Pensarse a sí misma/o supone un ejercicio de entendimiento y liberación en la adquisición de nuevos conocimientos. Day y Hadfield (1996) consideran que no existe una estabilidad de las identidades y

afirman que existe una fragmentación de estas, considerando que son permeables a los cambios, como parte de su esencia. Las identidades, según Day (2014), suponen un compendio de elementos personales, culturales y sociales que pueden redefinirse y reorientarse según las circunstancias. En esta misma línea es pertinente recordar las palabras de Freire (2002) cuando se refiere a los sujetos como seres inacabados y con ellos la realidad de sus historias, cuestión que hace pensar en esa constante evolución del ser humano en tanto que sujeto construido por la reflexión de sus experiencias, ya que como dice Cortés (2009, p. 138), "sin experiencia no hay identidad". La identidad, tal y como hemos expuesto con anterioridad, implica también considerar a la persona como sujeto de experiencia encarnada.

En este sentido, la experiencia como esencia de la identidad implica considerar que las identidades se encuentran sometidas al devenir de la historia, la cultura y la lengua, inmersas en procesos de transformación constante (Hall, 1996). De ahí que este autor afirme que "toda identidad se constituye dentro de la representación y no fuera de ella" (ibidem, pp. 17-18), es decir, toda identidad se construye en el adentro de los discursos dominantes o hegemónicos, ya que "toda identidad nombra con su otro necesario, aunque silenciado y tácito, aquello que le falta" (ibidem, p. 19), al mismo tiempo que con lo que no es o le falta.

El tránsito entre lecturas necesariamente derivó en textos escritos por mujeres que describían una identidad femenina, como es el caso de Largarde (2001). Esta autora cree que los procesos de socialización genérica a los que están sometidas las personas se encuentran constituidos por estereotipos, roles y prejuicios y provocan que los sujetos se agrupen y separen según sus afinidades, creando de este modo identidades con las que identificarse. Afirma que el sujeto se constituye así mismo por el impulso de sus deseos, por el hacer, el poder de afirmación y por el lenguaje. Por ello, esta autora habla de la identidad

femenina como “el conjunto de características sociales, corporales y subjetivas que las caracterizan de manera real y simbólica de acuerdo con la vida vivida” (ibidem, p. 1). Plantea la necesidad de un cambio en la identidad genérica que existe sobre las mujeres, partiendo de la experiencia como constructora de identidad, ya que las mujeres viven experiencias de autonomía, poder y deseos de ser, “de hacer, de poseer, de reconocimiento, de saber” (ibidem, p. 9), que nada tiene que ver con los discursos hegemónicos acerca de las mujeres y de las concepciones de poder y deseo construidas desde discursos “masculinos”.

Como plantea Castells (1997), es necesario comprender la diferencia entre los conceptos de rol e identidad. Cuando comencé esta aventura investigativa pensaba que ambos términos podían ser intercambiables y que su uso indistinto no alteraría el discurso de los posibles estudios. Este autor entiende que el rol o los roles vienen definidos a través de normas sociales impuestas por las instituciones de poder, mientras que las identidades se constituyen mediante los contextos históricos, sociales y discursivos por los que transitan los sujetos, constituyéndose por procesos de individuación.

La identidad como una amalgama compleja de sentidos y significados es quizá una de las cuestiones más delicadas de abordar en la comprensión en la trayectoria de estas historias de vida. El planteamiento de Sachs (2003) sobre la existencia de dos formas de identidad profesional, la empresarial y la activista, resonaron en este proceso de búsqueda investigativa. Esta autora habla de identidad empresarial en el profesorado, como aquellas personas que siguen la normativa establecida y entienden que un trabajo docente responsable estará mediado por estándares de resultados. Por otro lado, la identidad activista tiene que ver con la búsqueda de la mejora en la calidad de la enseñanza por parte del profesorado mediante la creación de espacios democráticos en el aula, la creatividad, la colaboración, la investigación y la horizontalidad. El profesorado se vincula más a los valores sociales

que serán transmitidos a su alumnado a través de prácticas innovadoras que a la importancia calificadoras del proceso educativo. En este sentido, indagar en las prácticas docentes de Concha y Paqui puso de manifiesto que quizá estas dos mujeres dibujan en su trayectoria profesional elementos que habrían podido construir la denominada identidad activista. ¿Qué circunstancias o contextos dispares o similares habrían vivido y experimentado en su trayectoria docente? Vaillant (2007), afirma que en toda identidad profesional docente existe una parte común y otra específica de cada sujeto, de ahí, que, aun siendo trayectorias de vida diferentes, en contextos socioculturales y políticos diferentes, pudiese encontrar elementos conectores que aportan reflexividad a la hora de considerar prácticas docentes identitarias. Siguiendo las aportaciones de Vaillant (2007), nos encontramos con lo que James-Wilson (2001) propone en este sentido. Este autor indaga sobre la idea de que las identidades profesionales se encuentran muy vinculadas a los sentimientos y compromisos que se generan en el aula entre profesorado y alumnado. A través de los relatos de ambas maestras podemos evidenciar cómo en la práctica docente de ambas están presentes el cuidado que ellas conceden a la relación, el vínculo y el reconocimiento del alumnado como sujeto de experiencia, situándolo en cada acción o propuesta de aula en el centro del proceso educativo. Ambas desarrollan estrategias y prácticas creativas que emergen de lo que sucede en el aula y lo vinculan de manera estrecha con la vida cotidiana de sus estudiantes. Las lecturas de Delgado, Núñez y Leite (2019), Gutiérrez-Cabello y Aberasturi (2019), Hernández y Aberasturi (2014), Leite (2011), Leite y Rivas (2014), Leite *et al.*, (2019), López (2007), Márquez (2011), Rivas (2009 y 2018), Rivas y Prados (2014), Sancho y Correa (2016 y 2019) y Sancho *et al.* (2011), nos acercan a la relación entre identidad y experiencias, es decir, a cómo la identidad se va construyendo en la medida que vamos comprendiendo los contextos en los que las persona han vivido dichas

experiencias amén de considerar las singularidades de dichas experiencias y las interacciones entre sujetos y contextos.

La lectura del trabajo publicado por Hernández y Sancho (2020), abrió una nueva dimensión a la construcción de sentidos y significados en los que andaba inmersa para comprender la importancia de las narrativas en la investigación educativa. Este autor y autora ponen de manifiesto que, después de más de veinte años investigando desde un posicionamiento humanista con historias de vida y construcción de identidades, la investigación narrativa debía ir un paso más allá y contemplar las identidades como subjetividades, en las cuales se tuvieran en cuenta diversas formas de ser y actuar. O, dicho de otro modo, reflexionan acerca de cómo los estudios con historias de vida han puesto en el centro la voz y la experiencia de los sujetos sin darnos cuenta de los “problemas relacionados con el sentido androcéntrico de la subjetividad y la experiencia, la interpretación que de ella realiza quien investiga y la ontología y epistemología humanista que le guía” (ibidem, p. 37). Sus aportaciones tienen su origen en la perspectiva posthumanista, en concreto, de la teoría de los sujetos nómades de Braidotti (2000, 2002, 2015a y 2015b).

Braidotti (2015a), reflexiona sobre la idea de modernidad y posmodernidad siguiendo la misma línea de Bauman (1996) y Giddens (1995). Parte de una pregunta inicial: - ¿quién queremos llegar a ser? - como origen de lo que ella denomina la subjetividad nómade o sujetos nómades. Esta pregunta inicial plantea una ruptura con el modo de concebir la identidad como una cuestión estable o fija para acercarse al concepto del devenir. Braidotti (2000) plantea la importancia de reflexionar sobre cómo el proyecto humanista posmoderno parte de conceptualizaciones binarias (humano-animal; humano-máquina, naturaleza-cultura, etc.) y de las relaciones de poder que se establecen a partir de ellas como modo de entender al sujeto desde una perspectiva “eurocéntrica y racista” (Hernández y Sancho, 2020, p. 39). De ahí, que



asumamos el concepto de subjetividad nómada que propone Braidotti (2000), para comprender la dinámica de las identidades docentes.

Asumir la identidad nómada implica considerar las relaciones que se establecen entre todos los actores que participan en el curso de la vida, es decir, considerar el significado de los sujetos en relación e interacción con los animales, las tecnologías y todos aquellos objetos que formen parte de los contextos por los que discurren. Al concepto de identidad nómada se suma la idea de considerar las relaciones de sujetos encarnados, lo cual implica situarlos en momentos y espacios históricos concretos. Braidotti (2000) entiende que la subjetividad nómada - además de comprenderla desde lo relacional- implica considerar la idea de multiplicidad. Los sujetos se explican desde las posiciones de jerarquía, poder, etc., al mismo tiempo que desde los constructos de género, etnia o clase social (Hernández y Sancho, 2020), dando lugar a nuevas subjetividades y a otras formas de hacer y ser. Considerar la subjetividad como nómada abrió las puertas a otra forma de entender las narrativas de las dos maestras, en la medida que ha abierto campos de análisis que suponen repensar las interacciones e imbricaciones de Concha y Paqui con sus entornos dentro y fuera de la escuela.

### **CAPÍTULO III: LA ESCUELA COMO CONTEXTO NÓMADE**

*Los maestros comprometidos apasionadamente son los que aman de manera absoluta lo que hacen. Están buscando constantemente formas más eficaces de llegar a sus alumnos, de dominar los contenidos y métodos de su oficio. Sienten como misión personal... aprender tanto como puedan sobre el mundo, sobre los demás, sobre ellos mismos, y ayudar a los demás a hacer lo mismo. (Zehm y Kotter, 1993, p. 118)*

Entender que la identidad es un constructo nómada nos invita a repensar que del mismo modo el desarrollo profesional docente de Paqui y

Concha están sujetos a multiplicidad de decisiones, espacios, tiempos y prácticas.

Las historias de vida de estas dos maestras muestran que sus aulas fueron espacios para el desarrollo y el ejercicio de la democracia, la libertad, el respeto, la búsqueda de relaciones horizontales y de espacios para crear e investigar. Sus relatos dan cuenta del tipo de planteamientos, estrategias y acciones que llevaban a cabo para implicar de forma activa al alumnado.

*Concha siempre partía del interés de los niños. Ella conmigo todo lo enfocaba desde mi interés por el dibujo y todos los trabajos los relacionaba con eso. Otros niños hacían otras cosas, tareas, poemas, cuentos... ¡He sentido esto muy pocas veces en mi vida, hacer lo que realmente te gusta, sentir que estás contenta y sentir que eres libre! (Relato de Helena, alumna de Concha)*

De ahí la importancia de plantear en este capítulo las influencias pedagógicas que recibieron y la transferencia de las mismas a las múltiples realidades que vivieron.

## **PENSAR LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LA PEDAGOGÍA DE FREINET**

A través del relato de Paqui descubrimos la importancia de la Pedagogía Freinet<sup>45</sup> y el sentido de la misma en la práctica docente de esta maestra. En un primer momento, leer a Célestin Freinet (1979a) aclaró cuestiones terminológicas referidas a la diferencia entre metodología y técnicas. Según Gertrúdx (2016), no se debe hablar de metodología Freinet y sí de técnicas Freinet. Según este autor, cuando hablamos de metodología o método hablamos de unas directrices que vienen pautadas y que no se dejan permear por otras posibilidades de apertura a otros aprendizajes. Tanto profesorado como alumnado siguen lo dictado por el método sin

---

<sup>45</sup> Cuando la maestra comenzaba a contar y narrar sus experiencias dentro de las aulas, sus ojos brillaban y su discurso se hacía cada vez más intenso y conmovedor. Es entonces cuando además de sus vivencias, como investigadora, necesitaba encontrar lecturas que me aportaran una visión más amplia para comprender y enmarcar todas aquellas iniciativas educativas que Paqui contaba en sus encuentros. Paqui perteneció al movimiento Freinet de la provincia de Granada y estuvo participando de forma activa en este movimiento de renovación pedagógica durante los años 70 y 80.

nuevas aportaciones para conseguir un objetivo. En cambio, al hablar de técnicas abrimos nuevos caminos de conocimiento ya que acercamos al alumnado y al profesorado a experiencias que se nutren del entorno, utilizando herramientas e instrumentos de los diferentes contextos donde ocurre la acción educativa (Romero, 2016). Aunque Freinet no tuviera la intención de crear un método como tal sí es cierto que todas las técnicas educativas que utilizaba las integraba en los llamados métodos naturales (Santaella y Martínez, 2017). Estos suponían un cambio en los procesos de aprendizaje del alumnado ya que les ofrecían la posibilidad de aprender a través procesos de indagación creativa a los que Freinet (1979a) denomina "tanteo experimental". Las dificultades respiratorias que padecía Freinet le condujeron a buscar espacios abiertos fuera del aula convencional, creando la clase-paseo (Gertrúdx, 2016), en la que el alumnado interactúa con el entorno que le rodea, favoreciendo la observación directa de la naturaleza y el interés por la formulación de interrogantes y búsqueda de respuestas. De estas primeras experiencias nace el uso de la imprenta en el aula, para divulgar entre la comunidad escolar y otros centros las acciones educativas; la escritura de experiencias de la clase-paseo o textos escritos por el alumnado de sus vivencias o cartas de correspondencia con otros centros comienzan a constituir la base del aprendizaje. "La escuela debe ir al encuentro de la vida, movilizarla y servirla; darle una motivación. Y para eso ha de abandonar las viejas prácticas (...), y adaptarse al mundo presente y al mundo futuro" (Freinet y Salengros, 1976, p. 13). La experimentación es la base de la acción educativa entre docente y estudiante para acercarse conjuntamente a la elaboración de conocimiento (Bergós, 2014), como un modo de desarrollar las potencialidades del alumnado, ofreciendo todos los instrumentos necesarios para facilitar el crecimiento personal (Freinet, 1986). Estas técnicas rompían el concepto de enseñanza tradicional en el que únicamente el alumnado memorizaba y asimilaba contenidos (Freinet, 1974), considerando al sujeto como parte activa del

proceso educativo y con capacidad de autonomía para tomar decisiones. El centro del aprendizaje no lo constituyen las materias y contenidos, sino el alumnado. Los contenidos son el vehículo para experimentar y vivir experiencias colectivas y activas. Lo importante es que ello ayude a generar aprendizajes significativamente contextualizados (Freinet, 1979b).

Chourio y Segundo (2008), Gertrúdx (2016), González (1989 y 2011) y Santaella y Martínez, (2017), indagan y exploran la significatividad de las diferentes técnicas empleadas en la Pedagogía Freinet y el sentido de estas en el aprendizaje. Sin entrar en un análisis exhaustivo, queremos destacar algunas de estas técnicas por la importancia que adquieren para la comprensión de la práctica docente de las maestras de este estudio. Ellas hablan de la influencia de esta pedagogía en sus prácticas y en el modo que ello les hizo pensar sobre la infancia. El siguiente cuadro muestra las aportaciones más significativas de esta pedagogía:

Cuadro 1. Técnicas Freinet

TÉCNICA	EN QUÉ CONSISTE
El aprendizaje natural de la lectura y la escritura	Lo más importante es dotar de sentido y significado a las palabras y/o textos, porque leer y escribir es comprender
El texto libre y el trabajo de creación	Con el texto libre se pretende dar la palabra al alumnado. Se trata de un texto producido libremente por las niñas y niños
La correspondencia escolar	El intercambio de correspondencia será entre clases dentro del mismo centro escolar o fuera de otros con los que exista relación, generando responsabilidad, compromiso e implicación
El cálculo vivo y la resolución de problemas	Resolución de problemas partiendo de situaciones reales que ayuden al entendimiento y con ello se desarrolle el pensamiento matemático
La investigación en el medio	Salir del aula y conocer e indagar en el entorno de la comunidad que forma parte de la realidad del alumnado
La participación de las familias y otros miembros de la comunidad educativa	Las familias deben participar en actividades y tareas en las que puedan aportar sus experiencias y conocimiento
El trabajo cooperativo	Fomentar proyectos de trabajo colectivos que impliquen valores como la solidaridad, el respeto y la democracia; sin

	olvidar el trabajo individual que posibilita aumentar el propio rendimiento escolar, pero dejando a un lado la competitividad entre el alumnado
Los planes de trabajo individual	Ejercicio de responsabilidad por parte del alumnado que se compromete en la realización de ciertas actividades de carácter individual con el fin de desarrollar sus habilidades y potencialidades
La conferencia la asamblea de clase	Trabajo de investigación por parte del alumnado que se puede realizar individual o colectivamente. El proceso a seguir está compuesto por la recogida de información, organización de esta, elaboración de una propuesta y exposición oral
El seguimiento de la actualidad	Acceso a la información que permite vincular la vida fuera del centro escolar a la experiencia educativa del alumnado
El fichero documental y la biblioteca de aula	Creación de una fuente documental con todas las producciones que se hayan realizado en el aula, con el fin de crear una biblioteca
El fichero autocorrectivo	Creación de un archivo de actividades que sirvan de recordatorio y consolidación de aprendizajes relacionados con las materias impartidas dentro del aula
La autoevaluación y la evaluación del trabajo	Dar la posibilidad al alumnado de corregir sus actividades implica reforzar el aprendizaje y con ello su autonomía. Se fomenta la evaluación del alumnado hacia las propuestas que se llevan a cabo dentro del aula de forma democrática y horizontal
La confección y edición de libros y revistas	Elaborar publicaciones propias de cada niña y niño mediante las actividades, trabajos e investigaciones realizados en clase, dando lugar a un libro de creación propia y singular donde quedarán plasmadas todas sus experiencias educativas
Funcionalidad del espacio-clase	El aula se dispondrá de forma que existan espacios de lectura, de trabajo individual y grupal, un espacio para la asamblea, un espacio para las exposiciones y debates, etc.
La asamblea de clase	La asamblea se produce en horizontalidad y es donde se plantean soluciones a posibles conflictos en la organización del aula. Sirve para organizar la vida dentro del aula participando con responsabilidad en la toma de decisiones

Fuente: Elaboración propia

Tanto en el caso de Paqui -formada y vinculada al movimiento Freinet- como en el de Concha -que conocía a fondo dichas técnicas-,

se pone de manifiesto la importancia que tuvieron las aportaciones de la Pedagogía Freinet en su práctica educativa. Este movimiento de renovación pedagógica caló profundamente en el pensamiento educativo de ambas maestras, aun cuando en la década de los setenta en España seguía presente una escuela disciplinar y bastante tradicional. Pensar la educación en términos de relación y transformación social hizo que Paqui y Concha pudieran hacer una escuela más participativa y colaborativa.

### **PENSAR LA ACCIÓN EDUCATIVA DESDE UNA EPISTEMOLOGÍA ARTÍSTICO-EXPRESIVA-TEATRAL**

Para crear un *background* en la cual ubicar las prácticas artísticas de ambas maestras tomamos como referencia a Brozas (2003). Esta autora analiza diferentes planteamientos en el ámbito de lo artístico expresivo a lo largo del siglo XX y que tuvieron ciertas resonancias en contextos educativos.

La influencia de la expresión corporal a través de prácticas teatrales tuvo especial resonancia a partir del mayo del 68. La importancia de este movimiento se ve reflejado, entre otros espacios, en las artes escénicas. De esta forma el teatro se va constituyendo como, "un espacio de reivindicación social y manifestación ideológica, un espacio de captación y de producción de saberes" (Brozas, 2003, p. 25). En este marco se comenzó a concebir la expresión corporal como "una actividad preparatoria, base tanto de actividades artísticas como de aprendizajes escolares" (Ídídem, p. 18). De ahí, una pedagogía teatral vinculada a las grandes preocupaciones o inquietudes filosóficas, políticas y sociales de la época. En los años 70 se gesta un movimiento teatral donde confluyen dos corrientes filosóficas: la concepción monista que sostiene que el universo se constituye por una única sustancia (arjé) y, por otro, el existencialismo basado en el análisis del ser humano, la responsabilidad del individuo, su libertad y sus emociones. Esta influencia

en lo teatral está representada por Antonin Artaud (1978), que considera el gesto como “la expresión de la unidad alma-cuerpo, la expresión de la inexistencia de dos conceptos separados: el carácter del cuerpo es espiritual y el carácter del espíritu carnal” (ibidem, p. 67). Este mismo autor plantea que el trabajo expresivo corporal, base de la acción teatral, conecta el lenguaje verbal con el corporal y de ahí que hable de “una musculatura afectiva que corresponde a las localizaciones físicas de los sentimientos” (p. 147). Podemos plantear que, “las emociones tienen siempre bases orgánicas (Brozas, 2003, p. 67), y cualquier tipo de trabajo expresivo teatral ha de considerar la emocionalidad del cuerpo y del lenguaje.

Autores destacados de esta época como son Brook (1993) y Grotowski (1968) dieron relevancia al trabajo corporal teatral, situando las bases pedagógicas de lo que significaría posteriormente la incorporación de estas artes al mundo educativo. Brook (1993) destaca la concepción del cuerpo como expresión de sentimientos y emociones. Por su parte, Grotowski intenta superar la dualidad alma-cuerpo, que en palabra de Brozas (2003, p. 68) “tiene que ver con la sinceridad corporal, con la capacidad del actor para identificarse con el cuerpo que ofrece al espectador”.

Al mismo tiempo, en el marco socio-político de mayo del 68<sup>46</sup>, tanto en Francia como en Italia se mantiene un profundo debate sobre la

---

<sup>46</sup> Según aportan Bautista y Duée (2018, pp. 11-12): Los hechos históricos englobados bajo la denominación de «acontecimientos de mayo del 68» supusieron un punto de inflexión en la historia contemporánea no solo de Francia, sino de otros países. (...) Estos movimientos de revuelta popular, originados el 22 de marzo en la Universidad de Nanterre y desarrollados en diversos lugares de Francia entre el 3 y el 30 de mayo de 1968, aglutinaron revueltas estudiantiles y huelgas masivas (con el episodio central de la huelga general e indefinida del 17 de mayo). (...) Estos acontecimientos, de ideología marcadamente izquierdista, fueron llevados a cabo por diversos colectivos: estudiantes universitarios, obreros, jóvenes movilizados para protestar contra el autoritarismo y, originariamente, contra la guerra de Vietnam, etc. (...) Los acontecimientos originados en mayo de 1968 dieron lugar a avances innegables no solo en la sociedad sino también en la cultura. Se tradujo en una toma de conciencia generalizada acerca del poder que tienen los ciudadanos y, correlativamente, de una necesidad casi “biológica” de debates, de crítica, implicación en la política, así como una consolidación de los derechos sindicales, la liberación de la mujer en el mundo desarrollado, movimientos contraculturales, germen de la cultura hippie y underground, la crítica del consumismo, la insurgencia, el inconformismo.

relación escuela-teatro. Franco Passarote (1929-2019) fue un actor italiano que creyó firmemente en la acción pedagógica a través del teatro. Ello marcó el inicio de su trabajo teatral en la escuela. El relato de una de las participantes destaca la influencia de las lecturas de este autor, en concreto la obra: Yo soy árbol y tú caballo (Passarote, 1972).

Se inicia en esta época el Movimiento di Cooperazione Educativa de Italia, en la cual, lo teatral adquiere dimensión educativa, formativa y social. Afirman Sánchez y Lobina (2014) que,

el teatro necesita una mayor apertura a la sociedad y su mayor contacto con la escuela puede alejarle de la rigidez de las representaciones teatrales; por su parte, la escuela necesita recibir influencias externas para mejorar su orientación didáctica y lo hace a través de los laboratorios didácticos teatrales. (p. 190)

En ambas corrientes, la italiana y la francesa, se pone de manifiesto la influencia de Passarote, al considerar que todo lo relativo a la expresividad corporal, teatral y artística no puede separarse de otros aprendizajes escolares como la lengua, las matemáticas, etc., ya que, tanto la creatividad como la fantasía -características esenciales de estas nuevas disciplinas- son elementos esenciales en la libre expresión y fomentan la relación y la investigación de las realidades de los sujetos. Passarote destaca el juego dramático, expresivo y artístico como la principal herramienta para promover valores que fomenten la igualdad, la cooperación y horizontalidad en contextos educativos.

Afirma Poveda (1995) que debemos presentar el hecho teatral en la infancia como un hecho estético y como un hecho creativo. En este sentido, la autora expresa que

El hecho teatral en sí mismo es un acto creador. Es normal que el teatro aparezca vinculado a la actividad infantil en el juego, en el movimiento espontáneo de la música o la pintura, donde la creación se hace más manifiesta, más espontánea, más genuina. (ibidem, p. 47)



## LA DRAMATIZACIÓN COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

Las aportaciones de Gisèle Barret (1995), en torno a lo que ella denomina Pedagogía de la Situación aportan claves interesantes para comprender el modo en que estas dos maestras llevan a cabo diversas acciones educativas dentro del aula desde el campo de la dramatización o la interpretación. Barret, como pedagoga teatral, investiga la importancia de la dramatización como escenario para enseñar y aprender en la escuela. Ante los planteamientos educativos de los años 70-80 en España, donde el proceso de enseñanza aprendizaje estaba diseñado por objetivos, Barret cuestiona que este modo de organizar la enseñanza olvida la vida y el devenir de la experiencia dentro y fuera del aula, centrándose en el control y en la calificación como forma de clasificar a las personas y el modo de organizar el aprendizaje. La autora propone una pedagogía centrada en lo que sucedía en la vida del aula y en las experiencias que se vivían. Ello constituye la esencia de lo que definió como Pedagogía de la Situación,

Una pedagogía de la vivencia, que explota cada momento del aquí y el ahora en su diversidad aleatoria, azarosa e imprevisible; que se arriesga a responder a las urgencias del momento, incluso si son expresadas por los estudiantes, sobre todo si son expresadas por los estudiantes por fin implicados, motivados para manifestarse, sin miedo a la divergencia, a la diferencia espontánea y simplemente, no en una relación de fuerza permanente, sino en una coexistencia dinámica, donde la confrontación permite tanto el cuestionamiento como la profundización. (Barret, 1995, p. 9)

Este planteamiento se caracteriza por la asunción de aspectos como: el espacio-tiempo, el pedagogo, el individuo-grupo, docente-grupo, la vivencia y el mundo exterior. En el cuadro siguiente se plasman las características esenciales de cada aspecto:

Cuadro 2. Elementos de la Pedagogía de la Situación

ELEMENTO	DESCRIPCIÓN
El Espacio-tiempo	El espacio es el lugar donde transcurre la acción educativa y el tiempo las situaciones concretas vividas en un tiempo concreto. Esto hace posible respetar los tiempos de aprendizaje y necesidades del alumnado. La relación espacio-tiempo se identifica con el aquí y ahora
El y la pedagogo/a	El/la docente es considerado/a como el motor de la acción pedagógica con una doble vertiente, es el motor y a la vez persona que aprende. Se establece la observación y reflexión sobre la propia la práctica como elemento esencial en el hacer escuela
El individuo-grupo	Considera que todo aquello que la persona o el grupo hace, dice y siente influye en el contenido de la situación pedagógica
El docente-grupo	El docente ha de interpelar a nuevos aprendizajes en interacción constante con el grupo
La vivencia	Lo que acontece en el aula no se da de forma aislada ni autónoma sino mediada por la experiencia de la interrelación espacio-tiempo, docente e individuo-grupo. La vivencia es la experiencia compartida dentro de la situación-acción pedagógica
El mundo exterior	Capacidad de la escuela de abrir su espacio a la vida cotidiana del alumnado y del profesorado, incorporando el bagaje que docentes y alumnado traen consigo

Fuente: Elaboración propia a partir de los planteamientos de Barret (1995)

El planteamiento de Barret aporta a la vida en las aulas una dimensión de escenario real, en la medida que al utilizar técnicas de dramatización como formas de aprendizaje acerca la escuela a la vida y viceversa. El teatro, la interpretación, la dramatización y otras técnicas de rol y expresivas aportan dinamismo, creatividad, actividades y dinámicas corporales que hacen del espacio aula un espacio conectado con la realidad que vive el alumnado. En este sentido, a lo largo de los relatos de ambas maestras encontramos evidencias de un interés, compromiso y necesidad de conectar contenidos académicos con contenidos de las vidas de su alumnado a través de prácticas teatrales, expresivas y artísticas. El aula, aún en su estructura habitual y tradicional, puede ser también un escenario teatral y como apunta Barret, un espacio para el compromiso, la creación y la reflexión, lugar para que niños y niñas trasladen lo aprendido en el aula a su cotidiano vivir y viceversa.

## **REFERENTES DE LA LITERATURA PARA UNA ESCRITURA CREATIVA EN EL AULA**

Pensar y reflexionar sobre las prácticas educativas creativas de las maestras nos lleva también a indagar en los referentes literarios a los que ambas han recurrido durante sus vidas personales y profesionales.

Las dos maestras entienden la escuela desde un posicionamiento abierto a la experiencia del alumnado, basándose en el teatro y la poesía, ya que estas son las dos grandes disciplinas que caracterizan los escritos poéticos y reivindicativos rescatados después de la dictadura franquista. Recuperar textos de Lorca, María Zambrano o Rosalía de Castro, nace como una apuesta por la libertad, la creatividad, las emociones, los sentimientos y la naturaleza, en contraposición al carácter tradicional de la escuela que se basaba en la razón y en la imposición de normas y reglas como base de sus creaciones.

El posicionamiento crítico ante situaciones, experiencias y realidades que viven en su cotidianidad, nos remite a autores de la Generación del 98 como, Azorín o Baroja, puesto que este movimiento se caracteriza por la escritura sobre la preocupación y descontento político y económico de la época. De ahí que sus prácticas docentes estén impregnadas de empatía, horizontalidad y creatividad en el hacer escuela, siempre desde posicionamientos otros que permitan la reflexión compartida y la creación de conocimiento colectivo dentro y fuera del aula.

## **DECONSTRUIR EL CONCEPTO DE CREATIVIDAD**

Los relatos tanto de Concha como de Paqui nos invitaban a considerar al sujeto el centro de la acción pedagógica, partiendo de un interés por conocer sus vidas y los modos que tenían de expresarlas. La palabra creatividad resuena especialmente en sus relatos y aunque expresada de diversas formas, la creatividad formaba parte de su bagaje profesional. Ello me implicó en la búsqueda de definiciones, conceptos e

imaginarios sobre lo que es y significa la creatividad. Concepciones tradicionales nos acercan u orientan a asimilar la creatividad como el reconocimiento de la producción de obras de arte (Melo y Yelicich, 2016) y al éxito profesional o artístico (Fuentes y Torbay, 2004).

Uno de los primeros autores contemporáneos es Guilford (1950). Sus aportaciones apuntan a pensar la creatividad en términos de aptitudes o “características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente” (p. 444), en contraposición a un pensamiento convergente, lógico o único. Este autor plantea que la creatividad está más relacionada con la sensibilidad hacia situaciones problemáticas, con la fluidez, flexibilidad, originalidad y redefinición. En esta línea, Esquivias (2004) relaciona la creatividad con cuestiones que requieren análisis, síntesis, reflexión y resolución o como la creatividad está relacionada con la “capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, poniendo el énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados” (Guilford, 1971, p. 13). Ya en los años 70, Torrance (1976) considera que la creatividad se conforma como un proceso mediante el cual nos hacemos sensibles a los problemas, identificamos las dificultades, buscamos soluciones, formulamos hipótesis, las comprobamos y compartimos los resultados. El autor enfatiza el procedimiento mediante el cual las personas realizan actos creativos, dando las claves<sup>47</sup> para poder identificar este tipo de actividad.

Csikszentmihalyi (1996, 1998), autor de finales del siglo XX, plantea la creatividad en términos de transformación de los contextos a partir de los procesos de interacción social entre sujetos, considerando tanto las experiencias personales o de individuación como aquello que acontece en el compartir colectivamente. Cercana en el tiempo a los debates sobre creatividad, a finales de la década de los 90, emerge la teoría de

---

<sup>47</sup> Test de creatividad de Torrance mide cualitativa y cuantitativamente características de la creatividad como, por ejemplo: la originalidad, la fluidez, la flexibilidad y la elaboración.

las inteligencias múltiples (Gardner, 1999), con especial resonancia en los inicios del siglo XXI, sobre todo en las teorías educativas del momento. Aunque centrada en capacidades asociadas a la inteligencia o de pensamiento, esta teoría abrió la puerta a considerar que la creatividad podría darse en diversidad de aspectos y no sólo centrados en el pensamiento lógico matemático.

Las experiencias relatadas de estas dos maestras nos acercan a cómo ponían en juego aspectos relacionados con lo que significa un proceso creativo en el aula, lejos de considerar al alumnado eruditos de lo artístico en su sentido más tradicional. La práctica educativa relatada está vinculada a procesos y modos de diálogo con los entornos, las personas y los materiales de forma creativa y disruptiva (Giroux, 2015). El modo de relación con el alumnado también ha de considerarse como pilar básico en los procesos de creatividad. Al establecer un diálogo reflexivo, compartir ideas y buscar formas creativas de presentarlos ha de pensarse como elemento primordial para desarrollar el pensamiento creativo. En este sentido, las aportaciones de Freire (1970), sobre cómo desarrollar en el aula un aprendizaje dialógico está estableciendo las bases para un conocimiento compartido, colectivo, democrático y creativo como elemento primordial para la transformación en el aula y en la sociedad. Así pues, como apuntan Melo y Yelicich (2016), la creatividad está vinculada a las experiencias colectivas que generan posibilidades de cambio y progreso; la creatividad está más vinculada con “una formación para el afrontamiento de situaciones presentes y futuras a lo largo de nuestra evolución de vida, conformándose en una de nuestras protecciones ante el daño” (Fuentes y Torbay, 2004, p. 6). La creatividad entonces se relaciona con los modos y formas de afrontar, confrontar y dialogar aquello que viven las personas y con los significados que estas otorgan; es decir, podemos plantear que la creatividad en contextos educativos está también vinculada a considerar que las personas pueden ser artistas de la propia vida, independientemente de

producir obras artísticas. Hablar de creatividad, por tanto, nos acerca a una mirada poliédrica de la realidad. En este sentido, las aportaciones de Leite, *et al.*, (2016), De Melo y Yelicich (2016) o Robinson (2012, 2016) ofrecen un planteamiento de la creatividad relacionado con la capacidad de comprender los cambios sociales y culturales y la posibilidad de transformarlos para una mejor convivencia y justicia social. Estas nuevas lecturas me conducían a poder relacionar dos cuestiones relevantes que surgían en este estudio, la construcción de identidades y la resiliencia como proceso creativo en las vidas de Concha y Paqui.

A partir de ello, las identidades se presentan también como proceso creativo. Martínez (2016) entiende la creatividad como posibilidad de transformación y de reconstrucción de los sujetos en una sociedad cambiante que exige reinventarse. Por ello, habla de la capacidad de preguntarnos quiénes somos y de la habilidad de (re)construir nuestras propias identidades. Para Fuentes y Torbay (2004), la creatividad también forma parte del desarrollo de la identidad, ya que es “consustancial al ser humano, es sencillamente un acto vital inseparable del hecho de vivir” (p. 2). De ahí que el binomio identidad-creatividad sugiera una relación íntima y estrecha basada en la conciencia reflexiva y en el acto de comunicar (Benedico, 2008). Por un lado, la creatividad es en sí misma un acto de comunicación (auto)reflexivo, o en palabras de Giddens (1995), reflexividad del sujeto que permita encontrar nuevos caminos de transformación. Por otro lado, se refiere a que la comunicación es relación con el otro o los otros, de ahí que los procesos identitarios se construyan en diálogo e interacción con lo colectivo y lo social. Este proceso comunicativo con el mundo comprende un acto creativo en la medida que esta forma parte de nuestra personalidad y, por tanto, constituyen espacios en los que las personas cuestionan el orden establecido, crean nuevos contextos, situaciones y procedimientos que inciden directamente en la construcción de sus identidades (Cortés y Jiménez, 2016).

En la medida que descubro que la creatividad está estrechamente imbricada con procesos de transformación, tanto personal como colectiva y es constitutiva de la identidad, comprendía la relación entre creatividad y los procesos de resiliencia. En los relatos de las maestras se pone de relieve ideas, pensamientos, aspectos y procesos creativos de su docencia. Relatan mecanismos para superar distintas adversidades, tanto en el entorno de sus aulas como en sus entornos profesionales y sociales más próximos.

En este sentido, Cid, Martínez y Cortés (2015) hablan de la creatividad como proceso resiliente, es decir, "la capacidad personal de superar adversidades o riesgos y aprender a construir nuevas formas de vida a través de un proceso dinámico en el que se emplean con libertad factores internos y externos de la persona" (p. 477). En esta misma línea, Forés (2016), refiriéndose a las nuevas realidades futuras afirma que

Los narradores de historias, los inventores, los diseñadores, las personas que cuidan de los otros, los inspiradores de sentido y de la vida, las personas que piensan mediante visión global, todos ellos serán los futuros protagonistas. La nueva época que despunta es la *Era de la Resiliencia*. (p. 15)

Desde esta perspectiva, podemos decir que resiliencia y creatividad convergen como bisagras, es decir, la resiliencia necesita de la transformación que ofrece la creatividad y esta precisa de acciones que protejan, asuman o superen el daño para construir nuevas respuestas. En este sentido, pensar y hacer creativamente está relacionada con la capacidad de buscar herramientas que inviten a iniciar procesos de cambio y transformación de los contextos que habitan las personas.

## SEGUNDO ENCUENTRO

### LA EXPERIENCIA DE INVESTIGAR NARRATIVAMENTE: TRÁNSITOS Y RECORRIDOS

*(...) No se ofrecen las indicaciones para las rutas a seguir, sino más bien trayectorias seguidas y las lecciones aprendidas en su recorrido (...) La pretensión no es fijar el hacer (...) sino acompañarlo. (Contreras y Pérez de Lara, 2013, p. 19)*

Comenzar el segundo encuentro de este estudio significa mostrar cuáles han sido las estrategias y decisiones metodológicas que se han ido tomando a lo largo de todo el proceso de investigación. Enmarcada dentro del paradigma<sup>48</sup> cualitativo, esta investigación educativa se presenta desde una perspectiva biográfica narrativa que aporta fluidez y naturalidad en el modo de proceder metodológicamente. La pretensión ha sido indagar en las vivencias de dos mujeres maestras para comprender otras formas de conocer la realidad de sus experiencias como docentes desde sus propias voces.

Con el reposo y el sosiego que aporta el mirar con distancia el tiempo pasado, la indagación narrativa requiere de momentos de reflexión precedidos de cuestionamientos y pensamientos que aparecen a medida que -como investigadora- voy profundizando y buceando en lo que va surgiendo. La narrativa alienta a expandir el conocimiento y la creatividad, a pensar que todo puede ser o que algo que es puede ser en otro contexto, es decir, la investigación narrativa ofrece herramientas metodológicas de y en lo cotidiano. El proceso narrativo es vivo y fluido, requiere de atención, escucha y reflexión sobre todo aquello que

---

<sup>48</sup> Según Sancho y Hernández (2011), situarse en un paradigma dentro de la investigación educativa significa "optar por una forma particular de responder a tres problemáticas fundamentales: la manera de concebir y comprender la realidad, el tipo de relación que establecemos con el conocimiento y las decisiones metodológicas que tomamos" (p. 11).



acontece y que entra en relación con la investigación (González, 2018). Como investigadora narrativa novel he necesitado calma y agudeza para ver todos los recursos que ofrecía esta forma de investigar y que he podido incorporar de diferentes maneras a la tesis para intentar enriquecerla.

En esta cartografía<sup>49</sup> se explican los entresijos del proceso metodológico que se ha ido tejiendo y fraguando y en constante evolución desde que comenzó la investigación. La 'estructura' con la

---

<sup>49</sup>La primera vez que escuché el término *cartografía* fue en la *3<sup>rd</sup> International Summer Workshop on Alternative Methods in Social Research. Transformative and Inclusive Social and Educational Research* (<https://alternativemethods3.wordpress.com>). La profesora y catedrática de Tecnologías Educativas del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, Juana Sancho Gil y Fernando Hernández Hernández, profesor y catedrático de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, asistieron a estas jornadas y participaron en las mismas con un taller denominado, **Pensar sobre la investigación educativa como una praxis disruptiva a partir del proyecto APREN-DO**. Este taller formaba parte de un proyecto más amplio llamado, **APREN-DO: Cómo aprenden los docentes: implicaciones educativas y retos para afrontar el cambio social** en el que participaba, tanto el grupo de investigación **ESBRINA**-Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2017 SGR 1248, 2014 SGR 632) de la Universidad de Barcelona, del que forman parte estos dos catedráticos, como el grupo de investigación **Elkarrikertuz**-Innovación, **cambio y transformaciones culturales** (IT887-16) de la Universidad del País Vasco. En este primer taller tuvimos la oportunidad de conocer el trabajo realizado por el grupo de investigación **ESBRINA**, en el que mostraron los procesos de investigación llevados a cabo en dicho proyecto y donde se cuestionaban algunos dualismos tradicionales en investigación (teoría-metodología, humano-no humano), compartiendo el significado de investigar desde prácticas disruptivas, entendiendo estas como otras formas de indagar poco frecuentadas o exploradas. Surge así, el uso de la cartografía como una "metodología de investigación narrativa y artística que nos permite explorar intersticios, desplazamientos, trayectorias inestables, maneras de saber, montajes y enredos a través de los cuales los profesores siguen sus caminos de aprendizaje" (Canales et al. 2019, p. 51). Asimismo, tuve la oportunidad de asistir a otro de los talleres, esta vez conducido por José Miguel Correa Gorospe, profesor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián de la Universidad del País Vasco y catedrático por esta misma Universidad, y por Estibaliz Jiménez de Aberasturi, profesora titular e investigadora de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián en la Universidad del País Vasco y doctora en Ciencias de la Educación, ambos miembros del grupo de investigación **Elkarrikertuz**. El segundo taller práctico, **Cartografías en investigación educativa**, nos introdujo en el complejo mundo de las cartografías como método de investigación para pensar(nos) como investigadoras/es, mediante la creación de nuestras propias cartografías. Carrasco et al. (2019) plantean tres formas de mirar y utilizar la cartografía en investigación educativa: por un lado, como espacio relacional "para reflexionar sobre los nuevos materialismos y el proceso de creación" (p. 48); por otro lado, como "herramienta pedagógica que permite producir nuevos saberes, compartir experiencias cotidianas y evidenciar tanto problemas sociales como procesos de aprendizaje de manera colectiva (ídem); y por último, como "recurso para mapear un proceso de análisis y codificación potenciando la reflexión y permitiendo articular los procesos de investigación" (ídem). Es por ello que la utilización de este término en esta investigación se vincula al diálogo constante entre teoría y praxis que desarrollamos en el proceso metodológico y que se presenta como un mapeo de todas las estrategias de análisis, herramientas de conocimiento y devenires que han formado parte de esta investigación. Además, como espacio relacional, el proceso metodológico se ha transformado en una red de experiencias compartidas a través de los encuentros mantenidos con las maestras participantes, con la directora de esta tesis doctoral y con otras personas y ámbitos cercanos a la investigación narrativa.

que me he sentido cómoda para redactar esta parte de la tesis fue surgiendo por las propias necesidades o imbricaciones que la investigación fue requiriendo, teniendo en cuenta los diferentes momentos por los que he transitado como investigadora y que han motivado distintas formas de proceder. Por ejemplo, posteriores encuentros y conversaciones con las maestras participantes fuera de lo que yo entendía como el momento metodológico -recogida de información y aplicación de técnicas- me han hecho reflexionar sobre cómo construir esta tesis, así como, otros espacios compartidos con investigadoras/es narrativas/os que me han permitido cuestionar el sentido de la escritura de las investigaciones. Por ello, en la primera parte de este encuentro se realiza una aproximación a la epistemología y a los elementos y momentos metodológicos que han ido fraguando este estudio; en la segunda parte, se relata cómo ha sido el proceso de recogida de información y análisis y cuáles han sido los recursos y las decisiones tomadas con cada una de las maestras de este proceso y en la elaboración de sus historias de vida.

## **PRIMERA PARTE: EL DEVENIR DE LO QUE ACONTECE**

### **CAPÍTULO I: EXPLORANDO LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA NARRATIVA**

Escoger la forma por la que transitar y desplazarse durante el proceso de investigación significa posicionarse ética e ideológicamente ante la realidad. Es por ello, que cuando tuve la oportunidad de acercarme a la investigación biográfica narrativa al realizar un máster en investigación educativa, supe que había encontrado la forma en la que quería construir los cimientos de mi recién iniciado camino como investigadora. En este primer acercamiento fui comprendiendo que la narrativa me mostraba otras formas de pensar, reflexionar y profundizar en las realidades que se tejían a mi alrededor; además, comenzaba a vislumbrar la idea que subyacía en este tipo de investigación, es decir, comprender que esta forma de investigar se conforma como un espacio

en (co)construcción con los sujetos, a través de las interacciones e imbricaciones que se producen entre ellos y los contextos por los que transitan (Rivas y Leite, 2019). Desde ese momento fui descubriendo cómo la narrativa se encontraba enraizada a nuestras experiencias y vivencias, y por ello, a nuestra forma de relacionarnos con el mundo. Y comprendí que mirar, observar e indagar a través de la narrativa nos coloca ante un enorme caleidoscopio que nos muestra diferentes relatos que cuentan historias marcadas por vivencias, situándolas en el centro mismo de la investigación. Rivas (2014), plantea que la investigación biográfica narrativa “se interesa principalmente por las voces propias de los sujetos y del modo cómo expresan sus propias vivencias” (p. 81). Es decir, contempla a la persona como sujeto activo de la indagación, recogiendo lo vivencial y (re)creando lo experiencial a través del relato, donde se pone en juego lo que sentimos, lo que nos emociona, dando cuenta de la narración respecto de la experiencia. Como dice Souza (2006) el sujeto “*produce conocimiento de sí, sobre los otros y de la vida cotidiana, que se revela a través de la subjetividad, de la singularidad, de las experiencias y de los saberes, al narrar con profundidad*” (p. 54). En este sentido, la narrativa busca profundizar en los procesos experienciales e indaga en los relatos como interpretaciones mediadas por la significación que se les da a dichas experiencias.

Así mismo, este tipo de investigación permite crear escenarios polifónicos en los que se ponen en juego diferentes voces en las que se entrelazan sensaciones (re)vividas a través de las experiencias contadas, contextualizándolas; “de este modo, la voz propia de los sujetos de la investigación se convierte en el componente relevante de la misma, desde la que se articula la información y la interpretación” (Rivas, 2009, p. 19). Las palabras de este autor me hicieron pensar en el modo en cómo los sujetos se construyen a partir de los relatos que hacen de experiencias pasadas. En este sentido, resuenan en mí las palabras de Butler (2007) cuando reflexiona sobre la construcción de los sujetos a partir del

lenguaje y sus discursos, es decir, cómo las personas cuando nombran el mundo y la realidad por la que transitan, crean sentidos y significados con los cuales se identifican. Esta idea conecta con Ricoeur (1983) cuando habla sobre lo que él denomina, 'la identidad narrativa'. Afirma que esta se construye por la mediación de la función narrativa o por su inmersión en los discursos, lo cual alude a cómo el lenguaje forma parte esencial del ser humano; éste se construye a través la palabra hecha lenguaje, y a la vez, es constitutivo y fundamento de la singularidad y subjetividades. Desde el interés que me suscitó la narrativa en un primer momento, pude ir comprendiendo que también se articulaba como una forma del saber de la experiencia, en la medida que utiliza la autorreflexión como mediación entre las vivencias y el momento presente en el que los sujetos narran sus vidas (Passeggi, 2020). Es decir, comprendí que este proceso de narrar(se), como estrategia reflexiva, implicaba tanto a las personas que participan en este tipo de investigaciones como a las personas investigadoras. Contar suponía un proceso de transformación personal mediante el cual las personas se hacen conscientes de su estar en el mundo, porque "la investigación biográfica narrativa no es solo una aproximación enriquecedora a la indagación social y a la construcción de conocimiento público, en casos como estos es, además, instrumental esencial para la acción social" (Kushner,2009, p. 14). En este sentido, aprendí que la narrativa servía de herramienta que canalizaba discursos y relatos en busca de cambios sociales y educativos surgidos de las propias experiencias de las y los protagonistas de este tipo de procesos. De ahí, que hablamos de relatos encarnados<sup>50</sup>, ya que las experiencias

---

<sup>50</sup> Hablar de relatos encarnados nos hace pensar en la relación que se establece entre la experiencia y los sujetos. La experiencia ocurre en los cuerpos y los transita, moldeándolos según las vivencias, momentos y espacios sociohistóricos concretos (Braidotti, 2015b), por los que los sujetos avanzan y aprenden, construyendo así, su propia historia. Hablamos de cuerpos vividos y habitados (Merleau-Ponty, 1999), dejando de lado la tradición cartesiana del dualismo cuerpo-mente y abriendo la mirada a otras dimensiones que forman parte de los sujetos y los cuerpos como la palabra, el tiempo y las trayectorias personales. Es por ello que Cortés (2009), entiende que el cuerpo es "algo más que aquello que se observa externamente, es el espejo y la forma que adquieren muchas de las aspiraciones personales, la parte visible del deseo de perfección humana. El cuerpo humano es considerado el símbolo personal y social de la identidad, la cual es una estrategia que

atraviesan los cuerpos –los de las personas que participan y los de las investigadoras- dejando huellas, surcos, memorias, recuerdos que hablan de las historias vividas pasadas y presentes. En palabras de Prados (2020) son historias que “hablan de sus recuerdos y memorias, que relatan cómo sienten sus cuerpos (...) relatos que cuentan aquello que callaron, aquello que nunca dijeron” (p. 647).

En la línea de entender la narrativa como proceso transformador, he ido comprendiendo que contar y narrar es una forma de no olvidar, de crear una acción política que se encuentre enraizada a la acción pedagógica y viceversa, capaz de sentar las bases para profundizar en aquellos aspectos sociales y educativos que se quieran cambiar (Souza, 2020). Así, entiendo la narrativa como acto político que desarrolla las capacidades de los sujetos para transformar sus mundos y realidades, pues como dice Millett (1970), lo personal es político. En este sentido, en este tipo de investigaciones, la narrativa evidencia relatos de relaciones de poder y jerarquías que se encuentran interpretadas y mediadas por las vivencias de las personas participantes, mostrando otras realidades y ofreciendo una visión global del mundo, desde cada historia particular (Rivas, 2009).

Por otro lado, como investigadora novel que transita por este universo narrativo -siempre acompañada de textos, libros, personas, también investigadoras-, puedo decir que la investigación biográfica narrativa ha provocado un acto continuo de reflexión que me ha ayudado a parar, pensar, observar, escuchar, a poner emoción en el hacer y el decir, a mirar las vidas y la vida desde otro prisma, para comprender los momentos que nos construyen como personas y poder ayudar a la comprensión de las realidades vividas en las aulas. Hablo de comprensión como “un acto dialógico; la explicación en cambio no”

---

usamos para dar sentido o negarnos a nosotros mismos, un elemento básico mediante el cual nos construimos” (p. 13).

(Ferrer 1995, p. 168). La autora distingue entre estos dos conceptos alegando que en el acto del entendimiento únicamente actúa una conciencia, mientras que en la comprensión actúan dos sujetos, dos conciencias. En este sentido, también entiendo la narrativa como creadora de espacios dialógicos en los que la apertura y la acogida hacia la otra se genera de forma natural a través de los vínculos que se crean durante el proceso de investigar y se presta atención a la (re)significación de sus experiencias personales.

Autoras como Arnaus (2013), García-Huidobro (2016), Leite (2011), López (2013), Sancho (2013, 2020) y, autores como Briet (2017), Goodson (2003, 2004), Hernández (2004, 2011), Rivas (2014, 2018) entre otras/os, han puesto de manifiesto a través de sus investigaciones que indagar en educación desde una mirada biográfica narrativa abre nuevas estrategias de conocimiento que dan la oportunidad de poner en juego y visibilizar voces silenciadas y acalladas, mostrando la importancia de recuperar las experiencias docentes. Parten de la convicción de que la experiencia del profesorado ha sido una cuestión bastante olvidada del sistema educativo. Por ello, atender y acoger sus experiencias nos acerca a una cuestión central en la vida de las aulas, las relaciones. Profundizar en este aspecto ayuda a comprender los procesos y vínculos creados con el alumnado como eje central para generar sinergias y conexiones profundas en el proceso de enseñanza -aprendizaje.

Al mismo tiempo iba aprendiendo que indagar en la experiencia educativa me trasladaba a mis propias vivencias y a las de otras personas. Se podría decir que cuando se inicia una investigación de este tipo se pone de manifiesto una búsqueda interior y se acepta “el vacío de no entender primero” (Contreras y Pérez de Lara, 2013, p. 17). Existe un extrañamiento (Velasco y Díaz de Rada, 1997) primero y una inquietud por conocer, que poco a poco nos acerca a la experiencia de la otra. Hablamos de extrañamiento en el sentido de ponerse en el lugar del otro o la otra y formularse la pregunta, ¿qué haría yo en su lugar?, ya que “el

extrañamiento es la vía privilegiada para la formación de hipótesis" (ibidem, 150).

El proceso de acercamiento a la información desde la investigación biográfica narrativa me llevó a la búsqueda de recursos inspirados en la música, la poesía, la novela..., pequeños trocitos de creatividad de personas que han hecho de su profesión y su vida, arte. Estos recursos me han ayudado a dar sentido a algunos conceptos referidos a la indagación, interpretación o reflexión que implica este proceso de investigación. Por ejemplo, la lectura de las obras de Virginia Woolf, llenas de metáforas, descripciones e imágenes, abrieron en mi pensamiento otras formas de mirar los relatos de las participantes, conectando la prosa de Virginia con las experiencias de las maestras. También la música tuvo un importante papel en este proceso. Escuchar canciones de grupos de música relacionados con el Hard Rock internacional como, por ejemplo, Black Sabbath, Joan Jett, Mötley Crüe, Kiss, Ozzy Osbourne, Def Leppard, Whitesnake, Iron Maiden, Skid Row o Guns N' Roses, han provocado movimientos en mi cuerpo que me han ayudado a comprender la importancia de la emoción en la escritura, pues como plantean Arriaga *et al.*, (2020), la música "habla el mismo lenguaje que las emociones y el cuerpo; además, sirve como vehículo para liberar la mente, expresar y comunicar el propio sentir y facilitar el acceso a las dimensiones emocional, instintiva y espiritual" (p. 141).

La capacidad que tiene la narrativa para facilitar la incorporación de expresiones artísticas a la escritura de la investigación me ayudó a entender que este proceso de tesis doctoral es un proceso vivo, que forma parte de mi propio ser mujer. Comprendí que todo está enraizado y conectado, que la investigación biográfica narrativa se nutre de diferentes fuentes que atraviesan toda experiencia, también la mía propia.

Este estudio también me ha permitido descubrir que contar y narrar historias implicaba 'exponerse'<sup>51</sup> de nuevo a recuerdos del pasado y que de algún modo permanecen latentes en el cuerpo, en la memoria personal y colectiva. Re-vivir, volver a sentir alegría, miedo, tristeza, odio, soledad, compañerismo, amor..., vincula a las maestras con momentos y vivencias que les emocionaban. Su evocación les hacía rememorar ese momento, y justo es aquí cuando tenía lugar en la conversación un silencio profundo, elocuente. Instantes, décimas de segundo que parecían minutos, en los que la palabra no existía, ni tampoco el vacío, simplemente el silencio que contaba y hablaba del sentido y significado de lo vivido. En la investigación biográfica narrativa, los silencios constituyen informaciones valiosas que dan cuenta de cómo las experiencias de las personas son historias corporeizadas (Planella, 2006; Prados, 2020). Así descubrí que las miradas, gestos, posturas, respiración, expresiones, silencios... -de las maestras y también de la investigadora- iban coreografiando una danza casi sincrónica que hablaba del modo en cómo vamos construyendo la relación de una con la otra, de los vínculos de un pasado que -con el reposo del tiempo- transitan o te devuelven a un presente de nuevo vivido. Las palabras de Pérez de Lara (2013) me ayudaron a reflexionar acerca de prestar atención a los "movimientos, a los gestos, a las posturas, a las sensaciones, al placer y al dolor, a la comodidad y a la incomodidad de los cuerpos" (p. 131), también en la investigación. La observación de estos aspectos, desde el adentro de la relación generada con Concha y Paqui, se convirtió en una herramienta narrativa importante ya que me impregnaba y vinculaba con las emociones, sensaciones y sentimientos que ellas evocaban al contar sus historias.

---

<sup>51</sup> Hablamos de 'exponerse' para referirnos a la capacidad de los seres humanos para volver a revivir situaciones, hechos o momentos que quedan marcados en el cuerpo, desvelando aquellas huellas que dejaron en el pasado y que forman parte de la construcción identitaria en el presente.



Me detengo ahora, en la primera idea provocadora de esta aventura narrativa, observadora muda y atenta en todo este proceso de investigación. Me refiero a la idea de que "todos los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo" (Connelly y Clandinin, 1995, p. 11)<sup>52</sup>.

Estas palabras fueron y son el sustento de todo lo que ha acontecido en este estudio, ya que esta manera de situarse en la investigación me permitió acoger otros enfoques, perspectivas y teorías investigativas para ponerlas en relación y de esta forma pensar a los sujetos de forma poliédrica. Es decir, la narrativa toca el devenir de la vida para comprender la multiplicidad de dimensiones que componen al ser humano.

Rivas (2014) establece tres ejes que ayudan en la comprensión de lo que significa investigar narrativamente, estos son: 1) La narrativa recupera el valor de la subjetividad; 2) las realidades son construidas colectivamente, es por ello, que los contextos forman parte esencial de los relatos; y 3) estas realidades se enmarcan en momentos sociohistóricos. A partir de estos presupuestos, comienzo a comprender que este tipo de investigaciones ofrecen espacios donde la voz, en este caso de maestras, relata sus propias interpretaciones de los contextos transitados, ya que "las voces propias de los sujetos son el objeto y el instrumento de la investigación, portadoras de sentido y con valor epistemológico" (ibidem, p. 82).

Investigar narrativamente me introdujo en la diversidad de escenarios por lo que estas maestras habían transitado y de los que únicamente conocía pequeñas parcelas de sus vidas profesionales. En la

---

<sup>52</sup> Una cita que a priori puede parecer una idea muy utilizada en este tipo de investigaciones, pero que siempre es necesario recuperar para darle, si cabe, todavía más sentido a la utilización de la narrativa como forma de investigación.

medida que compartía encuentros con ellas, podía comprender con más profundidad y complejidad el relato de sus vidas. Este acto supuso repensar y comprender lo que significaba la palabra humildad en la investigación. Acercarme a sus historias, a sus significados y a sus emociones generaba en mí un gran compromiso ético con las dos maestras y comencé a considerar las cuestiones éticas, que abordaré más adelante y, que implica la investigación biográfica narrativa (Cortés et al., 2020).

### **NARRATIVA E INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS ARTES (IBA)**

Como investigadora novel, descubrir la incorporación de pequeñas piezas artísticas -comentadas en párrafos anteriores- en la (co)construcción de las historias de vida de las dos maestras, me daba la oportunidad de pensar la metodología como otra forma de crear el encuentro con la investigación. Estas aportaciones, que a priori parecían no tener ninguna vinculación con la investigación, me hicieron indagar en las posibilidades del arte como ciencia enraizada a la vida y la experiencia. Es por ello, que mostrar y exponer de forma breve las principales ideas de la Investigación Basada en las Artes (IBA) ayudará a visualizar y comprender la utilización de estas herramientas metodológicas, convertidas en recursos narrativos para este estudio.

Según Hernández y Onsés (2020, p. 196), “los orígenes de la IBA no tienen ni un momento ni un foco único, sino que pueden considerarse como un movimiento cuya procedencia puede vincularse a diferentes contextos y necesidades”. Podemos, pues, establecer un *background* que emerge desde dos grandes perspectivas que suponen nuevas formas de comprender las relaciones, experiencias y mediaciones de los sujetos con el mundo: la perspectiva construccionista (Gergen, 1996) y el giro narrativo (Bruner, 1990). Encontramos un inicio en el cambio de pensamiento a partir de las ideas y reflexiones de Barone (1995) en la

investigación educativa al considerar la IBA como método de indagación en este ámbito.

En este sentido, las aportaciones de Eisner (1993), fueron muy relevantes ya que da cuenta a partir de su trayectoria profesional que “la experiencia es la base de la construcción de conocimiento; la investigación cualitativa basada en el texto académico tiene sus limitaciones investigativas; y que las artes pueden ser una vía para construir conocimiento y significados diferentes” (Hernández y Onsés, 2020, p. 199). Esta última idea ha resonado en el transcurso de esta investigación ya que he podido acceder a otras formas de expresión en algunas de las vivencias de las maestras, incorporando en la medida que avanzaba la investigación elementos propios del extenso universo de las artes. Estos elementos han dado coherencia, sentido y significado a todo lo que iba descubriendo sobre las trayectorias profesionales de las maestras. En nuestros encuentros pude utilizar fotografías, cuentos y poemas (Manson, 2002; Sclater, 2003), y utilizarlos como “estrategias desencadenantes en las entrevistas y también como una forma que puede ayudar a vincular conceptos abstractos” (García-Huidobro, 2016, p. 126).

Leer detenidamente junto a la participante sus obras literarias, así como observar los detalles, palabras, dibujos que contienen las diferentes obras, ha supuesto un continuo proceso reflexivo acerca de las decisiones pedagógicas que dicha participante iba construyendo en su quehacer diario en el aula. Este proceso reflexivo se ha visto reflejado en los sucesivos encuentros narrativos, a modo de interrogantes, reflexiones y distintas cuestiones sobre el modo en cómo dicha maestra ha ido plasmando su universo emocional, experiencial y vivencial en sus obras literarias (...) Cada cuento y poema nos iba adentrando en posibles temáticas que ayudarán a (co)construir su historia de vida. Sus cuentos y poemas nos han permitido interrogarnos sobre su identidad personal, profesional y social. (Sánchez et al. 2018, p. 24)

La propuesta de Eisner (1998) nos ayudaba a situar con claridad el proceso metodológico que estaba llevando a cabo y que este nuevo enfoque permitía,

abrir nuevas vías de pensamiento sobre cómo llegamos a saber y exploramos las formas, a través de las cuales lo que sabemos se hace público. Tales formas, como la literatura, el cine, la poesía y el vídeo se han utilizado durante años en nuestra cultura para ayudar a que las personas vean y comprendan cuestiones y acontecimientos importantes. (ibidem, p. 283)

Explorar la narrativa desde esta perspectiva metodológica ofrecía otras herramientas de reflexión que accedían a la memoria de las maestras desde un posicionamiento que ponía en valor la abstracción de las vivencias de Concha y Paqui. En esta misma línea Barone y Eisner (2011) definen la IBA como,

un esfuerzo por extenderse más allá de las limitaciones de la comunicación discursiva para expresar significados que de otro modo serían inefables (...). En cierto sentido, la investigación basada en las artes es una heurística a través de la cual profundizamos y hacemos más compleja nuestra comprensión de algún aspecto del mundo. (pp. 1-3)

Además, como añade Hernández (2008), siguiendo las reflexiones de Barone y Eisner (2006), la IBA es un tipo de,

investigación de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales y performativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tantos los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación. (Hernández, 2008, pp. 92-93)

Asimismo, Springgay *et al.* (2005) consideran que debemos entender la IBA como “una indagación vivida (...) una metodología encarnada, nunca aislada en su actividad, sino siempre comprometida con el mundo” (p. 899). Se reconoce así, el valor de la IBA en el estudio e indagación de la experiencia como creadora de saberes y conocimiento y como “espacio para actuar, resistir y reinventar los límites y posibilidades de la investigación” (Hernández y Onsés, 2020, p. 204).

## **CAPÍTULO II: LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA**

La esencia de la investigación narrativa reside en la naturalidad de la creación de un vínculo con las personas investigadas que muestra diversos caminos para poder contar, mostrar e interpretar sus relatos (Cortés, et al. 2020). Lo que se pretende con esta forma de acercarse a la realidad es perfilar los rostros a la experiencia educativa y “expresar lo que no se suele decir, hacer visible lo sutil pero sustancial que sostiene la relación educativa” (Contreras y Pérez de Lara, 2013, p. 17). Por eso, “al adentrarnos en sus contextos y formar parte de sus escenarios, pensamientos y palabras, aunque sea por tiempos más o menos cortos y discontinuados, es imprescindible ejercer una vigilancia ética para no ultrajarlos” (Kreusburg, 2011, p. 35). Aquello que se muestra durante el proceso de indagación narrativa, a su vez, abre un mundo lleno de múltiples cuestiones a explorar que necesariamente nos llevarán a otras paradas, otros encuentros y estos, a su vez, iniciarán otros caminos por los que transitar. Acoger los cambios que se producen o se generan en esos caminos de indagación por parte de las personas participantes, forma parte de un entramado de posicionamientos éticos que se vinculan al proceso investigativo. El respeto hacia las opiniones, aportaciones y decisiones que tomen las participantes con respecto a la información que se muestre de sus vivencias es uno de los ejes básicos que atraviesa la investigación, desde que se inicia hasta que concluye (Cortés, et al. 2020).

La experiencia como Trabajadora Social, que constituye la base de mi aprendizaje académico y profesional, me ha proporcionado herramientas para entender el proceso investigativo como un camino de responsabilidad social con los relatos de experiencia, pues como plantean Cortés et al. (2020, p. 216), “el uso de las narrativas requiere de una actitud de responsabilidad para con los sujetos, colectivos y organizaciones participantes”.

Desde mi profesión se establecen vínculos que requieren confianza para poder conocer y comprender las diferentes realidades. Estas herramientas normalmente están llenas de dificultades que dejan ver las vulnerabilidades de personas y familias que transitan momentos complicados. Por ello, es muy importante la creación de espacios y climas de confianza en los que se vea la figura de la Trabajadora Social como una persona en la que confiar y no como alguien extraño y ajeno a lo que les sucede. Como investigadora narrativa me he sentido comprometida con las experiencias de las participantes y, sobre todo, con los sentidos y significados que ellas mismas otorgaban a sus relatos, sin juzgar y sin cuestionar lo que contaban, respetando sus voces y los modos y formas que utilizaban al contar (Rivas et al. 2021). Por ello, el compromiso ético era y es férreo en el sentido de permanecer atenta a cada palabra, gesto y mirada que permitiera acercarme a sus historias con el máximo respeto posible. En este sentido, la responsabilidad constituye una cuestión muy importante dentro de la ética en la investigación con historias de vida, ya que como apunta Kreuzburg (2011), es necesario “conjugar la ética individual con la responsabilidad social” (p. 36). Pero aun teniendo la experiencia como Trabajadora Social, mi nuevo rol como investigadora narrativa poco tenía que ver con las relaciones de ayuda que se establecen en mi día a día profesional, ya que ser investigadora me daba la posibilidad de sumergirme en las realidades de Concha y Paqui, pero sin intervenir para cuestionarlas o cambiarlas. Mi compromiso con ellas es mostrar sus relatos tal y como los cuentan (Rivas et al. 2021).

El cuestionamiento ético ha sido una constante durante el proceso de tesis. La incertidumbre de las decisiones tomadas constituye otro elemento ético esencial en conjunción con la actitud de humildad que anteriormente comentaba. En muchas ocasiones, lo que podía pensar que eran decisiones acertadas, ellas las consideraban de forma diferente o tenían ideas distintas a lo que les sugería. Es por ello, que la

(co)construcción de las historias de vida de las participantes ha formado parte de mi aprendizaje como investigadora y, sobre todo, como persona.

Cuando se establece este tipo de relaciones surgen interrogantes como, ¿la metodología narrativa permite realmente realizar acercamientos tan profundos a las vivencias de las personas provocando la creación de vínculos estrechos entre investigadora e investigadas?, ¿estos vínculos me permiten ver con claridad las vivencias de las participantes sin caer en el "enamoramamiento" de sus historias de vida? Y desde este posicionamiento, ¿seré fiel a su relato?, ¿las decisiones tomadas en la (co)construcción de sus relatos de vida serán aceptadas por las protagonistas de la investigación? O, por el contrario, ¿serán críticas con el trabajo realizado? Aun sabiendo que este tipo de investigación contribuye a la participación activa, horizontal y democrática (Freire, 2002) de las personas participantes, caía una y otra vez en esta espiral de miedos como investigadora novel. Estas consideraciones partían de las inseguridades que emergían de mi "ego personal y profesional", nunca antes cuestionado en mis relaciones laborales. El aprendizaje de situar en el centro de la investigación a las personas me hacía también cuestionarme qué tipo de profesional había sido hasta ahora. Por este motivo estas cuestiones éticas afloraban a modo de freno; me hicieron parar para reflexionar sobre lo que hacía y cómo lo hacía, a cuestionar las propias acciones y cómo estas pueden afectar a las personas que me acompañan en este proceso de investigación y aprendizaje colectivo.

Reflexionar sobre los aspectos éticos de la investigación biográfica narrativa me hizo recuperar algunos libros básicos sobre historia de la filosofía que tenía guardados hacía años. Me zambullí en la lectura de teorías sobre la ética de los "grandes filósofos"<sup>53</sup>. Las ideas de Sócrates,

---

<sup>53</sup> El entrecomillado hace referencia al gran sesgo educativo que la historia ha mantenido durante siglos en relación con las grandes mujeres pensadoras y filósofas. Estas han quedado ensombrecidas, pero activas en

considerado por Aristóteles como la primera persona en seguir un camino inductivo hacia la definición del concepto de ética, nos ayudan a cuestionar el significado de esta. Sócrates parte del convencimiento de que necesitamos conocer a través del conocimiento de una/o misma/o y esta investigación debe partir de las cosas, es decir, si queremos conocer qué es la justicia, tenemos que preguntarnos a qué cosas llamamos justas. En esta investigación, la experiencia se torna eje fundamental del conocimiento, ya que la realidad es analizada a partir de lo que vive y siente cada persona. Sócrates consideraba que actuar bajo un filtro ético, constituía el tránsito a ser personas justas, felices y virtuosas, fin último del ser humano (Gómez-Lobo, 1994; Yarza, 1996). Otros autores más contemporáneos (Foucault, 1994; Hadot, 2009) recuperan el sentido filosófico de la ética como una cuestión de justicia que respeta las voces de las personas.

Como investigadora debía mantenerme alerta a sostener la tensión entre el rigor científico y la mirada reflexiva hacia los relatos de las dos maestras. Esta tensión iba desvelando la necesidad de adoptar un posicionamiento dialógico y horizontal (Freire, 1996). En este sentido, los encuentros con las maestras se revelaban como espacios compartidos donde ambas figuras, participantes e investigadora, formaban parte del mismo escenario de manera igualitaria, donde la conversación era fluida y bidireccional, respetando las opiniones y decisiones que se han ido tomando a lo largo del proceso de tesis, de manera consensuada.

Reflexionar junto a las maestras y reflexionar en la 'soledad' compartida junto a los relatos y otras informaciones que inundaban mi mesa de trabajo me ha hecho pensar en el concepto de distanciamiento como elemento clave que debía considerar para no caer en una superficialidad afectiva de la relación que se iba forjando con Concha y

---

los márgenes de las sociedades en las que vivieron. Algunas de las lecturas que volví a tener en mis manos fueron: *Diálogos*, *Apología de Sócrates* o *Alegoría de la caverna*.



Paqui. Hablar de distanciamiento en este tipo de investigación es hablar de ser consciente de que, aunque la experiencia de investigar narrativamente sea creadora de vínculos, no podemos perder de vista que estamos y formamos parte de una investigación. En este sentido, Kreuzburg (2011), considera que “las características de nuestra metodología, especialmente el contacto directo con los sujetos que estudiamos, dificulta el distanciamiento y el cumplimiento de las responsabilidades o cuidados éticos que este quehacer conlleva” (p. 38). Recupero algunos pensamientos y reflexiones que han quedado reflejados en el diario de la investigadora y que me recuerdan aquellas sensaciones y momentos en los que me sentí abrumada por no saber si estaba actuando ‘correctamente’ durante todo el proceso de investigación:

Con el transcurso de las entrevistas con Concha me ha invadido un sentimiento de empatía hacia su relato. Esto me hace cuestionar si me he dejado deslumbrar por sus historias y experiencias, dejando a un lado el propósito de esta investigación. (Diario de la investigadora)

Fernández (2010), propone tres principios éticos a tener en cuenta en la elaboración de historias de vida:

1. El principio de respeto a la autonomía personal. La persona participante en la investigación debe disponer de toda la información disponible acerca de la misma y otorgar su consentimiento explícito para ser objeto de investigación, puesto que las evidencias y datos aportados por sus relatos son de su propiedad y, por lo tanto, debemos facilitar su participación en el proceso de investigación.
2. El principio de confidencialidad de los datos facilitados.
3. El principio de justicia. El autor considera que las personas participantes en investigaciones narrativas deben sentirse cómodas y valoradas en el proceso, sin ser juzgadas y valoradas.

Estos principios éticos han sido la base del proceso de esta investigación; desde mi primer contacto con cada maestra se les facilitó toda la información acerca de la investigación que queríamos realizar. Se les explicó en qué consistía la metodología a seguir y las dinámicas que iríamos llevando a cabo, apuntando que esta siempre estaría abierta a posibles cambios y modificaciones si así lo exigía la propia investigación o ellas mismas. Estos acuerdos quedarían plasmados en el documento denominado, consentimiento informado<sup>54</sup>, el cual estaría firmado por ambas maestras, mi directora de tesis y yo.

Consciente de que compartir sus vivencias podía resultar incómodo en un principio, siempre se dejó a su elección el espacio/lugar y los tiempos para llevar a cabo los encuentros. Fue una de mis primeras 'transformaciones' como investigadora; debía dar prioridad a lo que las maestras consideraban como espacios agradables, de bienestar, de intimidad, cuestión que implicó una continua adaptación y flexibilización para acoger los espacios personales de ellas como espacios para la investigación. Los encuentros también estuvieron adaptados a los tiempos y disponibilidad de cada una de las maestras.

En el transcurso de la investigación se fue generando un espacio de confianza en el cual, tanto las maestras como la investigadora, nos íbamos sintiendo cada vez más relajadas, lo que permitió profundizar en aspectos importantes de sus vidas. Hablamos de espacios relacionales y de creación de vínculos en la medida que nos han permitido poder dialogar desde la horizontalidad, lo cual, ha dado lugar a que podamos apoyar, nutrir y fortalecer lo que consideramos un eje básico sobre el que pivota la investigación narrativa, como es el acto de la devolución.

Rivas y Leite (2011), hablan de la devolución como un "punto de encuentro para la cooperación, para el cruce de miradas sobre el relato, para crear vínculos y compromisos con los sujetos, implicándoles como

---

<sup>54</sup> Ver Anexo I

autores en la interpretación de su propia vida” (p. 78). En esta investigación, la devolución comenzó después del primer encuentro narrativo con cada una de las maestras. Después de cada entrevista se entregó el texto transcrito, lo cual invitaba a un nuevo encuentro, y a veces, en nuevos escenarios, tiempos y espacios. La experiencia de la devolución me hizo vivir el significado de lo que implica generar espacios de horizontalidad, es decir, espacios que nos permitían reflexionar conjuntamente sobre sus propios relatos y sobre el devenir de la investigación. Este espacio se fue convirtiendo en un espacio participativo, un espacio donde se iba tejiendo y generando un conocimiento otro en el que las participantes se situaban en una posición participativa. Entendí que el proceso de devolución es una estrategia metodológica que me permitía la discusión sobre las informaciones facilitadas entre participantes e investigadora. Según Cortés (2012), la devolución rompe “con las lógicas académicas de cómo tradicionalmente se ha situado el desarrollo del conocimiento, y con la manera de entender la realidad y en ese sentido, cómo las subjetividades se apoderan de los espacios políticos que les corresponden” (p. 68).

A su vez, la devolución entendida desde la participación activa, genera espacios de aprendizaje colectivo en los que se van incorporando nuevos comentarios, aportaciones, ideas que van dando sentido a la construcción compartida del relato. En este sentido, el proceso de devolución también facilitó fraguar vínculos con las maestras, una cuestión de vital importancia para poder comprender sus historias y ser fiel a los hechos narrados.

La devolución forma parte de un entramado de negociaciones que incorporan siempre las voces de las personas investigadas, ayudando así, a la interpretación de sus propias historias. Es por ello, que hablamos de procesos colectivos que nos hacen pensar y valorar las coautorías. Entendiendo estas desde la perspectiva ética que supone considerar a la persona en el centro de la investigación como sujeto

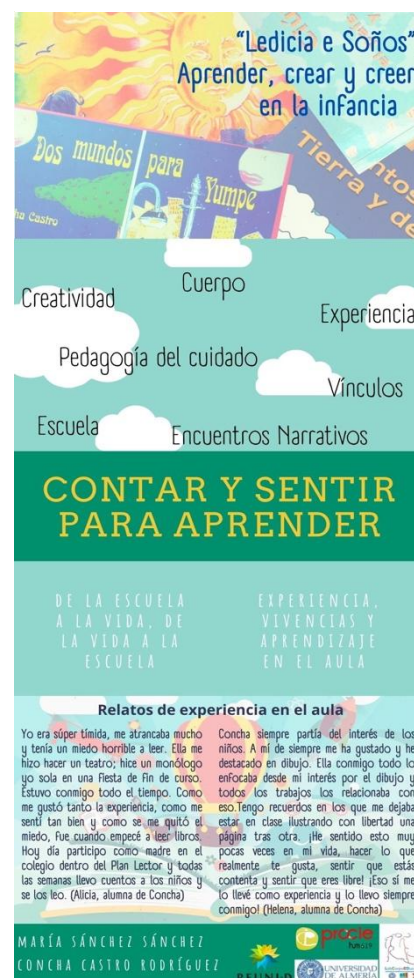
participante y activo. Es decir “considerar las producciones narrativas de forma colaborativa implica una forma de mirar a la investigación desde un planteamiento multidimensional, complejo y plural que haga reflexionar críticamente más allá de la comunidad investigadora” (Rivas et al. 2021, p. 146).

En este sentido, la investigación biográfica narrativa ofrece espacios de reflexión colectiva que permiten deconstruir la autoridad de la autoría de las producciones científicas y del conocimiento y “posibilita visibilizar el poder, los privilegios y/o distanciamientos de las voces a lo largo de todo el proceso de investigación” (Cortés et al., 2020, p. 214).

Este estudio ha posibilitado la participación en el *Congreso Internacional Conocimiento, experiencia y compromiso social en la formación del profesorado. Redes para la transformación*<sup>55</sup>, realizado en la Universidad de Málaga, junto a una de las maestras de esta tesis, Concha. La coautoría del póster presentado muestra la versatilidad y la naturalidad de la narrativa para crear redes y espacios colaborativos entre las maestras y la investigadora.

A continuación, se muestran un cuadro con las estrategias que permiten abordar las cuestiones éticas (Rivas et al., 2021) planteadas anteriormente:

Imagen 2. Póster colaborativo con Concha



<sup>55</sup> <https://i-congreso-internacional-cecsfp.jimdosite.com>

Cuadro 3. Estrategias prácticas para atender a aspectos éticos en la investigación biográfico-narrativa.

ELEMENTOS A CONSIDERAR	RECONSIDERACIONES ÉTICAS, EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS
<b>La negociación del proyecto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Requiere de procesos de diálogo activo y son parte principal del proceso investigador</li> <li>- Los/as participantes incorporan deseos, pretensiones y límites que pueden desbordar a lo estrictamente investigador (por ejemplo, incorporar procesos de colaboración, divulgación no científica, etc.)</li> </ul>
<b>Autoría de los resultados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los resultados de una investigación biográfica-narrativa, pueden ser muy variados; la autoría se entiende a que sea compartida con las personas participantes, al menos cuando se trabajan relatos o historias de vida muy personalistas o pertenecientes a procesos grupales</li> </ul>
<b>Las voces de los sujetos participantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El relato es el que guía el proceso investigador, lo que se exponga en los relatos debe tener el sentido que cada sujeto le otorgue. A lo largo de todo el proceso aparecerá lo que estimen oportuno los y las participantes</li> </ul>
<b>Devolución o construcción compartida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionado con el apartado anterior y en la medida de lo posible, tratamos de realizar una construcción compartida de las informaciones o de los relatos en lugar de quedarnos solo en la devolución de los mismos</li> </ul>

Fuente: Rivas *et al.*, 2021

### CAPÍTULO III: EL SIGNIFICADO DE INVESTIGAR CON HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN

La investigación con historias de vida me adentró en un universo de significados hasta entonces desconocidos para mí como investigadora. Mi periplo comenzó en el año 2015 cuando descubrí y comencé a aprender y comprender qué era aquello de investigar narrativamente y reconstruir historias de vida. Han pasado seis años desde aquel entonces y ahora cobra sentido narrar cómo ha sido este tránsito entre los caminos de aprendizajes en la investigación y los caminos de aprendizajes

personales; caminos que a veces confluyen, se distancian y otras se entrecruzan...

El año 2015 fue un año lleno de descubrimientos vinculados a cambios en la mirada hacia la realidad que me rodeaba, desde una perspectiva crítica, descolonizadora. Situarme bajo un paraguas narrativo supuso una reflexión constante acerca de cómo quería conocer y saber de las personas y de sus contextos. El aprendizaje que inicié y, que aun hoy se prolonga en el tiempo a través de la (co)construcción de historias de vida, me sigue interrogando y aportando acerca de las cuestiones éticas a tener en cuenta, sobre todo, en lo referente a los límites entre lo íntimo, lo privado, aquello que se quiere o no contar, hacerlo o no público y el modo de apropiación de las historias de otros (cita).

Cuando me acerqué por primera vez a las historias de vida me asombró la capacidad de estas para acceder a la memoria de los sujetos y comprender que “la historia de vida es el relato de vida situado en su contexto histórico” (Goodson, 2004, p. 50). Uno de los primeros textos que escribí por aquel entonces con motivo del trabajo final de máster me remitía a la importancia de la experiencia en las aulas y cómo hacerlo objeto de investigación,

Investigar desde esta mirada es una manera de reconocer la importancia de las experiencias vividas dentro de nuestras aulas. Conceder un espacio en el que la voz del profesorado sea el principal elemento dentro de la investigación, supone “profundizar en el devenir del ejercicio de la profesión y de cómo ésta se adhiere a lo personal, político, social..., a sabiendas de que cada maestra narra su historia desde la subjetividad propia y en relación con sus experiencias”. (Prados, Márquez y Padua, 2012, p. 147)

El proceso de ir hilvanando la historia de vida de las participantes recupera interrogantes que ayudan a dar sentido a la experiencia: “Yo tenía esa visión de la enseñanza. Siempre tenía la duda de si lo estaría haciendo bien o no, pero los niños trabajaban muchísimo” (Concha, abril 2015).

Por ello creo que es importante trabajar desde esta perspectiva dentro de la educación. Cuestionarse la propia práctica docente, supone un ejercicio de reflexión que puede propiciar cambios en los métodos de enseñanza y avanzar hacia un modelo más democrático dentro de las aulas. (Sánchez, 2015, p. 27)

Recuperar estas palabras me traslada a unos comienzos cargados de incertidumbre e ilusión al acceder a esta forma de vivir la investigación. Incertidumbre de sentirme investigadora inexperta que comenzaba a comprender que existen historias inspiradoras-transformadoras en nuestro alrededor, aunque tendría que aprender a mirar desde otra perspectiva. Ilusión porque iniciaba un camino que me abriría a deconstruir creencias y estereotipos sobre la escuela, el profesorado y el alumnado, cuestiones importantes para aprender a relacionar todo lo que implica situar a la persona en el centro de la acción teniendo en cuenta marcos históricos y sociales. La incertidumbre era precisamente el motor desde el cual comencé a comprender la narrativa personal de Concha, una historia atravesada por varios momentos históricos importantes, una historia muy personal que se nutría a la vez de historias colectivas y viceversa; su historia, la historia de Cocha comencé a leerla "desde una doble dimensión: en relación a la posición que se construye y en la proyección que estas formas de subjetividad adquieren en relación con la experiencia de ser docente" (Hernández, 2011, p. 20).

Durante el período de tiempo en el que me acerqué a la vida de Concha, las lecturas se fueron sucediendo y fueron abriéndome a un proceso que sentía más completo y, a la vez, complejo. Autoras y autores como Bolívar (2002, 2006 y 2014), Cortés (2009 y 2012), Goodson (2003, 2004 y 2012), Hernández (2004 y 2011), Leite (2011), Márquez, (2011), Prados *et al.*, (2012), Sancho y Hernández (2011) y Rivas (2007, 2009 y 2014), formaron parte del inicio de esta investigación, dándome a conocer otras formas de estar y ser dentro y fuera de la investigación.

En 2016 inicié mis estudios de Doctorado. Durante el proceso de formación y profundización leí escritos de Ferrarotti (2007). Este considera que las historias de vida se pueden entender como un texto, es decir, "un campo, un área más bien definida. Es algo vivido: con un origen y desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos, con sus cifras y significados" (p. 28). Esta idea me daba la oportunidad de pensar e indagar en la epistemología de la investigación biográfica narrativa. En un primer sentido podemos plantear que las historias de vida dan acceso a la realidad y al conocimiento del otro y de la otra a través de sus experiencias. Hablamos por tanto de una forma de conocimiento empírica. Por otro lado, Ferrarotti (2007) plantea que debemos aproximarnos "a ese texto con atención humilde, silenciando al aventurero interior. Se requiere acercarse al texto con cuidado y el respeto debido a otro distinto de uno mismo (...) No basta con leerlo con la atención externa (...) Es necesario habitarlo" (p. 28).

Estas palabras me hicieron de nuevo pensar en las consideraciones éticas a tener en cuenta en investigaciones vinculadas a la experiencia, ya que se proyectaba la colaboración con otra maestra, Paqui. Debía seguir manteniendo la tensión ética planteada con la primera participante en el proceso de indagación de la historia de vida, es decir, leer con calma para que "del texto emerjan las áreas problemáticas, esas en las cuales el relato se mueve con más rapidez, los momentos de crisis se vuelven precisos, epifánicos y reveladores" (ibidem, p. 28). Estas palabras me devolvían al proceso de tematización que realicé durante la construcción de la historia de vida de Concha. Fueron momentos de mucha atención a los temas que surgían y a los significados que ella daba. La experiencia vivida con Concha me hacía prepararme para cuando iniciara el proceso con Paqui. Observaba con asombro las palabras de Ferrarotti ya que aún hoy me resulta costoso no dejarme llevar por la emoción y buscar un equilibrio entre lo afectivo y lo 'racional'.



Indagar en lo que implica investigar con historias de vida de docentes me permitió entrar en relación con diferentes grupos de investigación<sup>56</sup> dedicados a la investigación narrativa; pude compartir espacios formativos, opiniones, ideas, reflexiones y experiencias, enriqueciendo el bagaje que iba adquiriendo. Destaco las aportaciones de Hernández y Aberasturi (2014), en el sentido de que las historias de vida en educación generan “conocimiento pedagógico y social” (p. 134). Esta cuestión fue clave para incorporar la perspectiva política que subyacía en las historias de Concha y Paqui.

Compartimos con Rivas (2018), que uno de los propósitos más importantes de esta forma de investigar es dar visibilidad a relatos alternativos que se encuentran fuera del discurso hegemónico en el ámbito educativo. Afirma este autor que las historias de vida dan cuenta de las vicisitudes, relaciones de poder, prácticas docentes, dificultades, relaciones dentro del aula y entre profesionales y formas de sentir la escuela, que quedan olvidadas dentro de perspectivas positivistas que se alejan del valor de la experiencia. Como dice Ellingson (2008), las historias de vida en educación tratan de “alterar y cuestionar las normas del discurso científico que se consideran incuestionables a partir de destacar la experiencia vivida, los detalles íntimos, la subjetividad y las perspectivas personales” (p. 450). Al investigar con historias de vida en educación estamos rescatando vivencias y reconociendo las voces de las maestras como portadoras de saber y de conocimiento.

En el devenir iniciático de esta investigación sentí que ofrecer espacios en los que contar experiencias en el aula y expresar ideas,

---

<sup>56</sup> Grupo de Investigación HUM619- **Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa (PROCIE)** de la Universidad de Málaga; Grupo de Investigación **ESBRINA- Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos** (2017 SGR 1248, 2014 SGR 632) de la Universidad de Barcelona y Grupo de Investigación **Elkarrikertuz-Innovación, cambio y transformaciones culturales** (IT887-16) de la Universidad del País Vasco. Todos ellos pertenecen a la **Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa REUNID+D** formada por ocho grupos de investigación más dedicados a la investigación en el ámbito de la educación y la tecnología educativa.

opiniones y emociones, podía ayudar a generar otro relato de la educación que se correspondiera con la realidad vivida en los centros escolares. En esta misma línea, Hernández y Aberasturi (2014), dicen que lo que se pretende con las historias de vida es “contribuir a una historia de la educación a partir de micro-relatos que nos permitan construir una historia más social y democrática, basada en las experiencias cotidianas de los educadores” (p. 136).

Por su parte, Rivas et al. (2014) consideran que una historia de vida “es el aprendizaje que cada sujeto ha hecho en los diversos contextos en los que vive y ha vivido” (p. 18). Sus palabras me hacían volver la mirada al momento de las devoluciones, tanto de las transcripciones iniciales como de los relatos biográficos, ya que los relatos de ambas estaban relacionados con sus experiencias en tiempo presente (Sancho y Hernández, 2011).

Interpretamos nuestra historia desde el presente, de acuerdo a lo que somos aquí y ahora, incorporando la experiencia acumulada desde que los acontecimientos tuvieron lugar. Podemos decir, por tanto, que una historia de vida habla más del presente de los sujetos que de su pasado, ya que expresa el resultado de todo lo vivido. Interpretar significa dar sentido a lo vivido desde la comprensión de la realidad que compartimos en un escenario particular, en un momento dado. (Rivas et al., 2014, p. 18)

La relectura de las transcripciones me devolvía con cierto asombro la capacidad para repensar sus prácticas docentes, la toma de decisiones y las vivencias vinculadas a la escuela. Y al mismo tiempo, la devolución de estas a las maestras les hacía reflexionar, ahora en presente, las decisiones del pasado, abriendo la posibilidad de poder dialogarlas y aportar otros significados. En este sentido, las historias de vida se asimilan a procesos reflexivos y autoformativos, es decir, “a una dimensión antropológica, en la medida en que, a partir de la palabra — oral o escrita—, el adulto se interroga sobre condiciones profesionales y existenciales, buscando otros sentidos para su vida-formación” (Pineau, 1998, citado en Souza, 2011, p. 46).

Las aportaciones de Bolívar (2104), me hicieron adquirir confianza en el proceso metodológico que estaba llevando a cabo, ya que plantea que los relatos y las historias que cuentan los docentes se encuentran siempre situadas en un espacio y tiempo determinados y, que por ello, se hace necesario “ser complementados o ‘triangulados’ con otras narraciones del mismo sujeto, en espacios y tiempos ampliados, en primer lugar, y con otros medios (documentos, testimonios orales) que ayuden a comprender el contexto donde tomar un sentido más amplio” (p. 715).

Tomé la decisión de incorporar nuevos relatos, los del alumnado de ambas maestras. En las narraciones de ambas se desvelaba el papel tan importante que estos tenían en la toma de decisiones y en su práctica educativa. Contar desde otra perspectiva los mismos hechos ofrecía esa mirada caleidoscópica de las historias de vida de la que habla Leite (2011), cuando se refiere a ello como artificio que da posibilidades “respecto de la diversidad de interpretaciones” (p. 104), aportando distintos sentidos y significados a un mismo hecho. Cuanto más profundizaba en las historias de vida de Concha y Paqui, comprendí que, aunque sus historias son individuales y singulares “reflejan también la colectividad social del sujeto” (Sancho y Hernández, 2011, p. 11). Sus relatos dibujaban la organización social y política de los momentos históricos que vivieron y, por tanto, ayudan a dar claves para describir e interpretar los contextos en los que desarrollaron su práctica educativa.

En definitiva, investigar con historias de vida en educación no supone dar grandes respuestas a grandes problemas, sino mostrar otros relatos diferentes que puedan arrojar luz y aportar conocimiento para desarrollar transformaciones en el ámbito educativo. Fui descubriendo en este proceso investigativo que las transformaciones comienzan en las personas y en los colectivos en los que participan y que requiere una implicación, tanto a nivel personal como profesional y social.

## SEGUNDA PARTE: RECORRIDOS METODOLÓGICOS

### CAPÍTULO I: DE LA ENTREVISTA A LOS ENCUENTROS NARRATIVOS

*Lo que ocurría en aquella instancia del diálogo era el encuentro entre docentes que compartían los significados y sentidos de su quehacer, un encuentro entre palabra y vivencia, la palabra que nacía en la conversación y la vivencia de cada cual acuñada en la propia historia. (Arévalo, 2013 pp. 194-195)*

Las palabras de esta autora me trasladaban a lo que sucedía en cada uno de los encuentros mantenidos con las maestras. Los conceptos 'ofrecer y acoger' surgían de la experiencia y del vínculo que emanaba de la relación que se establecía en cada reunión donde podíamos conversar y activar la grabadora para recoger todo aquello que Concha y Paqui quisieran compartir conmigo. Esos dos conceptos se convertían en dos momentos distintos pero enlazados entre sí y formaban parte de esa relación de escucha y diálogo que requiere la investigación narrativa. Dos verbos que me llevaron a una reflexión profunda y que, junto a los relatos de las maestras, me ayudaron a identificar la creación de espacios dialógicos. Profundizar en ellos supuso reconocer nuevos conceptos que traspasaban la frontera de las entrevistas en profundidad y que transitaban hacia otro tipo de relación entre investigadora y participantes: los encuentros narrativos.

Estos encuentros narrativos o espacios biográficos como plantea Arfuch (2002), se configuraban como el origen de una nueva experiencia dentro de la indagación. Suponían no sólo preguntar, sino crear y mantener vínculos con las protagonistas de la tesis. Los encuentros se convirtieron en espacios de confianza y sosiego para contar(se) y escuchar(se), de entendimiento y comprensión de lo narrado y de co-construcción de significados de la experiencia narrada. Consistían en una relación dialógica que se alejaba del encorsetamiento de las entrevistas tradicionales llevadas a cabo en otros ámbitos de la investigación, ya

que se basaban en la idea de que toda experiencia puede ser contada y enunciada, pues como dice Souza (2020) en estos encuentros “los sujetos hablan de sí y de sus recorridos con detalle al proporcionar información importante sobre su existencia” (p. 25). Es por ello, que las informaciones de los relatos, en ocasiones, muy delicadas debían ser acogidas en espacios seguros y procurar que la conversación transcurriese en planos de la horizontalidad y que esta fuese creadora de los vínculos participantes-investigadora.

Descubrí y comprendí que la experiencia del encuentro narrativo es estar en lo que sucede y en lo que emerge de la relación entre participantes-investigadora. Estos encuentros me han regalado la oportunidad de entender que el vínculo de la relación se va construyendo en la escucha de lo que cada sujeto cuenta, compartiendo el diálogo, sin planificarlo.

La experiencia de los encuentros narrativos desvela la importancia de situar la mirada en aquellas cuestiones en las que las protagonistas inciden, revelan, se emocionan o dan importancia, no por lo que cuentan sino desde dónde y cómo lo cuentan. Las reflexiones en torno a la experiencia que estaba viviendo invitaban a repensar el modo en cómo el encuentro, la conversación y la subjetividad se encuentran interrelacionadas. Se iba dando una acomodación natural entre lo que se cuenta, cómo se cuenta y cómo es la escucha. Al mismo tiempo, el relato se nutre, no solo de lo que se transcribe, sino que se va amoldando al mundo emocional de lo narrado, a lo que va sucediendo en el propio acto de entrevistar, a los tiempos de silencios y a los tiempos de escucha. Las palabras de Creus (2012), me acercaron a tomar especial conciencia de lo que significaba realizar una investigación a través de encuentros narrativos. Ella plantea que,

pensar la investigación como encuentro me permite, en suma, entender mi práctica en tanto que un acto de presencia no solo física sino subjetiva (un encuentro requiere estar presente, entrar

en relación, participar en algo), como presencia constructora de conocimiento. (p. 114)

De este modo, iba entendiendo el significado de sus narraciones al mismo tiempo que reflexionaba sobre la posición cercana que quería mantener como investigadora.

También Leite (2011), reflexiona sobre el proceso mediante el cual las entrevistas se convierten en espacios de diálogo en los que surgen 'tareas' relacionadas con su estudio. Identifica las tareas con acciones propias del avance en la investigación y el modo de profundizar en ello, como puede ser indagar en los antecedentes históricos de las personas participantes en la investigación. Sentía una fuerte identificación con este aspecto, ya que a medida que profundizaba en la diversidad de temáticas que surgían en los encuentros se abrían aspectos nuevos a indagar que en un principio no había considerado y que las maestras sentían como parte fundamental de sus historias de vida. Estos avances permitían mantener en el tiempo los encuentros como espacios de confianza y abiertos a matizar y reparar en las historias contadas o en otras nuevas. El ir descubriendo nuevos relatos, me hacía pensar en la dinamicidad y movimiento que tienen las historias que contamos; cada maestra elegía qué quería contar y cómo contarlo y de este modo tejer su propia línea del tiempo histórico. La 'entrevista narrativa' se convertiría en un medio que permitía profundizar con cautela y respeto en lo íntimo de la persona. Vienen a mi memoria las palabras de Moreno (2004), al hilo de este hecho,

hasta donde sea posible, investigador e investigado pueden y deben unirse, para de esta forma, siendo miembros de un mismo mundo y copartícipes de un mismo horizonte hermenéutico, producir conocimiento en igualdad de condiciones y en diversidad de formación y preparación y de apertura intelectual. (p. 15)

Estas palabras me invitaban a reflexionar acerca de los sentimientos que como investigadora iba viviendo. Me sentí copartícipe de sus historias, de los nuevos relatos que iban surgiendo a partir de algunas anécdotas que vivíamos y de cómo ello iba formando parte de mi propia historia de vida como investigadora. La resonancia, elemento de rigor en la investigación narrativa (Celada, 2009), iba siendo un pilar fundamental que daba credibilidad a las palabras de las maestras, ya que “permiten y dan la oportunidad de conocer historias y experiencias que transitan entre lo simbólico y lo real, haciéndonos cuestionar creencias, verdades e interrogantes de nuestra propia labor” (Prados et al., 2012, p. 151).

En las conversaciones con las dos maestras se iba creando un clima de espontaneidad en tiempos dilatados, sin prisas, que permitía abordar los temas con más profundidad e intimidad. De este modo, la experiencia de vivir el tiempo de la entrevista narrativa nos daba la oportunidad de acoger diferentes temas tal y como se sucedían, uno tras otro, casi sin darnos cuenta. A veces llegué a pensar y creer que no había ‘conseguido’ hablar de lo que realmente importaba para este estudio, pero ¿qué era lo importante en una investigación biográfica narrativa? Una vez más los miedos de investigadora ‘académica positivista’ volvían a surgir e iba aprendiendo que, al contar una vida, las historias y anécdotas se entrelazan, se cruzan, se imbrican, se tejen unas con otras porque somos seres en constante evolución e interacción (Skliar, 2013), así también, el modo de ir comprendiendo el dinamismo de la identidad profesional.

## **COMBATIENDO A FOBOS<sup>57</sup>: ¿QUÉ ME PASA MIENTRAS INVESTIGO? LA SERENDIPIA<sup>58</sup> EN LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA**

Después de finalizar estos encuentros narrativos y dialógicos que formaban parte de este proceso metodológico, reflexioné sobre todas aquellas dificultades a las que había tenido que hacer frente desde mi posición como investigadora novel.

Abordamos en este epígrafe cuestiones que están vinculadas a retos, necesidades y sorpresas que se fueron desvelando con el devenir de la investigación. Relatar estos encuentros no es tarea fácil, sobre todo, porque la relación se construye no sólo por lo que nos contamos sino por la escucha, el silencio, el pensamiento que surge y el modo en cómo este se desplaza a las palabras y, sobre todo, por la intención de estar presente en el acercamiento a la historia de la otra.

Con cada encuentro y con cada una de las maestras surgía la necesidad de escribir los detalles, lo vivido y todo lo que me hacía pensar y preguntarme a mí misma y a la investigación. El diario de la investigadora -del que más adelante hablaremos- se convirtió en un compañero inseparable en esta aventura investigativa, ya que me ha guiado en la comprensión del proceso dando cuenta de los entresijos, pensamientos, alegrías, reflexiones, dudas y temores que surgen en el camino de la investigación.

Los comienzos son siempre momentos de incertidumbre; recuerdo los primeros encuentros en los que no podía dejar de sentir nervios y un temblor a flor de piel. Por mi profesión estaba acostumbrada a hacer entrevistas a personas individual y colectivamente, pero en el fondo intuía que entrevistar para investigar tiene otros matices. Me vi a mí misma en un terreno de arenas movedizas, lo educativo era un ámbito nuevo para mí.

---

<sup>57</sup> En la mitología griega, Fobos (hijo de Ares -Dios de la guerra-) era el Dios del miedo en la batalla.

<sup>58</sup> Hallazgo afortunado e inesperado que se produce cuando se está buscando otra cosa distinta.



Ahora, con el poso y paso del tiempo y la calma reflexiva de los inicios de la investigación, observo las tensiones de la investigación en este sentido. La tensión propia como investigadora novel y como investigadora narrativa; apenas empezaba a vislumbrar el sentido de situar la voz de las participantes en el mismo centro del proceso investigativo. Y la tensión de un proceso que se inicia al mismo tiempo por parte de las protagonistas. Esta tensión, entre lo novel como investigadora y lo novel con las protagonistas, me hacía evitar preguntas o consideraciones del campo de lo íntimo, del no saber. Quizá invadir lo íntimo podría generar o dañar el proceso de confianza que se empezaba a tejer. En alguna ocasión, estos temores o tensiones se vieron acrecentados por la dificultad de establecer vínculos con las protagonistas de la investigación. Sancho *et al.*, (2012) plantean en este sentido, la importancia de tener en cuenta dichas tensiones, ya que “el no saber, es lo que lo hace ser un espacio plagado de miedos, incertidumbres y vulnerabilidades” (p. 158). He podido vivir y sentir la incertidumbre del tiempo<sup>59</sup>, del tipo de preguntas si eran o no adecuadas, la vulnerabilidad que a veces expresaban las participantes y cómo debía ser mi participación o no en estos momentos, la incertidumbre en sus respuestas o la forma de comprender y respetar su intimidad. Las incertidumbres me hacían dudar de mis capacidades para la investigación y si dichas capacidades eran o no las adecuadas. En mi diario hay registradas algunos de los interrogantes que me asolaban en los inicios de la investigación: “¿consideraban interesantes mis preguntas? ¿Se parecen mis preguntas a ese bagaje académico sobre cuestionarios, test, protocolos, etc.? ¿Estaré preguntando por vivencias íntimas? ¿Les molestaré? ¿Estoy invadiendo su intimidad?” (Diario de la investigadora, 2015, 2016 y 2017).

---

<sup>59</sup> Hablo de tiempo en el sentido físico de la palabra, es decir, en cómo el paso del tiempo durante el proceso de recogida de información y evidencias podía prolongarse y postergar la escritura en la investigación.

En estos inicios también sentía la necesidad de controlar todo lo que sucedía en los espacios compartidos, algo que fue mitigándose cuando comprendí que la narrativa es una metodología viva y que necesita de fluidez para poder tocar las historias de las demás. Las lecturas de Bolívar (2014), Leite (2011) y Rivas (2014) dieron luz necesaria para comprender que este proceso de investigación narrativa requiere de espacios dialógicos, es decir, espacios relacionales, solidarios, democráticos, de confianza, de escucha y también confidenciales. Fui descubriendo en la escucha de las historias de estas dos maestras que hay memorias que solo la conversación puede desempolvar del recuerdo grabado y escondido y que el diálogo es lo que hace que estas memorias se tornen experiencias vivas.

En ocasiones, los miedos me paralizaban y solo después de una escucha atenta y detallista de los audios grabados en cada sesión me hacían reflexionar sobre el proceso de investigar. Esta escucha me ha permitido reflexionar y caer en la cuenta de 'mi imaginario investigativo'. A veces hablaba demasiado, otras veces interrumpía, al inicio y de forma reiterada me percibía demasiado protagonista dentro del proceso –a pesar de saber por la literatura que en narrativa el sujeto está en el centro de la investigación-. Otras veces, parecía estar usurpando tiempos y espacios de las participantes. En esta primera fase, escuchar las 'entrevistas' me permitía observarme como investigadora; caía en la cuenta del tono de mis preguntas y de la intención de estas. Descubría cómo del interés por mi rol de investigadora pasaba al interés por los detalles que sucedían en la conversación y comencé a interesarme por escuchar anécdotas, informaciones, detalles, tonos de las voces, etc. que consideraba de interés para retomar y profundizar en posteriores encuentros. De este modo fui descubriendo que la entrevista, como encuentro narrativo, no es lo que yo suponía o tenía entendido de la lectura de manuales, sino que la entrevista narrativa se nutre de forma natural de lo que iba surgiendo en cada momento del encuentro y en el

contar de las participantes, es decir, “a medida que avanza el tiempo y el espacio compartido, las temáticas surgían de la propia reflexión que generaba la conversación; de la propia escucha in situ, o de aspectos que se quedaban ‘suspendidos y pendientes’ en días anteriores” (Prados et. al, 2012, p. 151).

La asiduidad de los encuentros y las lecturas me hicieron percibir un cambio en la relación investigadora-participante; se tornaban más sólidas y estrechas, no exentas de incertidumbre y riesgo, aquel que me hacía sospechar del sentirme deslumbrada por los relatos que escuchaba. Caí en el ‘enamoramamiento’ de dos mujeres que se mostraban así mismas, sin tapujos, haciéndome (co)partícipe de sus vidas como maestras. A través de sus palabras comencé a recuperar la esperanza en otro tipo educación, de otras relaciones educativas. Las palabras de Pérez de Lara (2013), me acercaban a este sentimiento de enamoramamiento,

La investigación en y de la experiencia de la diferencia o de las diferencias sólo puede pensarse desde sí, pero desde un sí que permita el desplazamiento necesario para ponernos en relación amorosa con el mundo y con los demás. Una relación amorosa que supone aceptar la cercanía del otro, de la otra, sin fundirse con él o ella, es decir, aceptando la distancia que nos separa y que hace posible la relación (p. 127).

Sin embargo, también estas palabras me hacen reflexionar sobre el sentido de los encuentros narrativos como espacios que van posibilitando situar a las maestras en el centro de la investigación, siendo fieles a sus relatos y a sus voces para no crear ilusiones sobre sus experiencias, evocadas por la idealización o interpretación desde la posición como investigadora. En este sentido Rivas (2007), orienta sobre la influencia que la relación tiene en la investigación narrativa,

...es difícil sustraerse a los efectos de una investigación que genera relación con los sujetos desde una cierta intimidad, desde la posibilidad de acceder a su mundo personal y a su propia historia. Cada sujeto con el que he trabajado, al que he entrevistado o con el que he construido un texto, ha dejado un surco en mi propia experiencia. Ya forman parte de mi propia formación y de mi

modo de entender la experiencia escolar. (...) Lo que pienso, digo y construyo tiene que ver con la mirada que cada uno de ellos me ha ofrecido (p. 141).

Un aspecto importante en el proceso de entrevistar han sido los silencios. Estos forman parte de las conversaciones que habitualmente mantenemos, pero en una investigación narrativa en la que las participantes entregan sus historias de forma íntima y hacen visibles las huellas que surcan sus cuerpos elevaba mi preocupación. Esa tensión incluía los silencios como elementos narrativos, pues como sostiene Van Manen (2003), las historias surgen de los silencios y vuelven a ellos. Mis anotaciones personales sobre cada encuentro me devolvían estos momentos, instantes, décimas de segundo, donde no existía la palabra y me preguntaba sobre si estos estaban llenos de contenido, en forma de emoción, pensamiento o reflexión. Los instantes de duda e incertidumbre se transformaban en silencios elocuentes, surgía de nuevo el verbo, la palabra evocada en Concha o Paqui, una nueva anécdota que nos zambullía de nuevo en el relato. “El silencio no es solo la ausencia de palabras o lenguaje” (ibidem, p. 128), sino un espacio que permite dar cuenta de relatos corporizados (Prados, 2020).

## **CAPÍTULO II: DE LA TRANSCRIPCIÓN AL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN LA PRÁCTICA INVESTIGADORA**

*Una mala transcripción, una interferencia de las pasiones del hombre que es escritor destruirán la fidelidad debida. (...) Y es que el escritor no ha de ponerse a sí mismo, aunque sea de sí de donde saque lo que escribe. (...) Así, el ser del hombre escritor se forma en esta fidelidad con que transcribe el secreto que publica, siendo fiel espejo de su figura, sin permitir a la vanidad que proyecte su sombra, desfigurándola. (Zambrano, 2000, p, 40)*

Las palabras de María Zambrano me ayudan a situarme al comenzar las transcripciones grabadas en los encuentros con las maestras. Debía permanecer atenta a cada palabra y atender a mis

anotaciones para no perder la literalidad de sus relatos y así considerar los diferentes aspectos éticos de la investigación.

Fui comprendiendo el tiempo de los encuentros, no solo como un mero acto para recoger información, sino como un espacio de contar y contarse. Estos espacios se ofrecían como oportunidad para desarrollar habilidades que me acercaban a las sensaciones, al lenguaje no verbal y a las emociones que se iban tejiendo en la conversación. Solo la soledad de la transcripción me permitió dar sentido a lo que vivía mientras escuchaba sus relatos. La transcripción me permitió (re)vivir y reflexionar sobre esos momentos, para comprender, volver de nuevo a las informaciones e indagar sobre nuevos temas que iban emergiendo. Estos espacios, en los que me (re)encontraba de nuevo con la palabra-experiencia de las maestras, se convirtieron en una forma de acercarse a lo contado y propiciar, desde ese mismo instante, un primer nivel de análisis. Escuchar de manera reiterada los relatos de las maestras se convirtió en un elemento esencial en el descubrimiento de detalles, matices, expresiones y significados (Orozco et al. 2021). Las relecturas de las informaciones, de forma pausada y atenta, constituyeron 'pausas reflexivas', es decir, espacios de reflexión que me acercaban a la diversidad de temáticas emergentes y a la búsqueda de literatura para ir comprendiendo y situando los relatos de las maestras.

Por otro lado, la lectura de las transcripciones también me acercaba al proceso de soledad que toda investigación requiere y me adentraban en la experiencia del yo *investigadora*. La lectura de Pérez de Lara (2013), me ayudó a profundizar en esta dimensión, cuando dice que "al investigar ocurren muchas cosas en el interior de cada cual que necesitan ser puestas en palabras para hacer comprensible eso que investigando nos pasa" (p. 123). Comprendí que investigar narrativamente nos traslada a la conciencia misma de la realidad que experimentan las personas con las que iniciamos y recorremos el camino de la investigación. Sin embargo, es plausible también abordar el

encuentro con nuestro yo investigador como una realidad que se va construyendo a lo largo del proceso de indagación. Es decir, con la narrativa vamos dibujando una cartografía metodológica en la que es necesario preguntarse qué me pasa cuando investigo narrativamente, qué siento, qué pienso, qué dificultades tengo, cómo lo hago... En definitiva, qué ocurre en mí cuando me desplazo por los rincones de la investigación e indago accediendo a nuevos conocimientos que van ahondando más en el aprendizaje investigativo. Por ello, el estudio y la escritura narrativa me permitió dar cuenta de lo que me pasa (Larrosa, 2009) como un yo singular. Un movimiento en paralelo, en conexión constante entre la propia experiencia de la investigadora y el descubrimiento del proceso reflexivo narrativo que requiere lo que va sucediendo en este tipo de investigación. Reflexionar sobre la propia práctica investigativa me permitía profundizar en los entresijos, dificultades, resistencias, desplazamientos y posicionamientos dentro de ella. Partir de mí para contar y narrar la experiencia investigativa suponía un reconocimiento de aquello que me pasa mientras investigo. Descubrí el concepto de reflexividad dentro de la investigación (Cortés *et al.*, 2021).

### **LA REFLEXIVIDAD ENRAIZADA A LA METODOLOGÍA**

La reflexividad es una pieza clave y fundamental para situar la narrativa. García-Huidobro (2016), habla de la utilización de la reflexividad de dos formas diferentes: "como herramienta para revisar diversos saberes y trayectorias profesionales (...) y como estrategia presente en las diversas actividades" (p. 61). En este proceso de indagación con las participantes encontramos espacios y dinámicas para profundizar en este concepto, entendiendo que la reflexividad ha sido uno de los pilares que ha sustentado el proceso metodológico. Cada encuentro, en sí mismo y a posteriori, generaba lo que Schön (1998) explica como un proceso en el que,

un profesional que reflexiona desde la acción tiende a cuestionar la definición de sus tareas, las teorías en acción que aporta a la misma (...) y al cuestionar estas cosas, también cuestiona los elementos de la estructura de conocimiento organizativo en los que están incrustadas sus funciones. (p. 294)

Pensar sobre la reflexividad de la práctica en investigación, necesariamente, conlleva un acto o función crítica de la misma. Esta función crítica tiene que ver con lo que Hernández (2011) plantea sobre la reflexividad como una cuestión constitutiva y emotiva:

la primera de estas perspectivas puede definirse como una estrategia que garantiza una crítica de las narrativas del modernismo que se muestran cuando nos preguntamos por qué hacemos lo que hacemos en una investigación. (...) La reflexividad emotiva, a su vez, conecta con la fuerza motivadora de la acción, tiene que ver con la experiencia corporeizada del compromiso del investigador y con hacer explícito aquello que nos mueve a la investigación. (ibidem, pp. 13-14)

Estas dos formas de reflexividad resonaron en el proceso que estaba viviendo, situando el foco en dos cuestiones importantes: en el propio proceso metodológico y las cuestiones éticas que emergían del mismo. Ello se concreta en cuestionar, constantemente, las decisiones tomadas en la investigación y en mi práctica como investigadora. Este proceso me obligaba a buscar respuestas bien en lecturas, bien en el análisis de otras investigaciones. La participación en un Webinar denominado *Buscando alternativas: Caminos para otra investigación educativa*<sup>60</sup> me puso en contacto con el planteamiento que Saville Kushner<sup>61</sup> plantea sobre la cuestión metodológica en la investigación biográfica-narrativa:

⇒ Como formadores de doctorado, no debemos enseñar metodología y sí a pensar metodológicamente

---

<sup>60</sup> Webinar organizado por el **Grupo de Investigación e Innovación EDULLAB** junto con la **Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNID)**.

<sup>61</sup> Catedrático Emérito de UK.

- ⇒ Los y las estudiantes no deberían leer sobre metodología a priori y sí comenzar su propio viaje en la investigación a través de las herramientas y principios humanistas que cada investigador/a lleva dentro.

Estas dos cuestiones, según Kushner, se apoyan en los orígenes de la metodología humanista con clásicos del pensamiento como San Agustín, Pedro Abelardo, Dante Alighieri o Erasmo de Rotterdam. Situar el proceso metodológico mirando a los clásicos humanistas tiene que ver con el modo en cómo los y las investigadoras noveles han de descubrir lo metodológico como un proceso personal en el que rescatar los principios éticos, morales y políticos humanistas.

En este sentido, recojo las aportaciones que Kushner compartió en el seminario citado, aquellas que nos adentran en los pilares reflexivos que han de guiar el proceso metodológico:

- ⇒ la moralidad personal relacionada con el discurso del adentro y el discurso público; la relación entre la cognición, los valores, lo autobiográfico y la conversación pública, todo ello inspirado en las aportaciones de San Agustín
- ⇒ la idea de nominalismo donde el sentido de la acción está basado en las intenciones basada en las aportaciones de Pedro Aberlado reinterpretando a Aristóteles. La acción en sí no tiene moralidad ya que considera que la mente es la fuente de interpretación de lo que vemos. En este sentido, los conocimientos adquiridos están mediados por las perspectivas personales dentro de la contingencia textual con la que cada persona interpreta los eventos
- ⇒ la responsabilidad personal frente a la acción pública o colectiva retomada de la comedia de Dante



⇒ el aprendizaje es social y, por tanto, un compromiso personal dentro de un marco social, como ya apuntaba Erasmo de Rotterdam.

El planteamiento del profesor Kushner hace hincapié en cómo estos filósofos tienen en común el hecho de adentrarse y profundizar en paisajes desconocidos y extraños, precisamente los paisajes a los que hay que introducir a la persona que se inicia en la investigación. Él plantea que más que leer sobre metodología habría que iniciar en procesos reflexivos basados en los principios del humanismo invitando a iniciar procesos de creatividad, descubrir el propio proceso de la investigación y su propia metodología orientados hacia la búsqueda de: moralidad personal; conexiones entre la psicología y la acción; las relaciones entre intencionalidad y acción; relaciones entre la persona y sus responsabilidades personales y la acción colectiva; la relación entre el individuo, su propio aprendizaje y la contestación colectiva; y cómo cada individuo resuelve esa tensión entre lo personal y lo colectivo.

Este planteamiento mitigaba los miedos surgidos durante este proceso de investigación a incorporar nuevas acciones metodológicas. Encontré otro camino por el que explorar y repensar mi propio proceso de creación metodológica. En este sentido, Schleiermacher (1964) ya planteaba que,

la integridad de la praxis no depende de la teoría, sino que la praxis puede hacerse más consciente de sí misma mediante la teoría (...) la teoría, en sí misma y por sí misma, no controla la praxis; la teoría de cualquier ciencia de la educación siempre llega más tarde. La teoría solo puede abrirse camino después de que la praxis se haya establecido" (pp. 40-41).

Gadamer (1993), considera la reflexividad como "inherente a la vida" (p. 159). Caí en la cuenta de que la vida de las personas, también la mía propia, estaba impregnada de reflexiones sobre mí misma y mis prácticas educativas, profesionales, sociales, familiares... y que ello, aun de forma inconsciente, abonaba el terreno de lo que tenía delante en

este proceso de investigación. El momento de la transcripción de informaciones se desvelaba como un tránsito de reflexividad de mi yo investigadora. Poner los cinco sentidos a esta manera de pensarme significa reconocer miedos, carencias y alguna virtud a la hora de investigar. Como dicen Fried Schnitman y Fuks (1998, p. 380), “la reflexividad atraviesa la construcción de conocimiento”, puesto que podía seguir pensando y compartiendo nuevas formas de acción investigativa con las maestras y creando nuevos accesos a las realidades de Concha y Paqui. En este sentido, Creus (2012) afirma que la reflexividad “tiene que ver con la idea de que los investigadores somos parte de los universos sociales que investigamos, por lo que se hace necesario cuestionar el sentido de nuestra posición en la construcción del conocimiento” (p. 115).

Por otro lado, comprendí que la reflexividad no es ya solo una cuestión intelectual o académica que atañe a la investigación, sino que en sí misma es una herramienta metodológica al servicio de quien investiga. Su acción la podemos asimilar a un movimiento rizomático, en la medida que nos permite transitar por las necesidades emergentes de la investigación como puede ser plantear nuevos caminos creativos para seguir obteniendo informaciones ricas de anécdotas que ayuden en la construcción de significados de los relatos.

El profesional reflexivo, como dice Schön (1998), mediante la reflexividad puede repensar su práctica y “puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que él pueda permitirse experimentar” (p. 66). En esta línea de pensamiento Tallaferro (2006), señala que

la formación reflexiva es el camino que hace posible comprender la vinculación entre teoría y práctica y que en esa relación se genera conocimiento teórico y práctico, la formación en la reflexión que orienta hacia el análisis de los fundamentos teóricos y la pertinencia de su aplicación, hacia la revisión de las propias concepciones acerca de la educación, su coherencia con lo que se pretende poner en práctica y con lo que finalmente se lleva a cabo. (p. 269)

Para Larraín (2009), la reflexividad está vinculada a "las formas de conocer, ya que se centra en lo que sé, cómo lo sé y cómo doy cuenta de lo que sé" (p. 207). Por tanto, la persona investigadora se convertirá en sujeto de su propio estudio y como dice Ucker (2015), en un "instrumento de investigación" (p. 158).

Estos planteamientos acerca del significado de la reflexividad me hicieron comprender que las personas que investigan narrativamente están inmersas de forma activa en el entramado de la propia investigación, tanto como 'ejecutores' de la acción investigativa como creadores de 'herramientas' metodológicas y que han de ser capaces de amoldarse a las situaciones sobrevenidas de la investigación.

### **TERCERA PARTE: INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS NARRATIVOS**

#### **CAPÍTULO I: LOS ENCUENTROS NARRATIVOS UN ESPACIO SENSORIAL Y CORPOREIZADO<sup>62</sup>**

La experiencia de investigar narrativamente implica descubrir los encuentros como espacios intensamente cualitativos en la medida que la narración se intensifica y amplifica a través de los gestos, miradas, muecas, posturas corporales, silencios, etc. El relato es así un espacio de acompañamiento entre dos, y como apunta Prados (2020), un acto corpóreo donde el lenguaje no verbal resignifica la experiencia de investigar.

En el transcurrir de los encuentros con las dos maestras pude ir haciéndome más consciente de lo que significaba estar presente en la acción investigativa a través de dos cuestiones: la observación y la elección de los espacios.

En cuanto al proceso de observación, aprendí a observar intentado captar pequeños detalles corporales que surgían de los relatos

---

<sup>62</sup> Entendemos el concepto espacios corporeizados como espacios en los que la relación entre las personas que los habitan se caracteriza por lazos afectivos, temporales, sociales y culturales. En este sentido, se van creando vínculos que permiten crear momentos de intimidad que propician el contar y contarse.

de Concha y Paqui y que me ofrecían pistas para poder interpretar los sentidos que ambas daban a sus historias. Así, esos gestos y miradas, junto a los silencios, fueron elementos clave para comprender el empuje que ello contenía. Como investigadora/observadora de aquellos encuentros me daba cuenta de la importancia de entender sus historias como relatos corporizados que me daban la oportunidad de participar activamente de sus vidas.

Algunas de las lecturas que había considerado hasta el momento acerca de la observación como herramienta metodológica no se correspondían a lo que como investigadora estaba viviendo y descubriendo.

La lectura de Van Mamen (2003), aportaba claves importantes acerca de mi vivencia. El autor habla de una observación de cerca y considera dos cuestiones:

- ⇒ por un lado, un acercamiento profundo de la persona investigadora a las experiencias de vida de las personas participantes, considerando que, “la mejor forma de adentrarse en el mundo de la vida de una persona es participar en él (...) y asumir una relación que se encuentre lo más cerca posible” (ibidem, p. 86) de la experiencia de las participantes reflexionando sobre el significado que ellas conceden a su experiencia.
- ⇒ por otro, una observación que “requiere que el investigador sea participante y observador a la vez, que mantenga cierta orientación a la reflexión y al mismo tiempo se proteja de la actitud más manipulativa y artificial que una actitud reflexiva tiende a introducir en una situación y relación social”. (ibidem, p. 87)

Emerge aquí la dificultad que entraña el acto de reflexividad. Por un lado, la tarea de mantener una claridad y distanciamiento con las participantes a la vez que una implicación 'afectiva'<sup>63</sup> en sus historias. Por otro lado, la observación de cerca implica un ejercicio ético, en la medida que permite observar desde dentro de la relación participantes-investigadora, pero sin realizar juicios de valor hacia los relatos. Únicamente mirar y percibir lo que acontece para poder interpretar y dar sentido a lo vivido en nuestros encuentros.

En cuanto a los espacios elegidos para los encuentros, estos forman parte intrínseca del mismo hecho de contar(se). El espacio, no solo como lugar físico sino como lugar que evoca, ya que éste contiene y expresa detalles y forma parte de las historias que ellas contaban. El espacio en sí genera ya vínculos con sus relatos y, al mismo tiempo, hacía que yo me vinculase histórica, espacial y afectivamente a sus historias.

*Para nuestros encuentros, Concha ha elegido una habitación de su casa que se encuentra en el primer piso. Lo primero que me ha llamado la atención es el piano y la cantidad de fotografías que hay. Son recuerdos de su familia y de su paso por el colegio donde ha trabajado durante la mayor parte de su práctica docente. Es cálida, hay una gran cantidad de libros, una mesa con el ordenador donde trabaja en sus novelas y otra mesa redonda (mesa camilla) en la que nos sentamos a hablar. La ventana está cerca, se puede ver el porche de su casa con flores y la calle en la que vive. (Diario de la investigadora)*

Aquí se funde el acto de observar de cerca, como un acto que me permitió establecer conexiones entre los relatos, el espacio y las emociones, lo cual ofrecía claves para comprender e interpretar sus historias de vida, vinculadas a aspectos como la resiliencia, el ser mujer, la creatividad, entre otros. Sus relatos se impregnaban de realidad, se corporeizaban, hablaban de dificultades, riesgos, alegrías y momentos

---

<sup>63</sup> Al hablar de implicación afectiva me refiero al vínculo que se va generando con las maestras a lo largo de todo el proceso de investigación que traspasa el ámbito de esta, llegando a formar parte de mi propia historia de vida.

que se encontraban inscritos con aquellos recuerdos que formaban parte de sus estancias.

*El primer contacto con Paqui ha sido revelador. Cuando leí por primera vez sentí que se trataba de una mujer con una sensibilidad especial, pero en cuanto he podido conversar con ella y observarla, esa sensación se ha multiplicado por 10. Paqui transmite serenidad y autoridad. (Diario de la investigadora)*

En este proceso de observación se iba desvelando el propio proceso de pensar metodológica y reflexivamente a través del diario de la investigadora, como herramienta imprescindible en la toma de decisiones. En él se toma nota de los detalles, sensaciones y reflexiones que evocaba la observación de forma minuciosa y precisa. Surge así la experiencia escrita de la investigadora.

## **CAPÍTULO II: LA EXPERIENCIA ESCRITA DE LA INVESTIGADORA COMO HERRAMIENTA DE REFLEXIÓN**

La palabra escrita surge como necesidad para transmitir conocimiento y dejar constancia de un legado, de tradiciones, de formas de vivir. Esta tesis me ha hecho descubrir que escribir es una manera de crear una relación íntima entre pensamiento, emoción, reflexión y aquello que se cuenta. El diario personal o diario de la investigadora, además de considerarlo como herramienta de la investigación naturalista, supone un espacio que se transforma en una experiencia íntima con la propia investigación y con el ir descubriéndome como investigadora (Aguirre et al., 2019; Simó-Gil, 2022). Las palabras de Prados (2013), me hicieron reflexionar acerca de esta experiencia de 'intimidad',

Todo lo que una aprende e investiga deber pasar por: "ese espacio interno" de la interiorización-reflexión, por un espacio que trasciende a una misma y que se genera en el encuentro con el "otro"; por el tiempo en soledad de la escritura; y por esas "contemplaciones"-relaciones que se establecen, a modo de metáfora compartida, entre la investigación, el contexto y la propia vida. (p. 100)

Ello invita constantemente a considerar que la investigación narrativa es un espacio donde investigadora, reflexividad y escritura se funden para buscar, indagar y reflexionar sobre la práctica investigativa. El diario, desde esta perspectiva, se convirtió en una parte muy importante del proceso de investigación ya que contiene notas de los encuentros en forma de sensaciones vividas, reflexiones acerca de los temas surgidos, posibles dudas que emergían de sus relatos, temas que me suscitaban una indagación más profunda, posibles formas de abordar el siguiente encuentro y pequeños detalles en la forma de contar cada una de las anécdotas. Yermanock (2002), reforzaba la práctica diaria que he ido realizando cuando afirma que “si no he podido anotar, aunque sea de forma breve lo que ha sucedido ese día, lo he perdido en su forma más inmediata” (p. 181). Por ello, en muchas ocasiones, la utilización de la grabadora justo en los momentos posteriores a nuestros encuentros, han hecho la función de diario personal, pudiendo rescatar pensamientos y reflexiones que venían a mi mente de manera rápida y fugaz.

Otras atribuciones del diario hacen referencia a un espacio para: a) planificar los siguientes pasos del proceso de investigación, b) para dejar constancia de la toma de decisiones; c) y como instrumento crítico que permite evaluar y revisar el camino transitado (ibidem, 2002).

Una de las actividades más habituales dentro de mi práctica investigativa ha sido la (re)lectura de las páginas escritas del diario -o mejor dicho, diarios, ya que constituyen varias libretas<sup>64</sup>-, y que como aporta Yermanock (2002) me ha servido “para saber por qué hice lo que hice en aquella época, cómo lo relacionaba con otros aspectos y actividades (...) y qué tipo de relaciones establecería en la actualidad” (p. 182). El uso del diario también ayudaba a la búsqueda de material

---

<sup>64</sup> Desde que comencé a investigar narrativamente, en 2015, hasta el momento actual (2021) he utilizado tres libretas. Existen también otras dos libretas, una para cada una de las maestras. En estas últimas anotaba reflexiones acerca de las vivencias con ellas y el proceso de reconstrucción de sus historias de vida.

bibliográfico que diera sentido al proceso de investigación. Van Manen (2003) destaca que los diarios sirven “para volver a reflexionar sobre reflexiones anteriores, para hacer que las actividades de investigación sean temas de estudio en sí mismas” (p. 91).

El diario en sí, la escritura y la lectura se convirtieron en un acto reflexivo sobre mi práctica como investigadora y como instrumento que permitía profundizar en temas relacionados con la propia investigación. Concebí el diario como un camino rizomático y fractal (Aguirre y Porta, 2019), en la medida que se creaban redes de reflexión vinculadas a lecturas que me llevaban a descubrir otros materiales y documentación y que, a su vez, abrían mi mirada hacia nuevas lecturas y nuevos conocimientos que podían arrojar claridad a la investigación.

Imagen 3. Diario de la investigadora



### **CAPÍTULO III: LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN LA VOZ DEL ALUMNADO: RELATOS ESCOLARES**

La narrativa abre caminos y posibilidades que hacen del proceso de investigación un continuo surgir de experiencias relacionadas con la capacidad de emplear diferentes recursos. Introduje nuevos elementos metodológicos al proceso y ello me hizo descubrir una nueva dimensión que enriquecería los relatos de las maestras. Escuchar, acceder e incluso tocar algunos de los recuerdos en forma de fotos, redacciones, textos libres, etc., -que aparecían en sus historias- me conectó casi de forma real con los niños y niñas que habían habitado sus aulas. Así surgió la



posibilidad de incluir en este estudio a alumnas y alumnos de Concha y Paqui, y ahora ya sí de forma real, a través de sus relatos escolares.

Hablamos de la posibilidad de tomar contacto con algunos de ellos y ellas, como forma de visibilizar sus prácticas docentes a través de las voces de su alumnado. Tomamos la decisión de llevar a cabo encuentros con el alumnado y tras varios contactos y búsquedas facilitadas por ellas mismas -ya que aún mantienen contacto con algunas personas- acordamos realizar entrevistas que no superarían la hora de grabación. Aunque después, la narrativa volvió a sorprenderme ofreciendo espacios donde no tenía cabida la preocupación por el tiempo.

La experiencia educativa del alumnado de Concha y Paqui ampliaba los relatos de las maestras, en la medida que sus narraciones eran “una forma particular de discurso, ya que son relatadas por el sujeto que vive la experiencia y representa tramas de significado en relación con el otro o los otros” (Espinosa, 2015, p. 98). Sus relatos iban aportando elementos importantes para conocer y comprender el tipo de relación y vínculos establecidos dentro del aula. Las historias del alumnado ayudaban a establecer referentes y resonancias con las historias contadas por las maestras.

En este proceso participaron tres alumnas y un alumno de Concha. Con cada participante mantuve un encuentro individual, generando cuatro relatos de experiencia individuales. En el caso de Paqui, pude reunir a cinco alumnas; realizamos un encuentro colectivo y elaboré un relato a cinco voces.

Primero contacté con el alumnado de Concha. Estos estaban localizados en la misma ciudad en la que yo vivo. Tuvimos los encuentros durante el mes de mayo del año 2018. Cada encuentro se dibujó en un espacio diferente. La primera alumna que conocí fue Alicia; nos encontramos una mañana en un parque cercano al colegio donde cursó sus años escolares. Ella me dijo que ese colegio le trajo la suerte de conocer a Concha. Nos sentamos en una especie de banco decorado

con losas y allí encendí la grabadora. Fueron momentos emotivos al recordar a Concha y sus vivencias, Alicia se emocionaba, el recuerdo le embargaba y tuve que parar la grabación en varias ocasiones.

El encuentro con Marco, durante toda una mañana, fue en el mismo parque en el que estuve con Alicia. Recuerdo que los sonidos de la fuente que teníamos enfrente -me recordaron a nuestras raíces musulmanas- y de los pájaros cantando hicieron de esos momentos un espacio propicio para dejarse llevar por el recuerdo y la emoción. Notaba como Marco contaba su experiencia desde un respeto absoluto hacia Concha y ello me hizo pensar que su historia con relación a la maestra también contenía sentimientos muy evocadores.

Helena fue la tercera alumna con la que contacté. Nuestro encuentro tuvo lugar en la Universidad de Almería<sup>65</sup>. Ella venía de terminar su jornada laboral como maestra/acompañante de una de las escuelas alternativas de la provincia de Almería. Al verla, su actitud y disposición corporal me sugirió a una persona con ganas de hablar. En torno a una mesa redonda y con un té, conversamos distendidamente. La emoción comenzó a surgir en su rostro a medida que iba relatando su experiencia educativa con la maestra.

Mónica, la alumna de Concha con la que mantuve el último encuentro ya formaba parte de mi vida con anterioridad. Nos habíamos conocido en otros ámbitos profesionales y en conversaciones informales le hablé de mi tesis doctoral. Ella conocía también el mundo de la investigación y cuando le propuse participar, no dudó. Nos reunimos en un despacho ocupado por profesorado interino del departamento de Educación de la Universidad de Almería. La conversación surgió de forma natural<sup>66</sup>. Su espontaneidad a la hora de contar su paso por el aula de

---

<sup>65</sup> El encuentro se mantuvo en el despacho que amablemente cedió la directora de esta tesis doctoral. La disponibilidad de Helena era escasa debido a su horario laboral y por cuestiones de ubicación, este espacio le permitía poder compaginar el encuentro con sus responsabilidades.

<sup>66</sup> En aquel momento, Mónica, formaba parte del cuerpo de interinos de la Universidad de Almería como profesora de Didáctica en Ciencias Sociales y, para no interferir en su jornada laboral y que pudiera seguir desarrollando su actividad docente con normalidad, decimos encontramos allí.

Concha y las anécdotas relatadas me hacían recordar los momentos compartidos con Concha cuando me narraba algunas de sus vivencias en la escuela.

Por otro lado, realicé un encuentro único con cinco alumnas de Paqui en noviembre del año 2018. Nos reunimos en casa de una de ellas en La Zubia (Granada). Me gusta llamarlo un encuentro de seis mujeres: cinco alumnas -Olga, Yolanda, Herminia, Sonia y Lali- y yo como investigadora. El contacto con ellas surgió a raíz de asistir un acto en La Zubia (Granada) en reconocimiento a la trayectoria profesional de Paqui:

*Ayer (26 de noviembre de 2018) Esther y yo fuimos a La Zubia porque Paqui me escribió la semana pasada para decirme que el Área de Cultura del Ayuntamiento de La Zubia iba a realizar un reconocimiento honorífico por su trayectoria profesional. Allí pude entrar en contacto con cinco alumnas que decidieron participar en esta investigación. Recogí sus números de teléfono y les expliqué el propósito del estudio. En cuanto llegué a Almería cree un grupo de Whatsapp para que entre ellas decidieran el día y la hora que mejor les viniera, adaptándome yo a su decisión. Esta mañana les he vuelto a escribir para explicarles un poco mejor por qué hemos tomado la decisión de que el alumnado participara en la investigación y el procedimiento a seguir. (Diario de la investigadora)*

Nos reunimos a la hora del café alrededor de una gran mesa. La conversación fluía como si no hubiera pasado el tiempo entre ellas y como si yo formara parte del grupo de amigas. Salieron a la luz muchos recuerdos que las emocionaron y las hicieron reír; también surgió un tema muy importante para ellas que tenía que ver con sus posicionamientos hacia el sistema escolar en la actualidad. El pensamiento crítico que tenía el grupo de mujeres -y ahora como madres activas en los centros escolares de sus respectivos hijos e hijas- hacia esta institución proporcionó un espacio reflexivo y de creación de conocimiento compartido que me hizo pensar en las voces silenciadas en educación (Cortés *et al.*, 2015), y de cómo estas se quedan en los márgenes de un sistema que no las tiene en cuenta para mejorar y transformar la escuela.

Los espacios elegidos y las experiencias de los encuentros fueron muy diferentes entre sí, pero con algo en común, una única pregunta apuntada en el diario de la investigadora y que sería el inicio de los encuentros: ‘¿Qué recuerdas de tu paso por las clases de Concha/Paqui?’ Esta pregunta evocaba recuerdos de sus maestras y hacía emerger un sin fin de emociones y memorias, muchas de ellas también relatados por las mismas maestras. No hizo falta mucho más para que estos encuentros con el alumnado evocaran de nuevo las experiencias que había escuchado en la voz de las maestras, pero desde otro lugar. Se constituía así una historia multifocal y polivalente (Leite, 2011), vivida desde miradas diferentes: maestras y alumnado.

La ética de la investigación volvía a surgir en estos nuevos espacios. Después de escuchar las grabaciones y transcribirlas procedí a realizar la devolución con todas las participantes. Realizaron modificaciones, cambios, añadieron contenidos, detalles. De esta forma el alumnado no fue un mero informante, sino que se constituían como participantes que dotaban de sentido la experiencia vivida con las maestras, aportando su conocimiento, su proceso y su compromiso. Después de las modificaciones oportunas a las transcripciones, elaboré los relatos necesarios e inicié otra devolución en la que de nuevo el alumnado podía decidir sobre lo escrito. En este sentido, Espinosa (2015) dice que los relatos del alumnado, el tono en el que son contados y las experiencias que contienen “permiten acercarse a las voces de los estudiantes para re-pensar-nos, re-hacer-nos y re-organizar-nos” (p. 99). Realizar este proceso me conectó con los encuentros vividos con las maestras y con el proceso de elaboración de sus relatos, ahora de manera polifocal. Las aportaciones y el proceso desarrollado con el alumnado han sido importantes para construir el relato de las maestras y poner énfasis en aspectos que ellas consideraban esenciales.

Como dice Rivas (2009), en la (co)construcción de relatos de una investigación narrativa “los sujetos de estas investigaciones elaboran un

marco de pertenencia en torno a la escuela desde el que definen formas de ser, actuar y pensar, siempre desde su particular experiencia vivida, de su propia historia" (p. 25). En el intercambio y escucha de las experiencias es cuando entra en juego la relación con la investigadora, ayudando a generar un espacio biográfico (Arfuch, 2002) en el que el contar(se) crea una realidad que conjuga experiencia, emoción y recuerdo. "El relato, en definitiva, es el modo de afrontar el abismo de sentirnos parte de una realidad que se sitúa únicamente en el terreno de nuestra experiencia" (Rivas, Leite y Prados, 2014, pp. 18-19).

#### **CAPÍTULO IV: IMÁGENES, CUENTOS, CARTAS Y DIBUJOS**

Durante las trayectorias profesionales de Concha y Paqui se han generado abundantes materiales, entre los que destacan, cuentos escritos expresamente para sus alumnas y alumnos, cartas, fotografías, dibujos, etc., que han servido en este estudio para documentar sus relatos biográficos.

En el caso de Concha, y a lo largo de sus cuarenta años de ejercicio profesional, ha sido una constante crear pequeños 'mundos' a través de los cuentos donde los personajes protagonistas eran las niñas y niños a los que impartía clases. En el trabajo fin de máster que precedió a esta tesis doctoral, ya se incluían retazos de los cuentos de Concha. Indagar en sus creaciones literarias fue uno de los aspectos importantes que dio pie para profundizar en la biografía de Concha como maestra, mujer y escritora en este proceso de investigación. Concha cuenta con una larga y prolífica carrera profesional como escritora. Además de los cuentos, a lo largo de este proceso (desde 2015 hasta 2020), Concha ha accedido a compartir conmigo todo tipo de materiales que utilizaba en el aula: la correspondencia del alumnado con personas mayores residentes en centros residenciales, la correspondencia con los soldados destinados en la Guerra del Golfo, la correspondencia con Don Rafael,

un monje de un monasterio de Oseira en Galicia, las cartas en forma de evaluación que el propio alumnado escribía a Concha para mejorar las clases, dibujos hechos por el alumnado, cuentos escritos por sus estudiantes y textos literarios de una de las formaciones de escritura creativa que la maestra impartió en el Área de la Mujer en la Diputación de Almería por diferentes municipios de la provincia de Almería.

En el caso de Paqui, me mostró y compartió dibujos y libros creados por sus alumnas y alumnos a partir de los textos libres que imprimían a través de la imprenta que utilizaban en clase. También me regaló un libro, del cual era coordinadora y autora, junto a su marido Antonio, de un capítulo. El libro versa sobre las experiencias con la Pedagogía Freinet en la provincia de Granada, bajo el título *La escuela Freinet en Granada. Memoria de una experiencia pedagógica*. Además, la maestra compartió otro libro dedicado al fundador de La Farsa, grupo de teatro de La Zubia, denominado, *Álbum fotográfico y memoria colectiva. Reconocimiento a Miguel Forte Rodríguez*<sup>67</sup>.

Por otro lado, un elemento bastante importante dentro de este estudio ha sido la fotografía como objeto de memoria de las historias de vida de ambas maestras. Las dos han colaborado en esta investigación aportando fotografías que dan cuenta de sus relatos de experiencia, tanto en sus respectivos centros escolares como sus vidas personales y familiares. A partir de ellas y con relación a ellas, se entablaban nuevas conversaciones y reflexiones. El sentido del uso de la fotografía en la construcción de sus relatos biográficos es importante, pues como dice Souza (2020, p. 27), “el proceso de lectura de la imagen capturada siempre provoca relecturas y reflexiones que encaminan a nuevas experiencias de sí; se constituye en un proceso de aprendizaje y autoformación”. En este sentido, Bogdan y Biklen (1982 citado en Woods, 1987, p. 57) dicen que las fotografías “no narran por sí mismas, pero

---

<sup>67</sup> Libro editado por el Ayuntamiento de La Zubia.

contribuyen a una memoria viva". Compartir con ellas el relato de las imágenes ha sido de un gran valor, emergían emociones, sensaciones y nuevos sentidos a lo que ellas conservan aún como recuerdos vivos. Al entrar de nuevo en sus recuerdos a través de las fotografías, observaba la capacidad de explicar sus vivencias, dando detalles del momento histórico, cultural y social a través de detalles y de la lectura que en el presente hacía de su pasado. Kossoy (2001), explica que toda "fotografía es un testimonio según un filtro cultural, al mismo tiempo que es una creación a partir de una fotografía visible" (p. 50). Comprendí entonces que cada fotografía tomada constituía una narrativa histórica de los relatos de vida de las maestras.

El uso de imágenes permite abordar estas historias desde diferentes perspectivas, ya que podemos observar, profundizar y descubrir nuevos interrogantes y relatos que han podido quedar invisibilizados en el proceso de indagación. Sitúan vivencias y realidades, añadiendo elementos estéticos y ambientales que evocan estados emocionales y recuerdos del pasado que ofrecen, ahora en el presente, otras miradas y otras lecturas de las vidas de las participantes. No deben entenderse como un simple instrumento para analizar desde la objetividad un hecho, sino que lo que pretende y provoca es la implicación desde sus propias subjetividades y la de la investigadora, para reinterpretar situaciones y momentos de los tránsitos de vida de estas personas. Son relecturas de vida que conforman el devenir de sus identidades. (Sánchez y Prados, 2022, p. 2)

Las fotografías se constituyeron como elementos evocadores de realidad, también con el grupo de alumnas de Paqui. Creamos un grupo de Whatsapp a través del cual enviaron dibujos, fotos y algunos textos libres que conservaban aún de su paso por la escuela. Esto suscitó al mismo tiempo un espacio para intercambiar informaciones, recuerdos, anécdotas, vivencias, etc., convirtiéndose en un encuentro narrativo esencial. Sus aportaciones enriquecían, no solo las historias de vida de las maestras sino las historias de vida entrelazadas de alumnas y maestras, de sus realidades, de sus recuerdos y de sus emociones. Compartirlo con ellas creó un fuerte sentimiento de agradecimiento, de alegría y ello me

hizo pensar que como dice (Elboj *et al.*, 2006), la experiencia educativa traspasa los límites del espacio y tiempo escolar.

## **CUARTA PARTE: EL ENCUENTRO NARRATIVO**

### **CAPÍTULO I: LOS ENCUENTROS CON CONCHA**

A lo largo de este trabajo he ido mostrando pinceladas de cómo conocía a Concha y cómo se han ido generando encuentros. Conocer a la persona, saber de ella y de su historia ha provocado una lluvia de sensaciones y emociones que han ido calando en mi persona y hacer de ello mutuo reconocimiento. Los encuentros a lo largo de esta investigación han ido forjando una fuerte relación entre ambas. Relatar estos encuentros es tejer, de forma compleja, una escritura atravesada por lo que hemos ido contando, por la escucha, los silencios, el pensamiento que surge y se desplaza entre las palabras y por esos estrechos hilos de conocimiento que se confabulan para estar presentes en las historias de vida de ambas.

El día de mi primer encuentro con Concha, recuerdo que repetía de forma intensa en mi interior, ¡por fin ha llegado! Me decía a mí misma que se trataba de una entrevista más -ya tenía experiencia en entrevistar de forma individual y colectiva por mi profesión- pero no podía dejar de sentir esos nervios que se meten en el estómago y ese temblor a flor de piel, cuando se inicia algo desconocido. Sabía que la entrevista con Concha no era como esas ocasiones en las que hacía visitas a domicilio a personas mayores para establecer pautas para conceder Ayuda a Domicilio o alguna otra prestación.

Aquel día iba a ser la primera entrevista como investigadora narrativa. Me levanté muy temprano para poder llegar con tiempo a su casa. Ese día mi forma de caminar era acelerada, tanto que tuve que aminorar el paso porque llegaba mucho más temprano de la hora a la que habíamos quedado. Antes de las 10:30 de la mañana me



encontraba ya ante la puerta que daba acceso al pequeño porche justo antes de la entrada a su casa. En la pared, al lado de la puerta, un pequeño letrero en el que rezaba: *Atis Tirma*<sup>68</sup>.

Toqué a la puerta y allí estaba ella. Una mujer dulce, con los ojos muy abiertos y las mejillas sonrosadas. Me invitó a pasar y me dijo que subiera la escalera hasta la primera planta. En aquel momento no lo sentí, pero al recorrer junto a ella su historia, comencé a sentir la casa como un hogar, una estancia habitada de historias, de risas y llantos que formaban parte de una vida llena de momentos dulces y otros no tanto.

No era la primera vez que visitaba en su casa, ya que después de las V Jornadas de Historias de Vida en Educación donde conocí a Concha con motivo de la elaboración de mi trabajo fin de máster, tuve un primer encuentro. En aquella ocasión me acompañaron dos de mis profesoras. Tomamos la merienda en la cocina, alrededor de una mesa redonda, té, unos dulces y un licor gallego, ¡fuerte!, que Concha elabora, siguiendo una fiel tradición gallega. Con el tiempo, este licor simboliza para mí, a modo de metáfora el carácter de Concha: una mujer fuerte, transparente que siempre te deja con ganas de un sorbito más.

Subí la escalera y me invitó a entrar a una de las estancias. La habitación era amplia, tenía estanterías llenas de libros, fotos en la pared, un piano, un ordenador de mesa y una mesa de camilla que era donde nos sentaríamos en todos nuestros encuentros. Lo primero que Concha me dijo fue que esa era su habitación favorita porque era "*donde escribía sus pequeñas novelitas y donde jugaba con su nieto*". Estábamos en un espacio cómodo, donde ella se sentía segura. Sentí y pensé que quizá esta estancia podría convertirse también en nuestro espacio. La cautela y el respeto en esta primera entrevista guiaron todos nuestros encuentros y las horas que hemos pasado juntas. Empezamos a charlar

---

<sup>68</sup> 'Atis Tirma' significa 'Viva la Montaña Sagrada' y según cuenta la leyenda fue el grito de Tazarte y Bentejuí, este último, un líder guerrero de Gran Canaria, que se resistió militarmente a la conquista de la isla por parte de la Corona de Castilla. Ambos se suicidaron siguiendo el ritual canario, despeñándose por un barranco y encomendándose a la montaña sagrada a través de ese grito.

sobre su infancia, su pueblo, su familia, su madre. Cada vez que Concha evocaba a su madre, notaba como ello le devolvía a un pasado cargado de dolor y nostalgia. En esos momentos ella me pedía parar la grabación. Me sentí angustiada, las dudas me asaltaban y mi cabeza no era capaz de pensar con claridad. Como una ráfaga fugaz e inmediata pensé: ¿Había hecho mal en preguntarle por la familia?, ¿querría seguir con el encuentro?, ¿estaba preguntando cosas que la incomodaban y la estaba forzando a responderme? No sé cómo vino a mí, pero rápidamente le dije: “no hace falta que me cuentes nada más, solo lo que tú quieras y cuando sientas que quieres hacerlo”. Así lo hicimos, surgieron otros temas, otros intereses. Aunque cómoda, Concha me confesó que nunca había contado sus vivencias; quizá por ello en ocasiones tenía la sensación de que evitaba temas relacionados con lo que ella consideraba más íntimo. Era inevitable sentir la responsabilidad social y ética que plantea la metodología narrativa en el devenir de la indagación con las historias de vida (Cortés et al., 2020 y Rivas et al., 2021).

La conversación se iba gestando como un diálogo en el que se podían desempolvar recuerdos grabados y escondidos que, en ocasiones, surgían más vivos que nunca, transportándonos al pasado en el tiempo presente a lugares y experiencias de Concha. Esto iba generando espacios relacionales en lo que pude vivir el sentido de la solidaridad, la horizontalidad, la confianza y la escucha (Correa et al., 2021), aspectos básicos para una investigación biográfica narrativa. Al mismo tiempo, iba aprendiendo que la conversación se convierte en un espacio confidencial, haciendo de la relación un acuerdo sostenido en el respeto y en el cuidado para no enjuiciar (De Riba Mayoral, 2020).

Después del primer encuentro, las ganas por escuchar inmediatamente lo grabado me hacían pensar acerca de la necesidad de refutar y comprobar si la conversación había versado sobre aquellos temas en los que tenía interés. Escuchar repetidas veces y de forma activa los audios, para familiarizarme con el proceso y poder reflexionar

sobre mi propia práctica, me permitió abrir nuevos campos de indagación dentro de la propia investigación. Descubrí que esta práctica me hacía poner el acento en aspectos de la vida de Concha que sólo ella revelaba en su diálogo y que a priori no había considerado de interés para la investigación. A partir de este primer encuentro se sucedieron otros en los que el hecho de compartir experiencias de su labor como maestra iban desempolvando viejos o quizá 'nuevos' recuerdos de su vida y de emociones que entretejen sus relatos (Prados et al., 2012). Descubrí así tonos y perfumes que se asociaban a cada experiencia, que mutaban con cada historia narrada.

Los encuentros iban desvelando que la investigación no es una dinámica programada, sino que la conversación ha de ser fluída, llena de sensibilidades, de detalles que dan cuenta de las tensiones que habitan las experiencias.

El segundo encuentro lo realizamos una semana después, sobre las 11:15 horas en la misma habitación elegida por Concha. Esta vez me sentí con más libertad a la hora de coger una silla y sentarme en ese pequeño rincón preparado para tal ocasión. Noté cómo había una confianza implícita entre ambas que me sorprendía gratamente. Lo que no estaba preparado o, mejor dicho, para lo que yo no estaba preparada fue la dureza del relato que escuché. Concha me hablaba abiertamente de su sentimiento de soledad a lo largo de su vida, aunque siempre hubiera estado rodeada de su familia. Recupero las palabras de audio que grabé justo al salir de su casa aquel día:

*Hoy Concha me ha emocionado muchísimo (largo silencio). Sobre todo, cuando ha dicho que se ha encontrado sola y que nadie le ha ayudado. Ella también se ha emocionado al decirlo. Nunca le había contado eso a nadie. Ha sido un momento en el que se me ha puesto un nudo en la garganta. (Diario de la investigadora)*

El silencio ensordecedor que ocupó gran parte de este encuentro y no saber qué hacer como investigadora me produjo una sensación de desasosiego:

*Hoy la entrevista con Concha ha sido más profunda, con muchísimos silencios. A Concha le cuesta mucho abrir sus sentimientos y contar cosas que realmente le afectan. Siempre intenta disculpar a los demás, a gente que incluso le ha podido hacer daño. Los disculpa diciendo que eran otros tiempos, que era lo que habían aprendido y siempre está intentando no hacer tan mala a la gente que le hizo mal a ella. Piensa que muchas veces se ha equivocado, no sé... su humildad es muy grande. Pero, hoy, sobre todo, lo de los silencios. También me ha emocionado, escucharle decir que se ha sentido sola y que me dijese que lo mejor que le ha pasado ¡ha sido conocerme! Eso me ha gustado muchísimo. Está siendo una experiencia muy enriquecedora. Es una persona que ha intentado cuidar de todo el mundo, ha intentado proteger a sus hijos de lo malo (silencio). Hoy ha sido diferente al primer día (silencio). De todas formas, le cuesta mucho abrirse. Cuando hablamos de experiencias y de anécdotas, las cuenta ligerísimamente, pero cuando le pregunto específicamente por su padre, por su madre, por su marido... son personas que le han marcado tantísimo que es muy difícil que cuente algo que le toque directamente el corazón, muy difícil. Hoy se me ha pasado el tiempo muy rápido, mucho más que el primer día. (Diario de la investigadora)*

Empecé a comprender lo que significa construir el espacio relacional donde “lo prescrito como rutina y reglas que dirigen los pasos y cálculos han de ser flexibilizados por los deseos, propósitos y evidencias que emergen en lo mediado entre entrevistada y entrevistadora” (Prados, Márquez y Padua 2012, p. 148).

*Hoy ha sido como hablar como con una amiga. Creo que me tengo que plantear todas las entrevistas más como una charla. Porque cuando entramos en esa dinámica, ella se sincera más. Estoy muy contenta porque dice que le gusta mucho hablar conmigo. (Diario de la investigadora)*

En este segundo encuentro también surgieron algunas cuestiones que todavía podían ser algo prematuras en el tiempo. Observé que para Concha recordar algunos temas vinculados a sentimientos y emociones personales todavía podían causarle algún tipo de malestar o dolor. Las dudas acerca de cómo establecer vínculos y espacios de confianza me preocupaban.

El tercer encuentro estuvo marcado por la intuición de que el espacio de confianza que anhelaba tener con Concha por fin había llegado, o al menos eso pensé. Aquel día encontré una mujer diferente, muy animada por contar su experiencia de vida y compartirla conmigo.

He ido adquiriendo la costumbre de escuchar y releer una y otra vez los encuentros previos. Llegué a este encuentro con algunas dudas sobre cuestiones relativas a su práctica profesional y ese fue el inicio de nuestra nueva conversación. En este proceso surgió la posibilidad de nutrir y enriquecer este "nuestro trabajo", con aportaciones de pequeños párrafos de sus cuentos y otros materiales originados y creados durante su práctica docente. Se iba forjando un proceso narrativo entre ambas, un proceso en el que empecé a comprender lo que significa construir "a dos" su historia de vida. Poco a poco, encuentro a encuentro, Concha se ofrecía a compartir 'su' material, un material ingente de creaciones, libros, poemas, dibujos, recuerdos...

A medida que mi relación con Concha se estrechaba, mis dudas crecían. Me sentía deslumbrada por las vivencias de la maestra. Caí en el enamoramiento de la protagonista de la tesis (López, 2013). Las conversaciones reflexivas con mi directora de tesis fueron fundamentales en este sentido, puesto que comprendí lo que significaba generar encuentros narrativos y desprenderse de imágenes que idealicen a la persona.

El cuarto encuentro. Días antes, junto con mi directora, tomé la decisión de que este sería el último encuentro con Concha. La experiencia me dijo que estas decisiones, en este tipo de investigación, también están medidas por la necesidad o no de contar de las personas (Sánchez, 2015). Un día más llegué frente a la puerta de la casa de Concha. Las pequeñas flores que sobresalían hacia la calle me embriagaban con su perfume por última vez, o eso pensé mientras andaba los últimos metros hacia el portón que daba acceso al porche. Anduve lenta, observando cada rincón, cada margarita... hasta que

llegué a la puerta. Sentí que el vínculo con Concha era muy estrecho. Toqué al timbre y allí estaba ella. Como el primer día, tez blanca, ojos almendrados y mejillas sonrosadas.

Accedimos a la primera planta y entramos en la habitación donde todo comenzó. Aun con tintes de hacer preguntas, siempre y por si acaso, llevaba apuntados en una libreta temas de los cuales me habían surgido algunas dudas al escuchar las entrevistas. Una vez más no hizo falta. Con Concha, el diálogo fluye. Me hizo descubrir mi fascinación por indagar y bucear en temas relativos a la práctica docente y a la educación en general. La facilidad con que los temas emergían de la conversación, la tranquilidad del diálogo y la escucha, las emociones sin tapujos ni prisas me hicieron pensar sobre la importancia de conocer la singularidad de las historias y de cómo ello puede ayudar a generar cambios en el entorno más cercano, creando redes que aúnen a más personas en el camino de la transformación social y educativa (Contreras y Manrique, 2021).

En este cuarto encuentro hablamos de política, del amor, de temas personales, de trivialidades.... Eso que nos hace pensar acerca de cómo los encuentros narrativos son diálogos compartidos que invitan a la reflexión y que surgen de manera natural al reconocer a la otra en su relato de vida (Leite y Rivas, 2021).

El espacio formal de la entrevista tiene un final en el tiempo, pero también un inicio de una relación que aún hoy se mantiene gracias a otro tipo de encuentros: cafés, desayunos, paseos por la playa, meriendas, presentaciones de libros, talleres... Compartir estos espacios me ha dado la oportunidad de comprender mejor las vivencias de Concha. Estos otros encuentros fuera del espacio de la entrevista han permitido descubrir detalles que se omitían durante las grabaciones, aportando comprensión a cómo y por qué contaba una experiencia y no otra. De esta forma iba comprendiendo lo que significa crear vínculos en la investigación, al mismo tiempo que, comprendía lo del vínculo en educación (Piussi, 2002).

Rescatar -en la soledad de la escucha- todo lo grabado nos hizo proponer a Concha un nuevo encuentro que nos serviría para pulir ciertos aspectos que quedaban sin matizar, abrir otros horizontes a la historia de vida o profundizar en otros. Quedaban cuestiones importantes como significar la línea temporal exacta de su práctica educativa, los modos de actuar ante ciertas situaciones e incluso el sentir de la maestra en momentos importantes de su vida como educadora. Surgieron otras cuestiones que Concha aún no había desvelado en anteriores encuentros.

El primer deslumbramiento tenía su sentido en la 'cuadratura del círculo', todo un tejer historias alrededor de aquella mesa redonda. Como Concha me dijo: *¡Se ve que somos cíclicas!* (Concha, marzo de 2016). "Lo narrado es una reconstrucción de lo que fuimos, expresado desde lo que somos" (Rivas y Cortés, 2013, p. 13).

Cada encuentro lo transcribía y lo devolvía a Concha casi de inmediato. La primera devolución fue la que más incertidumbres me produjo. Como investigadora novel surgían los miedos a no saber si la entrevista estaría dentro de los cánones narrativos o a impacientarme con la devolución de las palabras de Concha; las dudas y temores estaban a flor de piel. A las pocas horas de haber enviado la primera entrevista transcrita a Concha recibí una llamada de ella. Me explicaba los motivos por los cuales ella consideraba que debíamos repetir la entrevista o reescribirla. Ella sentía que lo que leía no cumplía con una oratoria adecuada, me expresó que quizá ella no había hablado correctamente. Comprendí que también las participantes pueden tener cierto temor, no tanto a lo que cuentan sino a ver por escrito sus narraciones (Rivas, 2009). Le expliqué que la transcripción se hacía de manera literal y que si ella quería podíamos quedar para dejar el texto tal y como ella desease. Repetimos este proceso con cada transcripción. De esta forma, descubrí las implicaciones que conlleva el proceso de

devolución en este tipo de investigación, es decir, un proceso de aprendizaje colectivo y de creación de conocimiento (Cortés, 2012).

## **CAPÍTULO II: LOS ENCUENTROS CON PAQUI**

Nuestra historia comienza incluso antes de conocernos. Mi directora de tesis había creado un vínculo cercano con Paqui. Compartieron durante tres meses (abril, mayo y junio de 2009) encuentros que habían sido grabados -aproximadamente diez horas de grabación- por motivos de otra investigación en la que mi directora participaba. La investigación iniciada tuvo que quedar en suspense por falta de financiación y el material grabado no se usó. Nos planteamos el modo y la posibilidad de rescatar ese material para esta investigación. Por la trayectoria que iba tomando la investigación pensamos que podría ser interesante para la tesis doctoral incorporar otra historia de vida de una maestra que -aunque con diferencia de edad- coincidía en algunos tiempos, modos y contextos sociopolíticos durante el ejercicio de su profesión. El giro que podría dar la investigación incluyendo a Paqui como participante suscitó incertidumbres sobre cómo vincular, relacionar y analizar esta nueva realidad desde una mirada investigativa.

Inicié este periplo por tierras granadinas junto a mi directora de tesis. Acordamos que en este primer encuentro con Paqui estaríamos las dos, para facilitar el encuentro. Recuerdo dos horas de viaje, desde Almería a la casa de la maestra, con cierta inquietud. A pesar de que mi directora conocía y tenía cierta relación con Paqui, no sabía cómo sería la actitud de ella ante mi presencia. Durante el viaje contemplaba cómo el paisaje cambiaba de colores y de formas a medida que nos acercábamos a la provincia de Granada. Era como un presagio de que en la investigación nada sería igual a como lo había vivido con Concha.

El primer encuentro con Paqui fue un día cálido en La Zubia, un pueblo muy cercano a Granada, al pie de Sierra Nevada. Llegamos a



media mañana. Paqui reside en él desde hace ya más de 40 años. Recuerdo que aparcamos el coche después de pasar el portón de su casa. Salí nerviosa del vehículo con mi libreta-diario en una mano y un bolígrafo en la otra. La grabadora, como siempre, en mi bolso. Sacamos del maletero una pequeña plantita de lilas que llevamos como presente a Paqui. Tocamos al gran portón. Mi directora entró primero y después lo hice yo. Ellas se saludaron efusivamente mientras yo esperaba ansiosa mi presentación. El primer contacto con Paqui me fascinó, me inundó de tranquilidad al sentir su abrazo. Sentí a una mujer que irradiaba fuerza y valentía, con una voz dulce y sosegada. Después miré a mi alrededor y encontré una casa grande de dos pisos y un jardín frondoso. Paqui nos invitó a entrar, nos mostró un salón muy amplio y luego nos condujo por una escalera hacia el piso superior a una habitación-biblioteca con vistas a la Alhambra. Las tres mujeres nos sentamos alrededor de una mesa. Comenzó a surgir la conversación de forma fluida entre mi directora y ella. Pareciese no haber pasado el tiempo entre aquellas grabaciones y el presente de ahora. Yo me fui incorporando de forma natural a la conversación. Sentí que ya estaba en la investigación. Descubrí y sentí a una maestra que le gustaba contar desde el corazón y con todo su cuerpo. Comenzó relatando su historia como docente en un colegio de una pequeña localidad. La conversación a tres se mantuvo durante largo tiempo. Paqui y Esther habían acordado que ella se iría para dejarme a solas con la maestra y así iniciar mi proceso con ella desde espacios de libertad. Cuando me quedé a solas con le pregunté si podía grabar la conversación -lo que me contaba sin parar eran un sin fin de historias de esas que llenan de vida el centro escolar-. Ella rehusó que la grabase; solo pude tomar notas al acabar nuestro encuentro. Reconozco que su contestación me causó nerviosismo porque no esperaba esa reacción. Ahora con el tiempo, este hecho me hace pensar en la capacidad que tienen las personas participantes en investigaciones narrativas de decidir cuándo y de qué manera quieren formar parte de este tipo de estudios.

En este sentido, una vez más, entraba en juego la ética a considerar y aceptar, sin juzgar, la toma de decisiones de las personas que participan (Márquez *et al.* 2017). Esta primera conversación fue distendida a la vez que cautelosa.

Hacia el mediodía Paqui muy amablemente me invitó a quedarme en su casa y comer juntas. Bajamos a la primera planta, entramos al amplio salón y accedimos a la cocina. Paqui se dispuso a preparar la comida mientras yo la observaba sentada en una silla, hasta que decidí levantarme para ayudar en lo que ella necesitara. Sorprendentemente para mí, mientras preparábamos la comida, ella me hacía muchas preguntas. Descubrimos que compartíamos perspectivas parecidas acerca de la vida. Una mirada alegre y positiva de la vida aún con sus claros y oscuros. Mientras tanto, una visita inesperada aparecía en la cocina. Un gran perro blanco asomaba su hocico en busca de algo para comer. Se trataba del perro de la familia, un miembro más del que también había muchas historias que contar. Este hecho, aunque insignificante, suscitó temas de conversación en los que ambas coincidíamos.

Mientras Paqui ultimaba los preparativos de la comida, yo preparaba la mesa donde íbamos a comer. El aroma a comida recién hecha me hacía sentir como en casa. Me sentí reconfortada y de alguna forma sentía que formaba parte de aquel lugar, ¡en tan sólo unas pocas horas! Después comprendí que Paqui hizo un gran gesto, creó una atmósfera en la que yo pudiera sentirme cómoda para conocernos.

A la comida se sumó su marido, también maestro en el mismo colegio que Paqui; él fue director durante algunos años y compañero inseparable –dijo él– de Paqui en su aventura por la Pedagogía Freinet. Este espacio creado a tres voces se convirtió en un escenario de incesantes relatos que tenían como protagonistas al alumnado, la imaginación, el teatro, la investigación y el aprendizaje compartido y colaborativo dentro y fuera del aula. Fueron momentos donde surgieron

las risas y, sobre todo, reflexiones sobre su labor docente. A ambos se les iluminaba el rostro al recordar los primeros años de experiencias utilizando las técnicas de la Pedagogía Freinet. Sentí la emoción que transmitían al contar sus vivencias, haciendo que yo también me contagiara de ese fuego inspirador que solo pueden expresar aquellas personas que hacen escuela con un compromiso desde el corazón. Aún hoy, al escribir estas líneas, viene a mí el recuerdo de aquel encuentro, me envuelve un sentimiento de reconocimiento a la 'lucha incansable' de ambos por hacer una escuela mejor a través de su práctica docente.

Inmersa en la conversación con el marido de Paqui y con un café en la mesa, no me percaté de que la maestra había salido de la habitación. A los pocos minutos Paqui volvió con los brazos cargados de materiales creados por las niñas y niños que habían pasado por su aula. La maestra los tenía guardados y me los mostraba como uno de sus mayores tesoros. Fue un regalo inesperado, lo recibí como quien recibe un presente por sorpresa. Paqui fue relatando el cuándo, cómo y el porqué de cada uno de esos materiales. Parecía que no había pasado el tiempo desde que sus alumnas y alumnos hicieran aquellos dibujos, cartas y textos libres. La alegría brotaba en sus ojos, en su boca, en todo su cuerpo al contar esas historias, era volver a vivir la emoción de los tiempos pasados. Volví a recordar todos los textos y lecturas que hablaban de que investigar con historias de vida traían al momento presente el recuerdo del pasado en forma de emoción (Rivas, 2009, 2014).

Estuvimos juntas cinco horas que transcurrieron casi sin darme cuenta. Todas las historias parecían estar impregnadas en aquella casa, en sus paredes, libros, recuerdos, anécdotas. Todo me llevaba a ir reconociendo poco a poco los contextos -profesional, político y social- por los que Paqui había transitado. En muchos momentos tuve la tentación de sacar mi libreta y apuntar todo lo que la maestra y su marido me estaban contando, pero si hubiera hecho eso, la situación hubiera

cambiado por completo y la espontaneidad con la que surgían los temas no hubiera sido la misma. Hubiera roto el espacio generado y hubiese perdido todas aquellas emociones que impregnaban aquella habitación. Reconozco que algunas veces me perdía en mi propio pensamiento porque necesitaba y quería atesorar cada una de las palabras, gestos y miradas de Paqui y su marido (Aguirre y Porta, 2019).

Entre risas por la última anécdota que me contaban, sonó mi teléfono. Era mi directora de tesis para concretar la vuelta a Almería. Paqui se adelantó a sugerirme que no tendría ningún problema para volver a quedar conmigo. Media hora después concluimos nuestra conversación. Recuerdo que lo último que hablamos fue sobre la situación política actual y la analogía que Paqui vivió durante los últimos años de la década de los 70 y la década de los años 80. Con esta última conversación tuve la sensación de haber aprendido más sobre historia y política que en todos mis años como estudiante,

*Descubrí que sus historias resonaban en la mía propia, haciendo que me sintiera muy identificada en muchos aspectos personales. El ímpetu y la fuerza que transmitía en su relato, se asemejaban a personas de mi ámbito más cercano a las que admiraba por sus posicionamientos ante ciertas situaciones que requerían de valentía para afrontar dificultades. (Diario de la investigadora)*

En el gran porche de la casa de Paqui, lleno de flores, las tres mujeres que comenzaron este viaje de historias entrelazadas se despedían efusivamente. Subí al coche y lo primero que pude comentar fue que me sentía emocionada y agradecida por haber podido vivir aquellas horas tan entrañables con Paqui y su marido. El viaje de vuelta fue un ir y venir sobre el relato de la experiencia vivida. Ya en el sosiego de casa, pude reflexionar sobre cómo la conversación que mantuvimos mi directora de tesis y yo durante el viaje de vuelta, me dio el poso para empezar a comprender los modos de observar, escuchar e interpretar en la investigación narrativa (Prados, 2013).

Tenía a mi disposición diez horas de grabación de varias entrevistas previas; aun con ello las cinco horas que pasé conversando, riendo y empatizando con Paqui, no fueron suficientes. Tenía información, había establecido una cierta cercanía y camaradería, pero faltaba la relación de confianza y complicidad. Las lecturas narrativas me hacían reflexionar sobre la importancia de establecer durante los encuentros una relación que diera sentido a la experiencia de forma significativa y contextualizada (Connelly y Clandinin, 2006).

Acogí con cautela y humildad la información disponible, cuestión que me remitía una vez más a la ética de la investigación narrativa. Ferrarotti (2007), dice que es necesario acercarse a las historias de vida con mucho cuidado, humildad y respeto porque acceder a la memoria de los recuerdos más íntimos es un acto generoso por parte de la persona participante. En algunos de los encuentros de formación en investigación en los que participé se reflexionaba acerca de que las historias de vida se construyen en la medida que comprendemos, recomponemos y contextualizamos las experiencias de las personas, siendo necesario crear un vínculo con estas y con los contextos a investigar (Goodson, 2001, 2004).

En el encuentro con Paqui le pedí autorización para escuchar los audios y leer las transcripciones existentes de su anterior encuentro con Esther. Para entender lo que ella contaba era importante que se fortaleciese el vínculo y comprender su trayectoria profesional. Hasta entonces no había escuchado las grabaciones existentes. Escucharlas por primera vez me hizo sentir frustrada, intrusa, perpleja, desubicada y con ciertas dificultades para reconstruir el hilo de su historia. Comprendí el significado del vínculo que plantea la investigación narrativa, necesario como para acceder al sentido y significado de los recuerdos (Bisquerra y López, 2021).

La estancia de investigación que realicé en Buenos Aires en 2016 me dispuso para iniciar la (co)construcción de la historia de vida de

Paqui. Con todo el material ya grabado y transcrito, inicié un primer acercamiento al relato de la maestra y un proceso de elaboración de su historia de vida a partir de las temáticas que emergían de las informaciones recogidas. Elaboré una primera propuesta que le envié por correo electrónico para que revisara, agregara, eliminara o modificara cualquier elemento que a ella no le pareciera oportuno. Tardó un día en leer y devolverme sus primeras impresiones. Quedamos en que realizaría los cambios que ella considerara oportunos. Fueron días de nerviosismo e incertidumbre, necesitaba tener la opinión y valoración que ella hacía del relato que elaboré. A la semana recibí este correo:

*has seleccionado cuatro fotos fijas de mi vida. Y como fotos o lienzos pintados, son simplificaciones. Ya no me acuerdo bien de todo mi relato, pero es más complejo. Por ejemplo, ahora con la perspectiva del tiempo que ha pasado, encuentro muy resaltado algún episodio negativo de relación social en el colegio. Estaría en el momento que lo narré bajo los efectos directos del daño. Ahora lo contaría como lo que fue: relación de poder. (Paqui, noviembre de 2016)*

Al leer su correo y las aportaciones que hacía al relato me asaltaron dudas relacionadas con mi capacidad de trabajo en la investigación y si realmente era la persona adecuada para (co)construir su historia de vida. Los comentarios a la devolución y lo que yo estaba viviendo están estrechamente relacionados con los que Rivas (2009) expresa acerca de que nunca un hecho o una vivencia será contada de igual manera en un momento u otro de nuestras vidas. Estamos inmersas e inmersos en una sociedad cambiante, nómada (Bosco *et al.*, 2019) en la que las personas transitan por contextos sociales, históricos, económicos y pedagógicos diferentes y, que inevitablemente, influyen en nuestras vidas. Por ello, al volver a mirar el mismo recuerdo lo hacemos desde perspectivas y momentos diferentes.

Paralelamente, la devolución de este relato, junto a los sentimientos que ello generó, pusieron sobre la mesa lo que el feminismo de la diferencia y, en concreto, las publicaciones de DUODA -Centro de

Investigación de Mujeres de la Universidad de Barcelona- plantea sobre la necesidad de establecer una relación vincular para poder 'tocar de verdad' sus experiencias y vivencias. Esta perspectiva feminista me ayudaba a entender que la creación de conocimiento en la investigación narrativa requiere que, en los encuentros, además de indagar en la mirada educativa, sea imprescindible el modo en cómo nos relacionamos. En este sentido, retomo las palabras de Mañeru (2006, p. 67),

cuando miras hacia dentro está en juego el propio interés de entender y de entenderte, pero cuando lo haces en relación, (...) ves más de lo que esperas, más allá de tu experiencia; ves algo que hace cultura, porque otras y otros se reconocen en lo que dices y lo puedes compartir.

La distancia física que vivía en estos momentos en Argentina me hacía sentir insegura para tomar decisiones sobre el relato. Escribí a Paqui y concreté un nuevo encuentro a mi vuelta. Sentía que debía iniciar con ella un proceso de vinculación al igual que lo hice con la otra maestra, ya que "la relación de confianza es necesaria para llevar a cabo la transcripción social de lo que pasa" (Montoya, 2006, p. 86).

Nos volvimos a encontrar en marzo de 2017. En este encuentro sosegado germinó la confianza y la empatía que ambas necesitábamos para comprender por qué estábamos allí y hacia dónde nos dirigíamos. Volví a viajar a La Zubia con mi directora de tesis (aprovechando un viaje que ella tenía por cuestiones familiares). Aun con nervios, alegría y preocupación, el viaje me sirvió para ir aclarando algunas cuestiones sobre el sentido y propósito de mi visita. Para entonces había interiorizado el relato de Paqui tras varias re-lecturas. Había tomado notas de cuestiones que me gustaría hablar con ella, tanto del email recibido como de sus aportaciones al relato. Delante de la puerta de su casa de nuevo, ahora sola, me embargó el recuerdo de aquel primer encuentro que quedaba ya lejos en el tiempo. Mi estancia de casi cuatro meses en Buenos Aires me había dado otra perspectiva del tiempo y el espacio.

Ya el porche -repleto de plantas-, ahí ante la puerta, sentí que todo seguía igual, excepto yo: ¡yo sí había cambiado! El mismo aroma a flores que comenzaban a abrir sus pétalos por la llegada de la primavera me trasladaba a la incertidumbre de hacía un año. Pero todo fue muy distinto.

Después de casi un año volví a sentarme alrededor de una mesa para conversar con la maestra. El espacio elegido por Paqui para contar fue el salón donde estuvimos comiendo la vez anterior. Empezamos el encuentro hablando de las dificultades que yo había tenido para elaborar el relato. Compartimos impresiones acerca de ello. Paqui me dijo que le preguntara sobre todo aquello que no tenía claro de sus testimonios anteriores. Esta vez sí pude grabar.

A medida que la conversación avanzaba y empezaban a surgir nuevas informaciones e historias que complementaban el relato de Paqui, sentí que ambas estábamos cómodas. Me vi inmersa en ese espacio de empatía y confianza tan ansiado por la investigadora narrativa que llevaba dentro. El tiempo voló literalmente, fueron tres horas y media de conversación en las que no hubo ningún receso ni interrupción que pudiera alterar el curso del encuentro.

Al dar por finalizada la conversación ambas compartimos sensaciones de este encuentro marcado por la sinceridad y confianza. De nuevo, mi cuerpo acogía el sentido de humildad que requiere este tipo de investigación (Ruiz y Pisano, 2020).

Aquel día nuestra despedida fue diferente. Me emocioné al sentir que había conseguido 'conectar' a un nivel más íntimo con Paqui. Su generosidad al compartir sus historias me ayudó para comprender, una vez más, el compromiso ético que requiere esta investigación, es decir, "atender las necesidades, voces, inquietudes, demandas, fricciones y acercamientos con los sujetos participantes (...) que simplemente el deseo de rescatar información para concluir un proceso investigador" (Rivas et al. 202, p. 144).



Este segundo encuentro, fue quizá más intenso en cuanto a informaciones y experiencias de vida. La lectura sosegada, entre ambas, del relato que compartíamos aportaba nuevas ideas, nuevos caminos. Ahora tenía el reto de conectar toda la información y poder dar luz a esta historia de vida. Paqui aportó nuevas informaciones, otras las reformuló y otras las cambió. Volví a zambullirme en temáticas emergentes y núcleos de sentido que me ayudaban a comprender lo que Paqui había contado años atrás y que en aquel momento se tornaban nuevas historias contextualizadas. El proceso fue largo, complejo y laborioso. Ahora podía comprender las palabras del email de Paqui que tanto me aturdieron: *'las cuatro fotos fijas sin relación, como si hubiera una plantilla prefijada en la que ir poniendo cada una de las temáticas de mi historia'*.

Después de este último encuentro, nuestra relación continuó a través de sucesivos correos electrónicos, mensajes de móvil o llamadas de teléfono en las que pudimos conversar sobre inquietudes, interrogantes y opiniones acerca de la historia de vida que se iba generando.

## TERCER ENCUENTRO

### BUCEAR ENTRE NÚCLEOS DE SENTIDO

El tercer encuentro de este estudio se corresponde con una mirada profunda a los relatos de las dos maestras. He requerido momentos de contemplación, observación y mirada atenta de lo narrado, para percibir detalles, matices que me acercaran de forma más intensa y reflexiva a los relatos. Este proceso es necesario para descubrir los núcleos de sentido que Paqui y Concha desvelan en sus trayectorias de vida profesionales. Son las palabras de Suárez (2014), las que nos acercan al sentido de narrar la experiencia:

Se transforman en narradores de sus propias experiencias y prácticas pedagógicas. Y como se sabe, toda narración o testimonio autobiográfico ya supone en sí mismos interpretación, construcción y recreación de sentidos, lecturas del propio mundo y de la propia vida. Así, cuando narran experiencias pedagógicas que los tienen como protagonistas, los docentes están reconstruyendo interpretativamente parte de sus historias profesionales y les está otorgando sentidos particulares a lo que hicieron y a lo que alcanzaron a ser como docentes, en el mismo movimiento en el que reelaboran reflexivamente parte de sus vidas y se reposicionan respecto de ellas. (p. 111)

Existe una mediación en la narración de la experiencia por parte de la persona que narra. Esta mediación ayuda a profundizar en el qué y el cómo se cuentan las vivencias pasadas en el presente.

Llamamos núcleos de sentido a aquellas cuestiones que emergen de manera sustancial y reiterada en los discursos de las maestras y que aportan información relevante en la construcción de su identidad como docentes. Hay que señalar que la forma en la que emergen estas cuestiones, en ocasiones, puede ser evidentes y, en otras, un tanto entreveradas. La labor como investigadora ha consistido en desgranar el entramado narrativo en el que se 'ocultaban' dichos núcleos.

Para hacer comprensible el proceso laborioso de análisis realizado, presentamos este epígrafe denominado tercer encuentro, dividido en dos niveles:

- El primer nivel de análisis constituye el proceso de identificación de los grandes núcleos de sentido de las narraciones de Concha y Paqui.
- El segundo nivel de análisis refiere las categorías analíticas emergentes que se derivan de esos núcleos de sentido y las temáticas que los componen.

## **CAPÍTULO I. NÚCLEOS DE SENTIDO**

La necesidad de comprender el entramado de decisiones, caminos, pensamientos, introspecciones, etc. que se realizan durante este momento de la tesis me llevaron a buscar recursos visuales que me ayudaran a explicar y dar a conocer cómo había sido dicho momento. Entre las lecturas que utilicé para acercarme al análisis de los relatos, la imagen del rizoma me servía como analogía o metáfora de las historias de vida. Leite-Méndez y Rivas-Flores (2021) toman la perspectiva de Deleuze y Guattari (1977) para explicar lo que significa hablar de rizoma en investigación narrativa. El rizoma es un tipo de raíz que crece de forma horizontal y de la que surgen, a partir de ella, ramificaciones que conectan unas raíces con otras formando un entramado de conexiones que dan lugar a otras nuevas. Para estos autores, lo rizomático es una forma de comprender el proceso de conocimiento, cómo se van construyendo saberes o como forma de mostrar los caminos iniciados, transitados, abiertos y aún por explorar desde una perspectiva biográfica-narrativa. Entienden lo rizomático en investigación como,

una imagen de pensamiento en la que no existen puntos o axiomas fundamentales, de un unidad heterogénea, conectada y múltiple, que no se orienta, no se despliega de acuerdo a una dirección establecida o un fin pre-fijado, sino que avanza de múltiples formas generando posibilidades nuevas, de acuerdo a la

errancia propia del conocimiento y la vida. En el rizoma las ramificaciones abren nuevas vías de fuga, otras se rompen, o se paralizan, pero entre todas ellas, en cualquier caso, van construyendo un mapa cambiante, diverso e inacabado. (Leite-Méndez y Rivas-Flores, 2021, p. 16)

La imagen del rizoma de Deleuze y Guattari (1977), en un principio, podía ayudarme a comprender cómo se iban tejiendo las historias de vida de las protagonistas, pero a medida que la escritura avanzaba, la lectura rizomática o entrelazada me aportaba pistas para entender el fluir de la investigación como una cuestión más compleja, interconectada, a modo de malla neuronal que vertebraba e impulsaba las diferentes tomas de decisiones. El encuentro con toda la información me desveló una nueva imagen más amplia y nítida del significado de analizar narrativamente. En un primer momento, este encuentro visual me recordó la imagen de las conexiones neuronales<sup>69</sup> del cerebro humano.

Imagen 4. Rizoma de Deleuze y Guattari

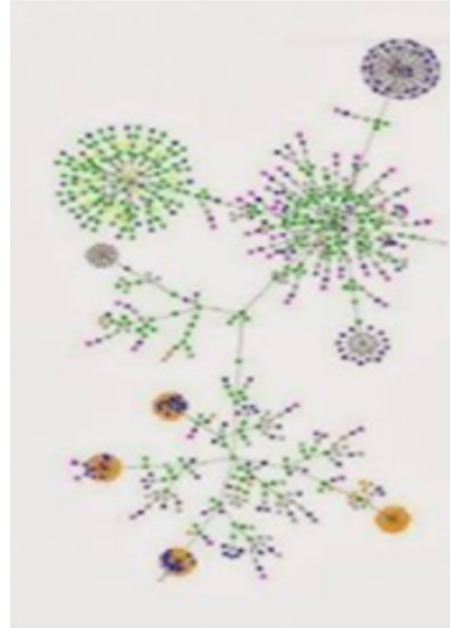


Imagen 5. Conexiones neuronales



Observando esta imagen comprendí el proceso de construcción y análisis de las historias de vida. La narrativa (Bruner, 1987), ofrece la oportunidad de investigar de forma holística, donde unos elementos se encuentran conectados con otros y donde toda vivencia relatada forma parte de otro u otros momentos de las

<sup>69</sup> Las neuronas se comunican a través de la sinapsis, creando conexiones y canales en las que se transmite información entre neuronas o entre células (neuronas o no). Para más información: <https://www.youtube.com/watch?v=9hSSx7EAgBg>

historias de las protagonistas. Por ello, entiendo que los relatos cuentan una trama principal y que esta se va construyendo a través de esos núcleos de sentido que contienen diversidad de vivencias y experiencias. Se conforma así una red de situaciones, emociones, sentimientos, pensamientos, acciones y reflexiones que van construyendo las identidades de Concha y Paqui.

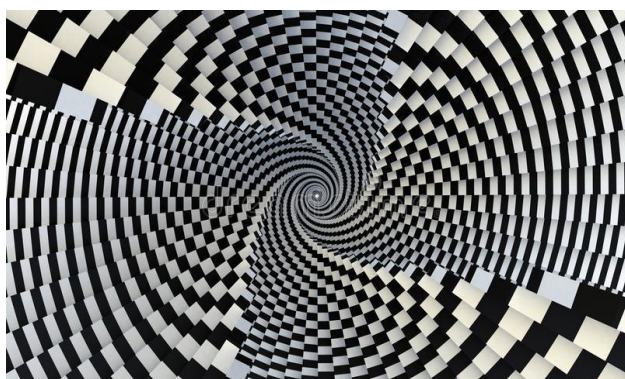
A partir de este primer acercamiento a través de la imagen de las conexiones neuronales a los relatos de las maestras, pude reflexionar con más detenimiento sobre el entramado que contenían los relatos compartidos (Nieto-Bravo y Moncada, 2022).

A medida que trataba de comprender esta trama de informaciones y experiencias, la imagen de la red neuronal me hacía visualizar núcleos de sentido, pero no el modo en cómo se intercalaban y relacionaban dichos núcleos; me faltaba el contenido y el modo de conexión entre ellos si quería profundizar de forma más exhaustiva en la realidad vivida por las docentes. Compartí mi inquietud con mi directora de tesis y dialogamos sobre el imaginario educativo que suscitaba en nosotras estas dos historias de vida. La primera imagen que tenía de los relatos como investigadora me hacía visualizarlos como una esfera, una historia compuesta de otras muchas historias que se retroalimentaban originando continuamente nuevas historias (Hofman-Bergholm, 2022). Ello me estaba posibilitando indagar en cada historia de forma aleatoria, no importaba el orden de los hechos porque siempre llegaban a un final que podía ser el inicio de otra nueva historia. Empecé a trabajar con la idea de que las historias de vida se dibujaban en mi mente como una imagen redonda, una gran esfera sin aristas, que a veces jugaba con espirales y circunvalaciones arriba y abajo, en las que cualquier información, detalle o memoria estaba en conexión a otras. Así surgió en mi imaginario las imágenes del artista neerlandés, Maurits Cornelis

Escher<sup>70</sup>. Sus obras de arte facilitaban la comprensión del movimiento que iba descubriendo en los relatos.

Al mirar sosegadamente la ilusión de las escaleras podía ver en ella la circularidad de la investigación. Los trazos, colores y formas que aparecen en esta imagen evocaban la forma en cómo iba concibiendo la relación de las informaciones en los relatos. Entre espacios rectangulares, en diversos planos y alturas, todos ellos en permanente

Imagen 6. Espiral de Escher (1953)



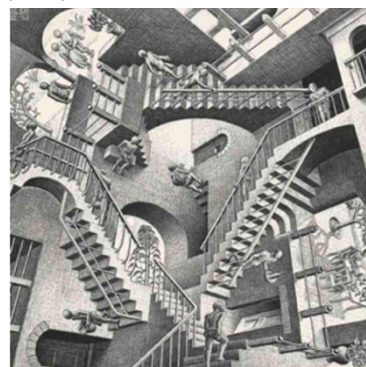
conexión configurando una espiral arriba-abajo-abajo-arriba daban solidez a la manera en cómo desde mi posición de investigadora iba dando sentido al análisis. La imagen de una espiral que proyectaba el cuadro de

Escher en y desde lo profundo alumbró la idea de la construcción incesante de las identidades de las dos docentes.

Siempre inacabadas y en constante evolución. Cada rectángulo lo pensé como historias que encajaban a modo de puzle y que formaban parte de cada una de las demás, dando la sensación de que si faltaba alguna de ellas el relato estaba incompleto, inacabado.

Paralelamente, el cuadro de la relatividad (1953), reafirmó la idea de conectividad entre las historias impregnadas de experiencias, emociones, pensamientos, posicionamientos y toma de decisiones que contenían los relatos de las maestras.

Imagen 7. Relatividad de Escher (1953)



<sup>70</sup> Este artista estuvo siempre "interesado por representar con tridimensionalidad espacios paradójicos que desafían a los modos tradicionales de representación, se podría decir que abrazó el relativismo de su época (...) El mundo es inquietantemente relativo" (<https://historia-arte.com/artistas/m-c-escher>)

Esta obra de Escher ponía en relación la idea de Bruner (1997) del círculo en espiral referido a proceso de comprensión curricular en educación. La circularidad en espiral me llevó a pensar lo que Berry (2008) plantea acerca de cómo cada unidad narrativa está interconectada y contextualizada con las grandes narrativas de la historia y de la sociedad actual. Cada pequeña narrativa contará situaciones particulares que contrastará con las grandes narrativas y con lo que éstas invisibilizan.

En esta obra de Escher el suelo puede ser el techo y viceversa y de forma sucesiva, es decir, el techo de una escalera es el suelo de la siguiente y al revés, lo cual nos ayuda a barajar la idea de infinito y de pensar la realidad de los relatos desde perspectivas múltiples (Hernández y Sancho, 2020). La relatividad que da nombre a esta obra ofrece la oportunidad de pensar las historias de vida de las maestras como posibilidad(es) conexas entre unas y otras, en continuo movimiento, dando lugar a nuevas narraciones de experiencias vitales en las vidas de Concha y Paqui.

### **¿DE DÓNDE SURGEN LOS NÚCLEOS DE SENTIDO?**

El proceso de tematización que se ha llevado a cabo en esta investigación refleja el trabajo realizado durante largas horas de relectura de todas las transcripciones de las conversaciones y diálogos mantenidos en los diversos encuentros con las dos maestras del estudio. Este nuevo momento por el que transitar se presentaba frente a mí como el siguiente movimiento lógico que daba sentido a esta tesis doctoral.

La tematización se compone de momentos de profundización de todos aquellos aspectos que mostraban los relatos, algunos etéreos, delicados y otros con más fuerza, que surgían a medida que las lecturas se hacían más conscientes; se revelaban ante mí situaciones, hechos o hitos que daban forma a la comprensión en la construcción de sus identidades, pues como dice Leite (2011, p. 197) “los temas describen

aspectos de la experiencia vivida. Se refieren a motivos, fórmulas o mecanismos que aparecen frecuentemente en el texto, en el diálogo de las entrevistas, distribuidos a lo largo de diferentes instancias del relato".

En este sentido, uno de los aspectos más importantes como investigadora ha sido descubrir y comprender que el proceso de contar no es una línea temporal o sucesoria sino un espacio interconectado en la memoria y en los recuerdos entre el pasado y el presente.

Para facilitar el trabajo de relectura, decidí aunar todas las entrevistas en un solo documento. La cantidad de información necesitaba de un recurso metodológico que hemos llamado: pausas reflexivas. Estas ayudaban a descomponer el discurso de las dos protagonistas en grandes temáticas recurrentes o **núcleos de sentido**, que servían de marcos de referencia en los que ir encajando todas aquellas piezas que conformaban las vivencias de sus historias. De este primer encuentro con las narraciones emergían otras temáticas (a las que hemos denominado subtemáticas), a modo de dendritas, que perfilaban o profundizaban en aspectos en los que las maestras ponían especial énfasis.

Esta construcción concatenada hace pensar en la idea que Conle (2000) plantea acerca de cómo en el proceso relacional con las participantes y sus relatos se inicia con un foco que va llevando a otros focos emergentes. Descubrí que descomponer el relato en pequeñas partes para después recomponerlo era parte de un ejercicio consciente para comprender la conexión entre los núcleos de sentido y los significados subyacentes en las narraciones.

El siguiente paso a este entramado de temáticas y subtemáticas ha sido la organización y clasificación de la información que, del mismo modo, ha ido evolucionando según las distintas relecturas y reflexiones realizadas. Comparto con Van Manen (2003) el significado que otorga a las temáticas, al considerar que estas "no son objetos ni generalizaciones (...) son más como nudos en los entramados de nuestras experiencias y

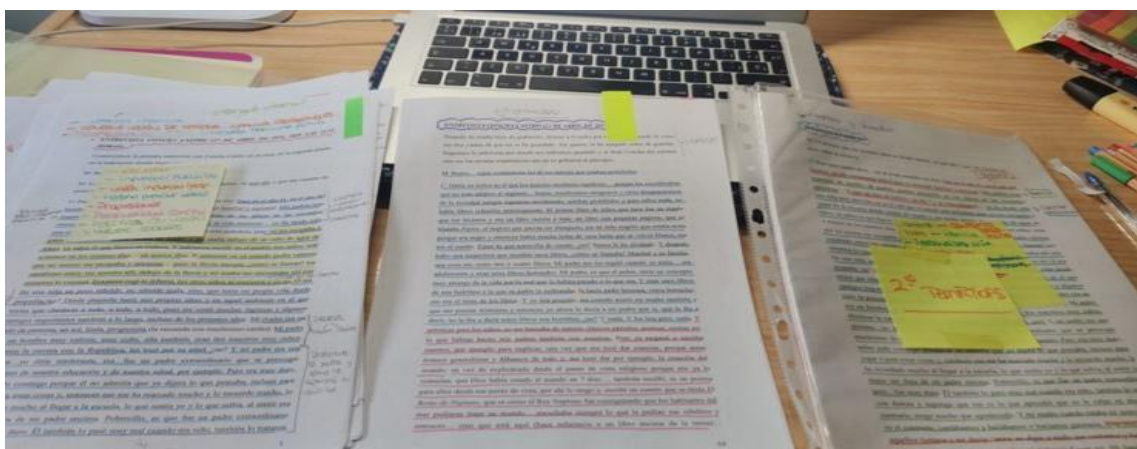


en torno a ellos se van hilando ciertas experiencias, vividas como un todo significativo” (p.108). Este proceso de elaboración y reelaboración ha implicado, a su vez, otro proceso de encuentro con las dos maestras, donde íbamos significando sus recuerdos, sus historias, sus experiencias pasadas en un presente reflexivo.

Leyendo a algunas autoras como Calvo (2017), García-Huidrobro (2016) y Leite (2011) y autores como Briet (2017), Cortés (2013), González (2018) y Núñez (2014), comencé a repensar el proceso transitado durante la elaboración de temáticas. En este estudio fui asignando colores que identificaban distintos temas. Las transcripciones de las entrevistas se llenaron de diferentes tonalidades que identificaban un gran entramado de recuerdos, experiencias y emociones. Ha sido un trabajo artesanal (Calvo, 2017), de encuentro con la palabra, con el cuerpo y la experiencia compartida entre investigadora y participantes. Este trabajo minucioso ha ido dando sentido a mi labor como investigadora y ha requerido del sosiego necesario para dar hondura y dimensionar los dos relatos a algo más que una simple historia o experiencia contada.

El primer contacto con la investigación narrativa, como ya se mencionó con anterioridad, fue con Concha. En esta primera experiencia como investigadora novel, las informaciones derivadas de los encuentros narrativos vividos fueron una tarea compleja de desentrañar.

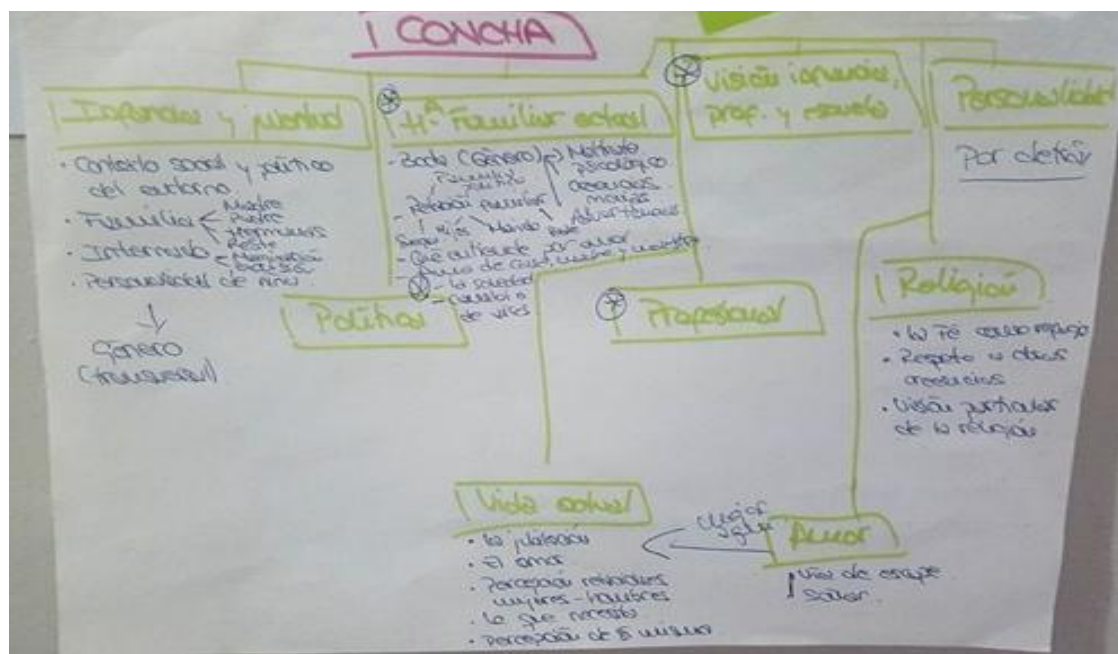
Imagen 8. Categorización por colores



A través de la diferenciación por colores encontraba grandes temas e iba reflexionando sobre otros que emergían y que iban conformando una red de sentidos y significados. Con el transcurso y la inmersión cada vez más profunda en los recuerdos de la maestra, fui construyendo el proceso de análisis que daría sentido a la historia de vida desde una perspectiva construccionista y en relación con la maestra.

Las siguientes fotografías muestran el proceso de tematización y categorización a modo de mapeo cartográfico en las que fui plasmando temas, vínculos, relaciones. Al graficarlas fueron apareciendo los núcleos de sentido.

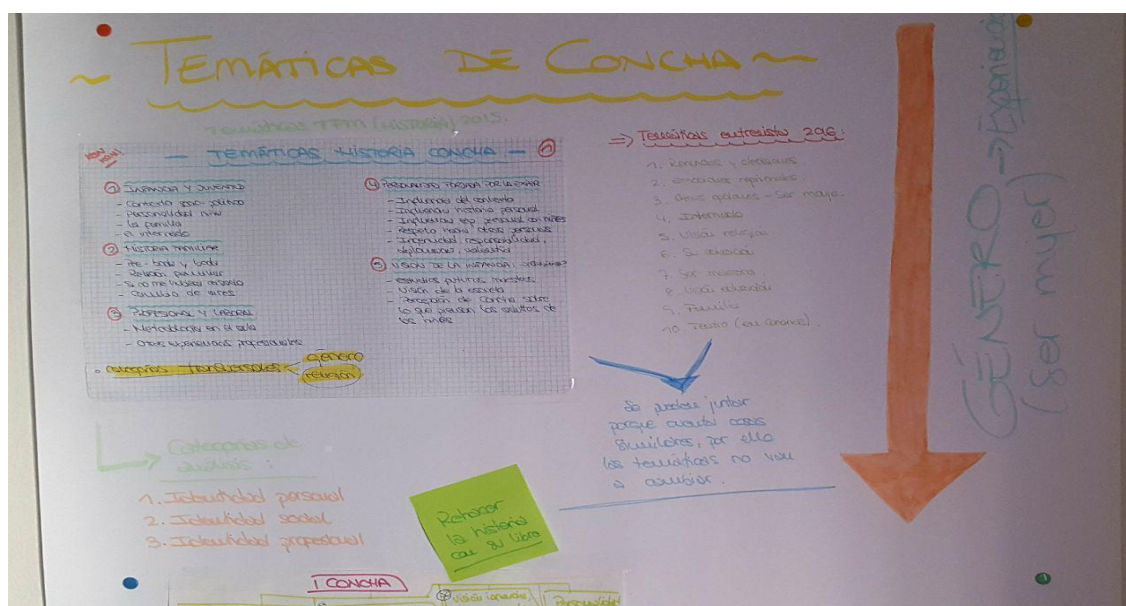
Imagen 9. Primer esquema con las categorías del relato de Concha



Este primer esbozo de mapeo temático de la historia de vida de Concha es el primer acercamiento o contacto al análisis narrativo que realicé en mis estudios previos de máster. En él fui incluyendo de forma muy arcaica todos aquellos elementos que emergían de los primeros encuentros narrativos con la maestra. Durante este proceso de tematización sentí inseguridad e indecisión, pues era la primera vez que me enfrentaba a este tipo de análisis. Mirar este primer análisis desde la

distancia para conectarlo con el análisis de esta tesis doctoral me dio la oportunidad de un replanteo sobre las cuestiones éticas (Christian, 2012) en la investigación (el tratamiento de las informaciones proporcionadas por la maestra, mi capacidad de comprender su relato sin 'despegarme' de sus experiencias, etc.), quizá ahora de forma más intensa y reflexiva.

Imagen 10. Proceso de elaboración de categorías del relato de Concha



La responsabilidad en la toma de decisiones con respecto a la composición de los núcleos de sentido me hacía caer en la desconfianza de mi capacidad como investigadora narrativa novel, cuestión recurrente tanto en aquel proceso como en este.

El proceso de análisis con Paqui fue diferente. Las primeras entrevistas con ella, como expuse con anterioridad, habían sido rescatadas de un proyecto previo. Disponía de ocho horas de grabación en audios y con sus correspondientes transcripciones, sin embargo, no tenía la experiencia de lo que aporta el encuentro narrativo, cara a cara, cuerpo a cuerpo. El encuentro narrativo da un carácter tridimensional (Suárez, 2021) a la palabra y, por ello, tenía dificultad para acceder a los recuerdos y vivencias de otra persona. Me resultaba muy difícil hacerme con la forma, el contenido y el sentido que encontraba en cada una de

las páginas; aun así, elaboré un primer acercamiento temático a través de la utilización de colores, lo cual, me ayudó a comprender de una forma amplia la historia que encerraba ese material. Esta reconstrucción facilitó el encuentro, extenso y profundo con Paqui<sup>71</sup>.

Este encuentro significó un reencuentro con su relato en primera persona, entrevisté a Paqui personalmente y así escuchar de nuevo su historia con los sonidos, palabras y detalles que ahora de nuevo Paqui ponía a su relato. A partir del análisis conjunto de las primeras entrevistas y del encuentro con ella pude zambullirme en un nuevo universo donde unas temáticas complementaban aquellas que ya habían surgido y otras aparecían por primera vez. Surgía ante mí una nueva concepción de la historia de vida de la maestra.

Del mismo modo, el uso de colores ayudaba a visualizar todos los temas emergentes del relato de Paqui y fueron determinantes para poder comprender las conexiones y sinergias que se iban desarrollando a medida que profundizaba en ellos. Fui organizándolos en cuadros esquemáticos para facilitar la visualización de la ingente información que requería la elaboración manual.

Este segundo acercamiento a los núcleos de sentido lo realicé después del segundo encuentro con Paqui. Hacer esta tematización supuso un avance en la comprensión de su historia de vida, en la medida que conjuntamente reflexionábamos sobre el relato elaborado previamente.

---

<sup>71</sup> Capítulo II: Los encuentros con Paqui.

Imagen 11. Proceso de categorización del relato de Paqui después de nuestro encuentro



Para facilitar el proceso de lectura de este tercer encuentro, es decir, el análisis, presentamos la organización de los núcleos de sentido en diferentes cuadros.

En una primera mirada, surgían temas recurrentes que fui desglosando según las temáticas abordadas. En la columna de subtemas aparecen desglosados diferentes subtemáticas. Esta tarea ayuda a tener una amplia panorámica del entramado de vivencias y experiencias de la maestra. De este modo, vamos reflexionando sobre cada una de ellas y pensando en posibles (re)agrupamientos, modificaciones y cambios que irán dando forma al primer acercamiento de la (co)construcción de la historia de vida.

Cuadro 4. Primer análisis al relato de Concha

Núcleos de sentido	Subtemas
1. Infancia y juventud	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto social y político donde crece</li> <li>- Núcleo familiar y familia extensa</li> <li>- Internado</li> <li>- Personalidad de niña</li> </ul>
2. Historia familiar actual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Boda: presiones, creencias y advertencias sobre el matrimonio</li> <li>- Relación familiar: marido, hijos e hija, padre y familia política</li> <li>- Qué entiende por amor</li> <li>- Mujer, madre, maestra y ama de casa</li> <li>- La soledad</li> <li>- Cambio de aires: de Las Palmas a Almería</li> </ul>
3. Profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ingreso en la profesión: corrupción en las primeras oposiciones y primer trabajo</li> <li>- Experiencias profesionales y ambientes dentro de la institución: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las Palmas</li> <li>• Almería</li> </ul> </li> <li>- Metodología dentro del aula: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concha, una autora desconocida</li> <li>• Cartas abuelas/os, cartas a soldados, cartas a Don Rafael, el fantasma JARN...</li> <li>• Encuentros con autores</li> <li>• Biblioteca</li> <li>• Premios ganados a través de la escritura</li> </ul> </li> <li>- Otras experiencias profesionales: Ateneo, ALIN...</li> </ul>
4. Personalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeto hacia otras personas</li> <li>- Ingenuidad</li> <li>- Influencia del contexto socio-político en su infancia</li> <li>- Influencia historia personal-familiar</li> <li>- Percepción que ella cree que tienen otras personas sobre ella</li> <li>- Responsabilidad</li> <li>- Un paréntesis</li> <li>- Timidez</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valentía</li> <li>- Visión de la sociedad</li> <li>- Influencia de su experiencia personal en el trato a las/os niñas/os en el aula</li> </ul>
5. Visión de la infancia, de las/os profesionales de la educación y la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión holística que deben tener las/os maestras/os</li> <li>- Estudios de futuras/os enseñantes</li> <li>- Visión de la escuela</li> <li>- Percepción de Concha sobre las personas adultas y la infancia</li> </ul>
6. Política	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concha progresista</li> <li>- La conciencia social como cambio necesario para la transformación</li> <li>- La libertad</li> <li>- Política educativa</li> </ul>
7. Religión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Fe como refugio</li> <li>- Respeto a otras creencias</li> <li>- Visión particular de la religión</li> </ul>
8. Amor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El amor como vía de escape</li> <li>- Soñar el amor</li> </ul>

Esta primera aproximación nos presenta las vivencias, experiencias, contextos y situaciones por las que Concha va transitando en el devenir de su(s) identidad(es).

A continuación, se muestra otro cuadro donde se puede observar la evolución de los temas y subtemas. A medida que indagaba en cada uno de los núcleos de sentido más conexiones e imbricaciones encontraba entre ellos. Es por ello que, en este segundo cuadro, se muestran ya algunos cambios en la denominación de los núcleos de sentido, en los temas que contienen e incluso en la desaparición de algunos y la emergencia de otros.

Cuadro 5. Segundo análisis al relato de Concha

Núcleos de sentido	Subtemas
1. Infancia y juventud	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto social y político donde crece</li> <li>- Núcleo familiar y familia extensa</li> <li>- Internado</li> <li>- Personalidad de niña</li> </ul>
2. Historia familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relación familiar: marido, hijos e hija, padre y familia política</li> <li>- Qué entiende por amor</li> <li>- Mujer, madre, maestra y ama de casa</li> <li>- La soledad</li> <li>- Cambio de aires: de Las Palmas a Almería</li> </ul>
3. Profesional y laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ingreso en la profesión</li> <li>- Experiencias profesionales</li> <li>- Metodología dentro del aula: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concha, una autora desconocida</li> <li>• La creatividad como símbolo de su metodología</li> <li>• Encuentros con autores</li> <li>• Biblioteca</li> </ul> </li> <li>- Otras experiencias profesionales: Ateneo, ALIN...</li> </ul>
4. Personalidad de Concha forjada por la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Influencia del contexto social y político en su infancia</li> <li>- Influencia historia personal-familiar</li> <li>- Percepción que ella cree que tienen otras personas sobre ella</li> <li>- Visión de la sociedad</li> <li>- Influencia de su experiencia personal en el trato a las/os niñas/os en el aula</li> </ul>
5. Visión de la infancia, de las/os profesionales de la educación y la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudios de futuras/os enseñantes</li> <li>- Visión de la escuela</li> <li>- Percepción de Concha sobre las personas adultas y la infancia</li> <li>- Política educativa</li> </ul>
6. Política	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concha progresista</li> </ul>
7. Religión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión particular de la religión</li> <li>- Respeto a otras creencias</li> </ul>
8. Vida actual de Concha	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La jubilación</li> <li>- Lo que necesita</li> <li>- Percepción de sí misma</li> </ul>



- Percepción de las relaciones entre mujeres y hombres

El tercer paso supuso analizar pormenorizadamente los temas importantes surgidos de la historia de vida y realizar un profundo ejercicio de comprensión de lo vivido en los encuentros narrativos con la maestra (qué contaba, cómo lo contaba, qué interés había en lo contado, qué significados otorgaba a la experiencia, etc.). En este ejercicio de análisis ha sido importante incluir aquellas anotaciones que hacían referencia a los recuerdos y sensaciones y emociones suscitadas en las continuas relecturas de las transcripciones. Este momento reflexivo ayuda a aunar subtemáticas, elementos que estaban relacionadas entre sí y que formaban parte de los temas centrales de la historia de vida de Concha. De este modo se va dando el proceso de categorización, en el cual, aparecen denominaciones que sitúan los contenidos esenciales de las temáticas. En el siguiente cuadro se ha plasmado dicho proceso.

Cuadro 6. Tercera mirada al relato de Concha

Núcleos de sentido	Subtemas
1. Vivir y crecer en un pueblecito de las montañas orensanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conformando la identidad de Concha</li> <li>- Experiencias y vivencias familiares</li> <li>- Aprender en un internado</li> </ul>
2. Mi vida sin mí	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El comienzo de una vida en soledad</li> <li>- Mujer, madre, maestra y ama de casa</li> <li>- Sumergirse en la oscuridad: el cambio de ciudad</li> <li>- Reflexiones de una mujer</li> </ul>
3. La vida en el aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ingreso en la profesión</li> <li>- Experiencias profesionales y ambientes dentro de la institución escolar</li> <li>- Concha escritora</li> <li>- La imaginación y la creatividad en el aula</li> <li>- Otras experiencias profesionales</li> </ul>
4. De-construyendo la personalidad de Concha	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las vivencias de Concha como eje vertebrador la construcción de su identidad</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión de la sociedad</li> <li>- Pensamientos y reflexiones</li> </ul>
5. ¿Qué piensa Concha sobre la infancia, el profesorado y la escuela?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudios de Magisterio</li> <li>- La escuela: fuente de ideas, alegría y respeto</li> <li>- Reflexionando sobre política educativa</li> </ul>
6. Concha ahora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un paso más: la jubilación</li> <li>- ¿Qué siente, piensa y necesita Concha en esta etapa de su vida?</li> </ul>

El primer acercamiento al relato de Paqui fue desde un posicionamiento más externo. La escucha y relectura de las grabaciones y transcripciones de las entrevistas dieron lugar a una tematización extensa, tal y como se refleja en el siguiente cuadro.

Cuadro 7. Primer encuentro con el relato de Paqui

Núcleos de sentido	Subtemas
1. Infancia y familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La escuela</li> <li>- Su familia</li> <li>- Personalidad infantil</li> <li>- Su pueblo</li> <li>- Trabajo infantil</li> </ul>
2. Juventud y estudios de Magisterio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudios de Magisterio</li> <li>- Secuelas de la privación y escasez</li> <li>- Sentimientos de juventud al descubrir el mundo</li> <li>- Evolución de su personalidad</li> <li>- Su hermana</li> <li>- Otras experiencias</li> </ul>
3. Creencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepción del mundo</li> <li>- La oración como ayuda de otras/os</li> </ul>
4. Formación docente y política	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambiar para mejorar</li> <li>- La ley y su práctica docente</li> <li>- Ser docente hoy</li> </ul>
5. Mujeres y feminismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El machismo en las aulas</li> <li>- Las mujeres en la institución académica</li> <li>- Las mujeres en la política</li> <li>- Las segundas</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paqui mujer</li> <li>- Roles</li> <li>- Ser y hacer diferentes</li> <li>- Su feminismo</li> </ul>
6. Otras experiencias educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curso CEPS en Baza</li> <li>- Curso memorias de maestras para la escuela del futuro</li> <li>- Escritura</li> <li>- Periódico de la escuela</li> <li>- Teatro de mujeres</li> </ul>
7. Pedagogía Freinet	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda y encuentro</li> <li>- La gente Freinet</li> <li>- Lo político</li> <li>- ¿Qué es Freinet?</li> <li>- Reacción en la escuela</li> </ul>
8. Paqui como madre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anhelos por la infancia de su hija</li> <li>- Entender la adolescencia</li> <li>- Aprende y construye</li> </ul>
9. Personalidad de Paqui	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las apariencias engañan</li> <li>- Acepta y sigue</li> <li>- El arte de manipular</li> <li>- Políticamente incorrecta</li> <li>- Decisiones</li> <li>- Escepticismo y sabiduría</li> <li>- Vocación y transformación</li> <li>- La intimidad como valor</li> </ul>
10. Política	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La escuela como espacio político</li> <li>- El anarquismo utópico</li> <li>- Experiencia con CC.OO.</li> <li>- De izquierdas</li> </ul>
11. Escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones personales y de poder: vivencias en la escuela</li> <li>- Otras iniciativas</li> <li>- Su escuela</li> <li>- Mirada a la infancia</li> <li>- Decisiones</li> <li>- Prácticas</li> <li>- El respeto</li> <li>- La Zubia y sus gentes</li> <li>- La realidad escolar</li> <li>- Primeros años como maestra</li> </ul>

	- Vivencias escolares
12. Vida actual	- Cosas por hacer - Sentir el pasado para sentir el presente - Relación personal

A partir de esta primera aproximación, necesité un segundo encuentro con la participante, fruto del cual, a través de la correspondiente transcripción surgieron informaciones que ampliaban las temáticas.

Volver a recordar el proceso me sirve para mostrar el segundo encuentro con el relato de Paqui.

Cuadro 8. Segundo encuentro con el relato de Paqui

Núcleos de sentido	Subtemas
1. Infancia y familia	- La escuela: su maestra en la escuela unitaria, el internado y Operación Plus Ultra - Su familia: pobreza - Indefensión e injusticia - Inquietudes y contradicciones - Su personalidad - Su pueblo - Trabajo infantil: la aceituna
2. Juventud y estudios de Magisterio	- Estudios de Magisterio: injusticia en la carrera, cómo fue y planes de futuro que no se realizan - Secuelas de la privación y escasez - Sentimientos de juventud al descubrir el mundo: en La Zubia, ¿con los niños más listos que las niñas? - Evolución de su personalidad: complejos, miedos y ego - Su hermana: su percepción - Otras experiencias: expectativas, clasismo, de niñera y machismo.
3. Creencias	- Concepción del mundo: panteísta, respeto - La oración como ayuda de otras/os: cuestionar, el rezo
4. Formación docente y política	- Cambiar para mejorar

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La ley y su práctica docente</li> <li>- Ser docente hoy</li> </ul>
5. Mujeres y feminismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El machismo en las aulas: socialización de las mujeres, rectificar es de sabias, la reflexión</li> <li>- Las mujeres en la institución académica: estilos de liderazgo, género</li> <li>- Las mujeres en la política: dificultades por el físico y hombres de izquierdas machistas</li> <li>- Las segundas: cómo actúan las mujeres, cómo se sienten las mujeres</li> <li>- Paqui mujer: su físico, las mujeres en los medios de comunicación, superwoman</li> <li>- Roles de género</li> <li>- Ser y hacer diferentes</li> <li>- Su feminismo</li> </ul>
6. Otras experiencias educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curso CEPS en Baza</li> <li>- Curso memorias de maestras para la escuela del futuro</li> <li>- Escritura</li> <li>- Periódico de la escuela</li> <li>- Teatro de mujeres: cómo surge la idea, otros ámbitos donde extrapolarlo, por y para las mujeres y una reflexión femenina</li> </ul>
7. Pedagogía Freinet	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda y encuentro: los sábados de aprendizaje, primer encuentro y sensaciones, primera inquietud</li> <li>- La gente Freinet: un mundo de hombres</li> <li>- Lo político: concordancia con la ley, la preparación como elemento fundamental</li> <li>- ¿Qué es Freinet?</li> <li>- Reacción en la escuela</li> </ul>
8. Paqui como madre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anheló por la infancia de su hija</li> <li>- Entender la adolescencia: desmitificar la figura de la madre, relaciones personales, los cambios del cuerpo</li> <li>- Aprende y construye: ser mujer</li> </ul>
9. Personalidad de Paqui	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las apariencias engañan</li> <li>- Acepta y sigue</li> <li>- El arte de manipular</li> <li>- Políticamente incorrecta</li> <li>- Decisiones</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escepticismo y sabiduría</li> <li>- Vocación y transformación: el sueño de influir para mejorar</li> <li>- La intimidad como valor: generosidad</li> </ul>
10. Política	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La escuela como espacio político: República y franquismo</li> <li>- El anarquismo utópico</li> <li>- Experiencia con CC.OO.</li> <li>- De izquierdas</li> </ul>
11. Escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones personales y de poder y vivencias en la escuela: inmovilismo del profesorado, su lugar en la escuela</li> <li>- Otras iniciativas: libros, investigaciones, teatro y siluetas</li> <li>- Su escuela: su práctica docente, descubrir Freinet, ser maestra y cómo ve la escuela</li> <li>- Mirada a la infancia</li> <li>- Decisiones: formación, familia, trabajo, lo que dejó</li> <li>- Prácticas: dejar su legado docente, su ayuda, alumnas en prácticas</li> <li>- El respeto</li> <li>- La Zubia y sus gentes: lo que ella vive, otra realidad</li> <li>- La realidad escolar: cómo afecta la política educativa, pérdida de libertad, los contextos sociales, machismo</li> <li>- Primeros años como maestra</li> <li>- Vivencias escolares</li> </ul>
12. Vida actual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cosas por hacer</li> <li>- Sentir el pasado para sentir el presente: sintiendo las críticas, sintiendo a sus padres, sintiendo a su maestra, sentir sus propias contradicciones</li> <li>- Relación personal: concesiones, amor y admiración</li> </ul>

El proceso de análisis temático ha sido similar en los dos relatos. La introspección llevada a cabo a través de las relecturas de las transcripciones me situaba al momento exacto de los encuentros con

Paqui. Escuchar, profundizar y analizar una vez más las informaciones obtenidas en estos encuentros evocaba las sensaciones vividas, la claridad de los detalles contados, las emociones y las propias resonancias. Ello me devolvió la capacidad y seguridad de (re)componer el relato a dos voces.

La tematización se va construyendo como proceso que dota de sentido las historias relatadas (Castaño y Guisao, 2022). El cuadro 9 presenta, finalmente, los núcleos de sentido y el contenido de los mismos que darán paso a posibles categorías que orientarán la interpretación:

Cuadro 9. Tercer encuentro con el relato de Paqui

Núcleos de sentido	Subtemas
1. Infancia y familia	- La escuela - Su familia: pobreza - Paqui niña
2. Juventud y estudios de Magisterio	- Por qué estudio Magisterio - Descubrir el mundo
3. Mujeres, política y feminismo	- Tomar conciencia política
4. Experiencias educativas	- Crecer como maestra en otros espacios
5. Pedagogía Freinet	- Otra escuela es posible
6. Paqui como madre	- Aprende y construye: ser mujer
7. Personalidad de Paqui	- Identidades - Acepta y sigue - La intimidad como valor: generosidad
8. Vivir la escuela	- Relaciones, vínculos, experiencias, toma de decisiones... Hacer escuela
9. Vida actual	- Sentir el pasado para sentir el presente

## **CAPÍTULO II. MIRAR, PROFUNDIZAR, (RE)ORGANIZAR Y VINCULAR EL PROCESO DE CATEGORIZACIÓN**

El mapeo de temáticas que comprende una interpretación narrativa me llevaba a ir comprendiendo que el proceso de análisis requería profundizar en estas de una forma sistemática y, para ello, necesitaba de otros elementos que ayudaran a comprender de una forma más visual y esquemática el proceso analítico de las informaciones obtenidas en los sucesivos encuentros. Fue en este momento de la investigación cuando se hizo necesaria la reflexión acerca de los ejes que iban a vertebrar la construcción de categorías que facilitarían la interpretación. Por ello, el proceso cartográfico de categorización -que emergía en la medida que las temáticas iban afinando sus significados contextuales y personales- abrían diferentes caminos de indagación que permitían darles sentido y un orden al conocimiento emergente del proceso de investigación.

Desde el planteamiento de Dubar (2000), autoras como Leite (2011) y Cortés y Quirós (2022) han basado sus propuestas de categorización en establecer categorías de análisis reconociendo lo diacrónico y lo sincrónico dentro de los relatos de las personas investigadas. Leite (2011) refiere que,

lo diacrónico, temporal, está ligado a la trayectoria subjetiva y a una interpretación de la historia personal, socialmente construida expresada en la historia vivida, la trama, el argumento de la misma. Lo sincrónico, por su parte, entendido como el eje espacial ligado al contexto de acción, a la definición de la situación en un espacio culturalmente dado, los escenarios de actuación. (p. 201)

Lo diacrónico lo entendemos como la vivencia personal y subjetiva de las participantes, lo que sienten, piensan y lo que les emociona en cada momento; y lo sincrónico como los diferentes escenarios históricos, socio-políticos, culturales y económicos que enmarcan sus historias y que influyen definitivamente en sus vidas.

Como aporta Leite (2011, p. 201), "las categorías de análisis debían reconocer, recuperar e integrar aquellos elementos, aspectos,



situaciones y hechos que diesen cuenta” de las trayectorias y recorridos de las dos maestras. Esta fue la primera orientación que tuve en cuenta para establecer dichas categorías y la primera aproximación en la que comprendí que el concepto de identidad se construye, entre otras cuestiones, cuando las personas contamos nuestra historia pasada según la pensemos y sintamos en el presente. Siguiendo a Leite (2011), la categorización cumple dos funciones en una narración:

la función referencial y la función evaluativa. La primera referida a la descripción temporal de los acontecimientos del pasado y la segunda al sentido que asumen esos acontecimientos en el presente, en la situación en que el relato ocurre. (p. 202)

Desde este planteamiento entiendo que las categorías emergentes van a proporcionar un marco en el que sustentar el análisis para dar sentido a cómo sienten, piensan y transmiten las vivencias que han caracterizado la construcción de sus identidades como maestras durante el momento de narrarlas. Como aporta Cortés (2013, p. 25) “las categorías analíticas e interpretativas emergen de las voces de los y las protagonistas de la investigación” en un espacio de relación mutua.

En este sentido, como investigadora, debía centrarme en (re)construir las realidades de las dos maestras a partir de sus recuerdos de experiencia, recogidos y agrupados en categorías que dieran un sentido lógico a todo lo contado por ellas mismas.

Al mismo tiempo, debía pensar en cómo estas categorías debían reflejar el proceso de construcción y evolución de sus identidades, es por ello, que las palabras de Rivas y Cortés (2013), me daban claves para poder (re)situarme en la investigación cuando dicen que al narrar “rememoramos nuestra experiencia a partir de las categorías de lo que somos ahora. O mejor, de lo que hemos llegado a ser. Por tanto, en estas categorías está también nuestra historia y nuestro proyecto, tanto personal como profesional” (p.13). Ello me hizo pensar en cómo el proceso de categorización llevado a cabo estaba recogiendo las

identidades actuales de las maestras y cómo estas mediaban los discursos de experiencias pasadas que, a su vez, dan sentido a sus identidades futuras.

Cuando comencé el proceso de categorización, en un primer momento de reflexión, consideré abordar el análisis de las informaciones obtenidas de manera individual, de forma que cada uno de los relatos fuesen independientes el uno del otro, es decir, cada relato tenía categorías de análisis diferentes. Durante este primer paso observé y comprobé que cada protagonista tenía vivencias diferentes con experiencias muy parecidas, y que los núcleos de sentido que emergían evocaban resonancias que podían asemejar la diversidad de experiencias.

En diálogo con mi directora fuimos pensando categorías de análisis que agruparan las temáticas de ambas, aportando los temas comunes pero vividos de maneras diferentes. Durante el proceso de inmersión en literatura específica sobre investigaciones narrativas, tuve la oportunidad de leer la tesis doctoral de Blas González Alba denominada, *Pedagogía de la Posibilidad. Estudio narrativo sobre el proceso educativo y resiliente de dos personas diagnosticadas de Síndrome de Asperger* (2018). En ella, al igual que en el caso de esta investigación, se planteaba la posibilidad de realizar un análisis categórico que aunara elementos particulares e individuales de cada relato con elementos más generales que tenían que ver con coincidencias y similitudes entre ellas.

Para fundamentar esta elección, ambas investigaciones, tanto la de González (2018) como esta misma, recurren a la propuesta que realiza Bolívar (2002) con respecto a los tipos de investigación narrativa en investigación educativa. Según este autor, existe el análisis paradigmático de datos narrativos y el análisis narrativo. El análisis paradigmático se fundamenta en buscar temas comunes; y el narrativo busca temas singulares y particulares de cada relato. Es por ello, que esta investigación se nutre y transita entre estas dos grandes perspectivas

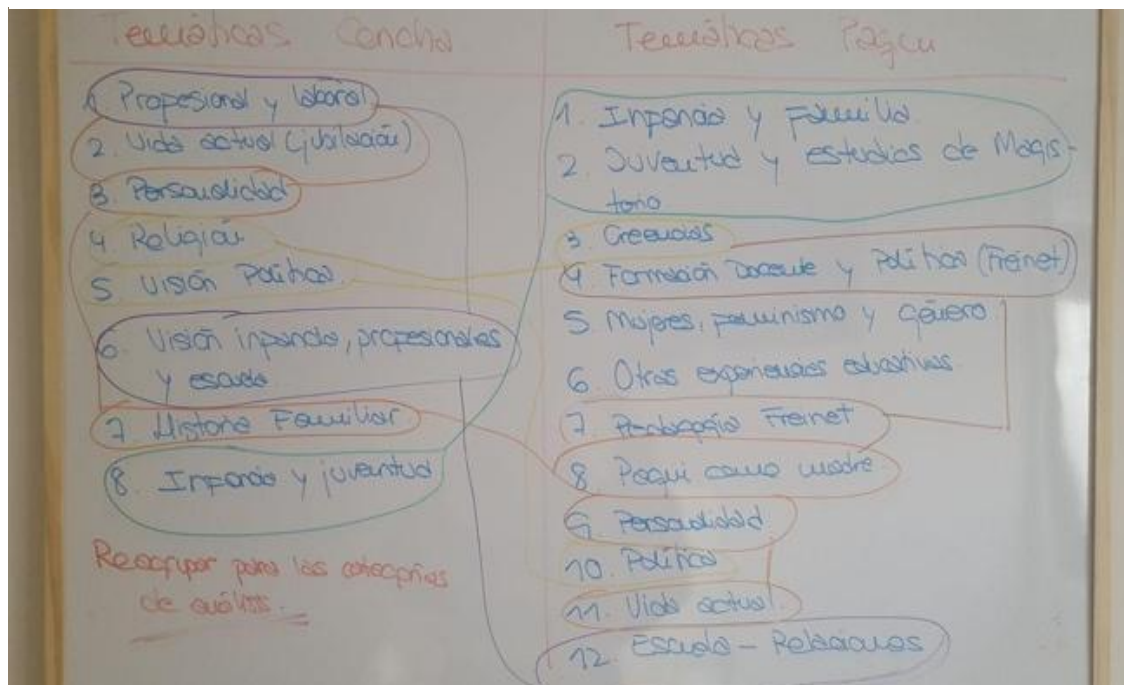
dentro de la investigación narrativa en educación para analizar de manera pormenorizada todos aquellos entresijos que constituyen las identidades de las dos maestras. Los puntos de encuentro entre ambas historias de vida aportaban una riqueza argumentativa e interpretativa llena de nuevos matices.

De esta forma fueron emergiendo las categorías analíticas que englobarían todas las temáticas de ambos relatos. Siguiendo a Leite (2011), establecí tres categorías de análisis: identidad personal, identidad social e identidad laboral. En nuestro estudio la identidad laboral, se define como identidad profesional. Por su parte, Leite (2011) hace una distinción entre estos dos términos, afirmando que para ella “supone una toma de posición respecto del reconocimiento de la enseñanza como un trabajo” (p. 209), puesto que, los protagonistas de su investigación definen la enseñanza como “tarea peculiar, profesión peculiar” (Ibidem, p. 209). También hace mención de investigaciones que hablan de la “des-humanización y des-profesionalización de los colectivos docentes” (Ibidem, p. 209). En el caso de los relatos de Concha y Paqui enfatizan la enseñanza como un trabajo altamente cualificado. Es cierto que, en la actualidad, las dos maestras, hablan de la falta de conocimientos y preparación de las/os futuras/os enseñantes, pero en esta investigación esa temática no se encuentra dentro de la categoría de identidad profesional, de ahí, que enmarcamos las vivencias y experiencias de las maestras como categoría de análisis profesional docente. Estas categorías serán la base sobre la que se trabaja y vertebrará el proceso de interpretación narrativa.

Para ayudar a la visualización de la construcción de estas categorías me ayudé de una pizarra donde escribí los grandes núcleos de sentido de los relatos de ambas maestras para, más tarde, reagruparlos en las tres categorías mencionadas y así facilitar la

comprensión de las categorías analíticas y aquello de lo que nos hablan o dan cuenta los relatos (imagen 12).

Imagen 12. Núcleos de sentido de Concha y Paqui



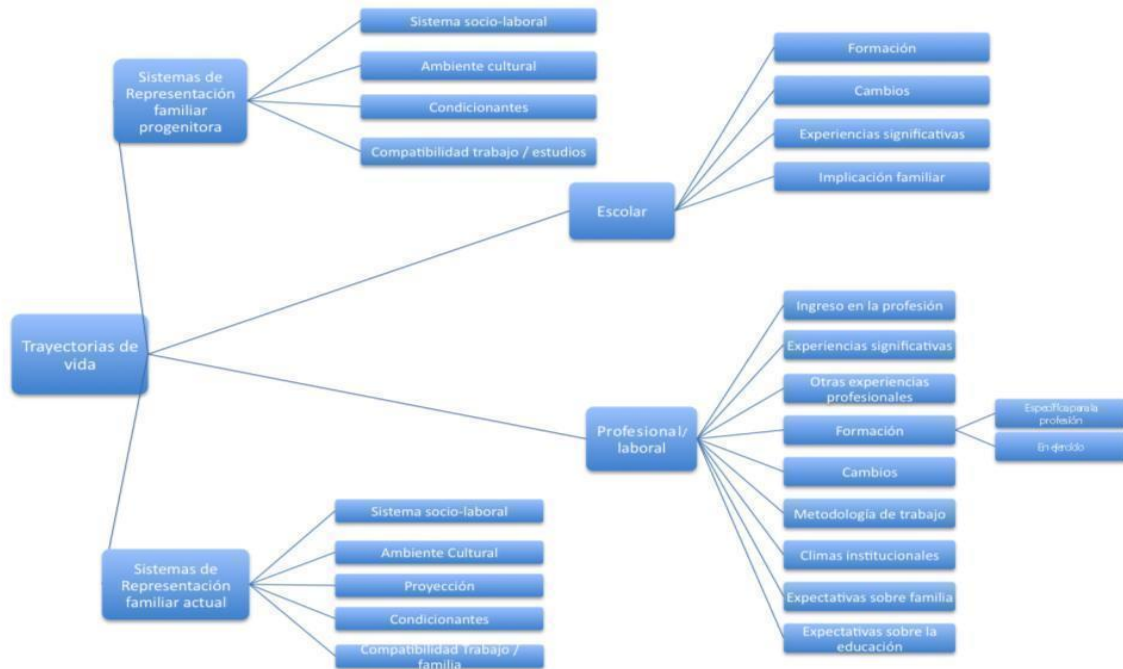
Pongo el énfasis en las aportaciones que, desde el enfoque narrativo-biográfico, ofrecen el estudio de Leite (2011) y los trabajos del grupo de investigación ProCie (Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa) de la Universidad de Málaga (HUM-619)<sup>72</sup>. Su trayectoria investigativa aporta elementos claves para indagar y construir conocimiento partiendo de las voces y experiencias de las personas en distintos contextos escolares y socio-educativos. Sus aportaciones permiten partir de un esquema de categorías que sirven de base para este estudio.

A continuación, se muestra un esquema elaborado por el propio grupo de investigación que reflejan aquellas temáticas y núcleos de sentido más frecuentes en los relatos y que sirve de guía para este estudio.

<sup>72</sup> I+D+I EXPERIENCIA ESCOLAR, IDENTIDAD Y COMUNIDAD: INVESTIGANDO COLABORATIVAMENTE PARA LA TRANSFORMACION DE LAS PRACTICAS EDUCATIVAS. SEJ2007-60825/EDU IP José Ignacio Rivas Flores

A partir de ello, y siguiendo la investigación de Leite (2011), se plantean las categorías de análisis que surgen de los relatos de Concha y Paqui.

Imagen 13. Esquema para el estudio de las categorías emergentes del grupo ProCie



Cuadro 10. Categorías de análisis

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	¿DE QUÉ NOS HABLAN LAS CATEGORÍAS?
<b>IDENTIDAD PERSONAL</b>  <b>IDENTIDAD SOCIAL</b>  <b>IDENTIDAD PROFESIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones personales, profesionales y de poder en el ámbito escolar</li> <li>- Vínculos amorosos creado por las maestras con el alumnado</li> <li>- Espacios de resiliencia utilizados por las maestras y que se encuentran marcados por otras formas de educar</li> <li>- Elementos familiares que han constituido vivencias clave en el proceso de construcción de sus identidades como maestras</li> <li>- Huellas y surcos en la memoria del cuerpo</li> <li>- ¿Ser maestra es vocacional? ¿Por qué eligen ser maestras?</li> </ul>

La investigación narrativa nos plantea la identidad y subjetividad como entramado de identidades (Marín *et al.*, 2021). Contemplar el plural de esta palabra significa tomar consciencia y posicionarse en las múltiples realidades de los contextos transitados por Concha y Paqui. Es decir, hablar de identidades implica reconocer que la identidad está siempre en constante movimiento y transformación (Sancho y Hernández-Hernández, 2020), en función a cómo viven, sienten y dan sentido las personas a sus experiencias en relación al contexto en el que se viven. De ahí, tal y como está explicitado en el cuadro anterior, nos preguntamos de qué hablan las categorías, refiriéndose a situaciones, momentos y vivencias que se encadenan o se entretajan en la vida de las personas. Desde esta perspectiva hablaré de identidades personales, sociales y profesionales en un ejercicio de comprensión de las mismas.

La categoría **identidades personales** hace referencia a todos aquellos aspectos emergentes en los relatos de Concha y Paqui relacionados con su infancia, historia familiar y relaciones familiares (padre, madre, hermanas...), la personalidad de ambas maestras, la constitución de sus propias familias y el lugar que ocupan en ella y sus primeras experiencias escolares. Para la Leite (2011, p. 206) “la identidad personal, como sedimento histórico y relacional, resulta esencial en la reconstrucción de las identidades docentes (...) para mostrar, para visualizar las imbricaciones de la historia personal y familiar”. A partir de esta afirmación reflexiono sobre el hecho de que una historia personal, con todo lo que ello implica, marca el inicio de toda una vida, de la toma de decisiones para sortear obstáculos que forjarán nuestras identidades como personas y, por consiguiente, como profesionales. Tomo prestadas las palabras de Paqui, cuando en un acto de reconocimiento a su labor profesional como docente el 26 de noviembre de 2018 en la Casa Cultural del pueblo de la Zubia, expresó:

*El dibujo o el diseño de cada persona se realiza en su infancia. El amor, el cuidado, la protección y la seguridad familiar hacen la*

*esencia del cuadro. Y una buena maestra de primaria pone la nitidez de los trazos o la variedad de los colores.*

La categoría **identidades sociales** hace referencia a las percepciones y maneras de actuar que las participantes tienen acerca de las niñas y niños (percepción que influye en cómo tratarlos dentro del aula, las relaciones y vínculos establecidos), qué piensan sobre el profesorado, sobre las políticas educativas y la huella que deja en el alumnado y en el profesorado. Podríamos decir que nos referimos a lo que viven, piensan y reflexionan sobre la educación a partir de los diferentes momentos históricos vivenciados personal y profesionalmente. Dice Leite (2011), que cuando hablamos de identidad social debemos reconocer que la cultura no es tanto una estructura institucional como un modo de interpretar el mundo de acuerdo con otros,

este es el sentido cuando hablamos de la identidad social como un proceso que integra imágenes, valores, prácticas, discursos y relaciones –sedimentadas desde los histórico-político-social- sobre la docencia, sobre lo que es, dice, hace y debería hacer, ser y decir un maestro o una maestra, siempre en co- relación con el otro/a, otros/as. (ibidem, p. 208)

Por último, la categoría **identidades profesionales** considera las vivencias de las protagonistas dentro de la institución educativa. Ello engloba: el ingreso en la profesión (sentimientos acerca de sus primeros trabajos, práctica profesional); las relaciones con las y los compañeras/os que influyen en su vida; otras prácticas fuera del aula que enriquecen sus vidas a nivel personal y profesional. Las identidades profesionales son consideradas como las formas y actitudes resilientes<sup>73</sup> que ambas maestras han desarrollado y mantenido para afrontar las vicisitudes de

---

<sup>73</sup> Siguiendo a Rojas-Marcos (2010) la resiliencia es la "simbiosis natural y única de flexibilidad, resistencia, adaptación y recuperación" (p. 17). En el caso de las maestras de esta investigación, cuando hablo de resiliencia lo hago para mostrar la capacidad de adaptación, de afrontamiento y los recursos con los que cuentan Concha y Paqui para superar ciertas dificultades a lo largo de sus trayectorias de vida. Estas recorren sus vivencias desde la infancia (dificultades económicas y sociales) hasta la adultez en el ejercicio docente (ser mujer, creencias y prácticas creativas en el aula, etc.).

sus vidas profesionales en cada uno de los momentos históricos y sociales vividos.

Por otro lado, la Teoría Fundamentada<sup>74</sup> (Charmaz, 2006 y 2012), me dio la oportunidad de descubrir que, además de las categorías analíticas que se han expuesto con anterioridad, existe otra categoría de análisis que resulta fundamental para poder analizar en profundidad los relatos de las maestras. Esta categoría engloba al resto y mediaba las vivencias y experiencias de Paqui y Concha. Strauss y Corbin (2002), teóricos de la Teoría Fundamentada, sostienen que en los relatos siempre existe una categoría central o medular que “tiene poder analítico”. Lo que le otorga tal poder es la capacidad de reunir las categorías para formar un todo explicativo. Además, una categoría central debe poder dar cuenta de una considerable variación dentro de las categorías” (p.160). Strauss (1987) proporciona unos criterios o recomendaciones para determinar una categoría central:

- ⇒ Todas las demás categorías se pueden relacionar con ella
- ⇒ La categoría debe aparecer con frecuencia en los relatos
- ⇒ La explicación que se desarrolla a partir de relacionar las categorías es lógica y consistente
- ⇒ El nombre usado para describir la categoría central debe ser lo bastante abstracto para que puedan usarse para hacer investigación en otras áreas
- ⇒ A medida que el concepto se refina analíticamente por medio de su integración a otros conceptos, la teoría crece en profundidad y poder explicativo

---

<sup>74</sup> La Teoría Fundamentada es una propuesta metodológica basada en el desarrollo de teoría a partir de procesos sistemáticos de análisis de informaciones. Parto de las aportaciones de Katy Charmaz. Esta autora señala la importancia de la “presencia e influencia del investigador(a) como quien, desde su mirada y bagaje de experiencias interviene e, inevitablemente, media en el análisis. Los datos son co-construidos entre el investigador(a) y sus participantes, pues la mirada e interés del investigador(a) nunca queda al margen” (García-Huidobro, 2016).



⇒ El concepto puede explicar las variaciones, así como, el asunto central al que apuntan los datos; o sea, cuando varían las condiciones, la explicación se mantiene, aunque la manera como se expresa un fenómeno puede variar algo. También debería uno poder explicar los casos contradictorios o alternativos en términos de la idea central. (p. 36)

Siguiendo estas recomendaciones, el encuentro con los relatos de las dos maestras de forma profunda y reflexiva me hacía descubrir la categoría de género como cuestión central o como una categoría central vinculada a la construcción de las identidades de las dos maestras. En este sentido, aprendí junto con autoras feministas como Butler (2007), Braidotti (2000, 2015), Friedan (2009), Irigaray (1992), Rivera (1997, 2003), entre otras, que el género no es una categoría aparte, que podemos aislar y a partir de ella analizar, sino que se encuentra enraizada a los cuerpos y con ello a las experiencias de vida. Es por ello, que el análisis de los relatos se ha basado en la amplitud y profundidad de dicho concepto.

Para intentar clarificar y mostrar visualmente el sentido y significado del género en este estudio eché mano de un esquema-dibujo que me ayudó y facilitó representar el género como categoría que vertebró el análisis y las relaciones que se establecen entre las diversas categorías.

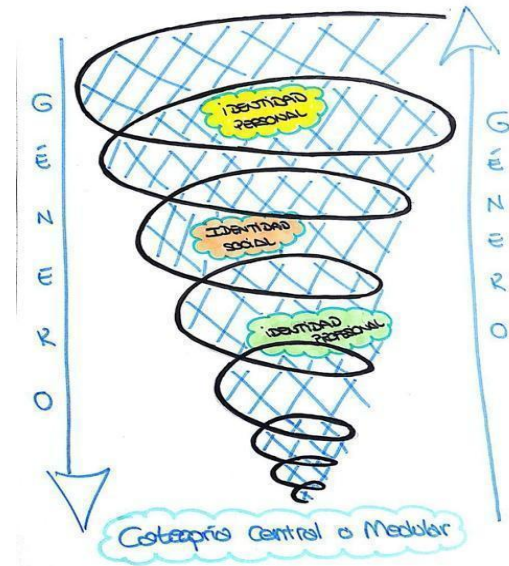
Con este esbozo quiero resaltar la importancia que tiene el género en la construcción de la identidad, ya que en ello radica y sostiene el yo, cuestión que se construye desde el interior reflexivo del ser humano a partir de lo que vivencia, siente y se emociona con lo acontecido (Braidotti, 2000). Las palabras de Giddens (1997) nos ayudan a comprender este hecho,

La identidad del yo no es un rasgo distintivo, ni siquiera una colección de rasgos poseídos por el individuo. Es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía. Aquí identidad supone continuidad en el tiempo y el espacio: pero la

identidad del yo es esa continuidad interpretada reflejamente por el agente. (p. 72)

De ahí la importancia de situar cómo emerge la categoría género en este estudio. En los diversos encuentros mantenidos con las dos maestras, ante temas como la igualdad de trato de niñas y niños en el colegio o las relaciones que se establecían entre profesoras y profesores, sus posicionamientos e ideas al respecto eran dispares. Mientras que la percepción de una de ellas era no haber sentido dificultades en su carrera profesional por el hecho de ser mujer, la otra protagonista sí manifiesta abiertamente la discriminación y sexismo sufrido en los centros escolares donde ejerció como docente.

Imagen 14. Categoría central o medular



*Yo creo que... nunca había influido en ningún sentido hasta que llegué aquí porque aquí esta gente dividía a las personas en pitos y agujeros. Y entonces pues, hablar con los compañeros era sospechoso, era una cosa, así como de la Edad Media o así, ¿no? Pero no me ha influido para mal ni para bien. Yo siempre he encontrado mejores amigos entre los hombres que entre las mujeres, por lo que fuera, siempre me han parecido más respetuosos, más afectuosos, ¿sabes?, me entendía mejor con los hombres que con las mujeres, no sé por qué. También he tenido compañeras extraordinarias, ¿eh?, también. Pero bueno, creo que no me ha influido de una manera especial el ser mujer. Yo creo que en Magisterio es la carrera, quizá, en la que hay menos diferencia en ese sentido, quizá. No sé si en medicina u otras ahora, porque claro las cosas han cambiado mucho, pero yo no me he sentido discriminada por ser mujer, por ser mujer no. (Concha, 2015)*

*Al año siguiente me dieron definitiva en Jorairátar que es un pueblo de la Alpujarra cercano a Almería, pertenece a Ugíjar. En ese pueblo estuve un año. Yo no estaba a gusto en Jorairátar, ¡ese pueblo sí que es cerrado!, tiene el paisaje, la gente es enteramente*

*como el paisaje. ¡Una enorme diferencia de comportamiento con respecto al maestro de la maestra...! ¡Terrible...! Cuando estaba en Jorairátar, Antonio iba a verme, ¡no nos dejaban en paz! ¡Se asomaban por las ventanas para ver lo que estábamos haciendo dentro de la casa! Me iban a echar serenatas para ponerme a prueba. Cuando Antonio venía jugaba con los muchachos al fútbol y perfectamente. Él se iba el lunes y me daban la castaña a mi durante la semana. ¡Un machismo tremendo!. (Paqui, 2017)*

Tanto Concha como Paqui viven situaciones parecidas o similares en su niñez cuando son internadas en colegios privados dirigidos por monjas, con el fin de poder seguir estudiando. La familia de Concha, además, estaba integrada por religiosos y religiosas, lo que constituyó un aspecto muy importante de su vida. Para Paqui las contradicciones morales que encontraba en la iglesia fueron el detonante para cerrar la puerta a la religión católica. Estos hechos nos presuponen “lo religioso”, en sentido institucionalizado, como factor determinante en la construcción de sus identidades. En ambos casos, lo religioso se encuentra íntimamente ligado a formas de represión, sobre todo hacia las mujeres, durante la infancia, adolescencia y juventud de las protagonistas, lo cual nos hace pensar que lo religioso está atravesado por una cuestión de género. Destaco en este sentido estos testimonios,

*(...) se distinguieron un poco también al ser un poco acomodados por tener en la familia muchísimos curas, tanto que... cura en gallego se dice “crego”, y mi abuelo materno era el “crego” y entonces a mí de niña me llamaban la “Conxinha del crego”. Era el mote de mi familia por la cantidad de curas y monjas que ha habido. Una familia muy religiosa en aquellos tiempos y, yo en medio del tiempo, luego fui interna, (...) a los diez años cuando aprobé el ingreso fui interna a un colegio de monjas, (...) lo que tuvo que ver también mi manera de pensar. (...) El paso por el internado fue fundamental. Fue un modo de vida completamente distinto. Un internado muy rígido. Separarme de mi madre, fue tremendo. Fue lo peor y, la libertad que yo tenía... Cuando llegué y vi aquel palacio... fue una experiencia durísima. (Concha, 2015)*

*Me mandaron a estudiar interna seis años a Santa Fe, un pueblo cerca de Granada, porque era lo más económico. Seis años de castración (...) los curas me presionaban para que fuera monja, ¡qué angustia! Tuve una depresión el último año, me tuve que venir del colegio. Yo veía a las monjas como si viera al demonio.*

*Además, hacían cosas con respecto a la disciplina, muy duras. A mí, personalmente no, pero se las veía hacer a otra gente. Había muchas contradicciones y, además, cómo le hacían también la pelota a las niñas de los que eran más ricos. Era un colegio típico de niñas pobres, internas, sin ninguna delicadeza y con muchas privaciones, pero a mí me sirvió para estudiar. Yo al colegio, le debo el haber estudiado y a lo mejor, el sentido del deber... La educación cristiana tiene algunas cosas buenas, lo que pasa es que, claro, te pone en unas contradicciones tremendas y si tienes sentido crítico, pues... (Paqui, 2017)*

Los dos relatos de Paqui y Concha con respecto a los internados en los que estudiaron recogen historias que marcan sus cuerpos desde la infancia. Esas huellas tienen que ver con la educación diferenciada entre niñas y niños que vivencian a lo largo de toda su etapa escolar estrechamente relacionada con el momento sociopolítico e histórico que les toca vivir. Desde muy pequeñas son orientadas a estudiar carreras 'típicamente femeninas', como la de maestra (García, 2005). Cada historia es diferente, aunque ambas ponen de relieve que fueron cuestionadas por elegir otras opciones profesionales consideradas impropias de 'mujeres de bien' o querer estudiar carreras orientadas al género masculino, lo cual implicaba no acceder a becas de estudio, de las cuales dependían.

En el caso de Concha su relato muestra cómo, siendo aún muy pequeña, toma la decisión de no seguir con la carrera de piano iniciada en el internado:

*En el internado empecé piano y se me daba muy bien. Yo quería estudiar danza y música. Al principio veía a las compañeras cómo daban clases de piano. Yo me sabía las lecciones y las hacía con los dedos puestos en el pupitre. Entonces las monjas lo vieron y convencieron a mi padre, pero mi padre siempre me repetía: "estudia máquina de escribir que el piano no te va a servir para nada". Como mi padre estaba haciendo el esfuerzo infinito para darnos carrera a las tres, pues con diez u once años decidí renunciar a lo que más quería hacer que era la carrera de piano y la de danza, sobre todo la de danza. Eso era lo que me hubiera encantado ser. Fue una renuncia durísima. (Concha, 2015)*

Paqui, por su parte cuenta que quiso estudiar periodismo, pero tuvo que tomar una decisión basada en la situación familiar en la que se encontraba en aquel momento:

*Yo no iba a ser maestra, yo iba a ser periodista, pero lo deseché porque vi que no era para mi poder adquisitivo. Ya tenía la perspectiva de haber estado en la Operación Plus Ultra y sabía lo que era el periodismo. Pero dependía de una beca y era la mayor de mis hermanos. Si perdía la beca, corría serios riesgos. (Historia de vida de Paqui, 2017).*

Este último encuentro en el que mirar, profundizar, (re)organizar y vincular las informaciones obtenidas durante el proceso de investigación ha sido esencial, muestra como resultado la organización en categorías analíticas, que necesariamente se van transformando en categorías de interpretación o interpretativas de las historias de vida de estas dos maestras. En el siguiente epígrafe se muestra el cuadro de categorías interpretativas (Cuadro 11).

## **CUARTO ENCUENTRO**

### **LA INTERPRETACIÓN COMO ENCUENTRO DE MIRADAS, RELACIONES Y VÍNCULOS**

#### **CAPÍTULO I. ¿QUÉ SIGNIFICA INTERPRETAR EN EL PROCESO DE ESTA INVESTIGACIÓN NARRATIVA?**

El cuarto encuentro de este estudio supone un aprendizaje, si cabe, más reflexivo ya que se ponen en relación y en diálogo los relatos, la literatura y la forma de mirar de la investigadora. Afrontar el momento de la interpretación en una investigación narrativa es el paso más importante de la indagación, porque se confrontan los miedos y temores propios de la persona que investiga de forma iniciática con los conocimientos que se han puesto en juego en el proceso de investigar. Por un lado, miedo a no saber, a no conocer el camino; por otro, el temor a no aportar una adecuada fundamentación teórica que ponga en diálogo otros estudios e investigaciones, así como, no realizar el análisis de las informaciones obtenidas en el proceso de investigación con el adecuado rigor y veracidad científica que requiere este tipo de estudios. Este miedo escénico pude leerlo en otros textos a través de la experiencia de otras personas investigadoras que hicieron procesos parecidos en el que ahora me encontraba buscando interpretar narrativamente (Cortés, 2013; García-Huidobro, 2016; González, 2018; Leite, 2011).

Leer a Bolívar, Domingo y Fernández (2001) me abría un camino analítico en el proceso de interpretación, el cual entienden como,

montar un cierto rompecabezas, del que -en primer lugar- las piezas no están dadas, sino que deben ser determinadas. A través de un marco interpretativo nos orientamos para organizar los datos, reuniendo las más parecidas, por un lado; las más dispares, por otro; y, finalmente, identificando las líneas de relación establecidas, que hagan coherente el cuadro dibujado del rompecabezas inicial. (p. 193)

Este camino analítico me ofrecía un esquema establecido a seguir, sin embargo, el proceso interpretativo de los relatos requería de procesos más complejos que permitiesen profundizar y poner en relación los sentidos y significados que las maestras otorgan a su experiencia, la mirada de la investigadora y la literatura científica.

Leer a Leite (2011), me hizo redescubrir mi labor como investigadora y me acercaba de forma simultánea al pensar reflexivo de las informaciones y a mi labor interpretativa. La lectura de sus textos me facilitaba herramientas para iniciar la comprensión en la variabilidad de sentidos y significados que se abrían ante mí. Para esta autora el proceso parte

desde lo analítico en el sentido de distinguir, separar partes de un todo, la re-composición en nuevas categorías que nuclean, agrupan e integran estas partes para luego avanzar un paso más en cuanto a concebir, ordenar o explicar de un modo personal la realidad, también como forma de representar desde otro lugar y desde otros sentidos esta obra, este texto, esta historia; es lo que denomino pasar de lo analítico a lo interpretativo. (p. 211)

Este planteamiento me ayudaba a iniciar un proceso de análisis en el que iba agrupando y recomponiendo categorías según el sentido y significado que las maestras otorgaban. Este fue el primer acercamiento a la interpretación. A partir de ello se crearon nuevos sentidos a las informaciones y datos aportados, lo cual supuso el inicio de un proceso creativo que nos permitía construir mapas conceptuales interconectados, a modo de manto narrativo-interpretativo.

Por otro lado, las aportaciones de Rivas (2009), me ofrecían el significado de transitar por el proceso interpretativo desde una reflexión metodológica. Este autor plantea que interpretar significa mirar la realidad desde la identidad “como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos” (Ídem, p.18). La categoría *Identidad* sería una de las claves que debía seguir en mi

encuentro con la interpretación. Desde una mirada profunda a la interpretación de las vivencias de los sujetos, este autor, entiende que este proceso supone comprender las interpretaciones que cada persona hace a partir de la interacción con su relato, es decir, debemos ahondar en los sentidos de la relación y del vínculo que la persona investigada crea con lo que cuenta. Por ello, debemos considerar la propia interpretación de las protagonistas, teniendo en cuenta la variabilidad que implica el tiempo y la experiencia del pasado contada en el presente (Calvo, 2017; Rivas, 2012, 2014; Rivas, Leite y Prados, 2013). Hablamos por tanto de subjetividad y singularidad como mediación entre la vivencia y el relato. Dicha mediación implica conectar lo que las maestras cuentan, cómo lo cuentan y lo que les pasa mientras se cuentan a sí mismas con aquello que escucho, veo y comprendo como investigadora. Esta relación reflexiva entre las maestras y la investigadora significó el primer paso interpretativo a sus historias de vida dentro de un marco teórico y político-social.

De otro lado, aparecía el miedo como investigadora novel, sobre todo, relacionado con la idea de no abordar adecuadamente el proceso de interpretación y trasladar mis opiniones, juicios y creencias a lo que las maestras compartían. Este momento es el "más delicado de toda la investigación, puesto que nos enfrentamos a nuestras propias subjetividades, lo cual nos debe llevar a ser vigilantes con nuestras propias creencias al abordar y sistematizar la información" (Briet, 2017, p. 129). Debía entonces mantener un equilibrio, entre mi subjetividad y ese mantenerme 'pegada' a la realidad de las informaciones que las maestras ofrecían.

Las lecturas que iba realizando me hicieron considerar la interpretación dentro del marco de la complejidad (Estrada, 2020; Miranda y Ortiz, 2020). Releer a Connelly y Clandinin (1995) me hizo volver a considerar el proceso interpretativo como un foco en el que,



la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. (ibidem, p.12)

Surgieron nuevos interrogantes. Uno, vinculado a la necesidad de entender qué había pasado en mí cuando volví a reencontrarme con estas palabras, y otro, relacionado con la forma de entender el modo que tenía de interpretar a las participantes. Me preguntaba, ¿qué lente mediadora utilizamos para contar el mundo que hemos experimentado?, ¿esa lente me hace comprender de otro modo lo que leo, reflexiono y escribo? Ello me hizo considerar, quizá por primera vez, que el camino de la interpretación ha de incluir la diversidad de miradas hacia la realidad que dé cuenta de sentidos y significados diferentes ante hechos parecidos y que están atravesados o mediados por la subjetividad, por la experiencia de cada sujeto.

Comencé a comprender, paso a paso, que la investigación narrativa en sí misma es ya un proceso de interpretación que profundiza desde una óptica singular (subjetividades) en las categorías analíticas, procurando un marco teórico, histórico y social del entramado que compone cada uno de los relatos de las maestras. Se trata de un proceso de construcción en continuo movimiento que habla de múltiples identidades (Hernández y Sancho, 2020; García-Huidobro y Schenffeldt, 2020, Leite y Rivas, 2020). La interpretación sugiere un ejercicio de reflexión acerca de todo el proceso de investigación, incluyendo multiplicidad de detalles, conversaciones, confidencias, encuentros, textos, etc. y la habilidad de "trasladar ese conocimiento en un lenguaje académico" (Cortés, 2013, p.130).

Al mismo tiempo, las lecturas sobre Teoría Fundamentada planteada por Charmaz (2013), me reafirmaron en la importancia de incluir la mirada de la persona investigadora en la interpretación. Según

esta autora las “categorías conceptuales surgen a través de nuestras interpretaciones de los datos, en lugar de emanar de ellos o de nuestras prácticas metodológicas” (p. 276), lo cual da la posibilidad de que la investigación no sea un informe objetivo de la realidad sino una representación interpretativa de la misma. Surge así una interpretación a tres voces.

La relectura de las categorías de análisis -personales, sociales y profesionales- supuso un nuevo reagrupamiento en categorías interpretativas. Nombrar cada categoría interpretativa implicó partir de la organización analítica elaborada en el tercer encuentro descrito en esta tesis. Las informaciones volvieron a organizarse de modo que permitían visualizar el tránsito del análisis categórico hacia las categorías interpretativas, necesarias para explicar y comprender el contenido de cada una de ellas. En el siguiente cuadro se puede leer el modo en cómo fueron construyéndose dichas categorías.

Cuadro 11. Evolución de las categorías interpretativas

Categorías de análisis	¿De qué nos hablan las categorías?	Categorías interpretativas
Identities personales	- Contextos socio políticos - Relaciones y vínculos familiares - Vivencias y experiencias creativas en el aula	- Ser mujer - Huellas resilientes
Identities sociales	- Relaciones con el profesorado en los contextos educativos	- El proceso creativo - El aula, un espacio encarnado
Identities profesionales	- Relaciones de poder institucionales - Vínculos con el alumnado - Huellas educativas resilientes - Experiencias corporeizadas	

A partir de esta nueva conceptualización categórica volvimos a reorganizar las evidencias ajustándose a lo que las participantes relataban. A partir de este momento las categorías se establecieron del siguiente modo: 1) Ser mujer; 2) Huellas resilientes en educación; 3) El proceso creativo; y 4) El aula un espacio encarnado.

En una investigación de naturaleza fenomenológica centrada en el análisis de las identidades y subjetividades resulta un tanto arriesgado establecer un punto final, puesto que como se ha referido anteriormente, habrá múltiples interpretaciones como múltiples miradas observen una realidad (Rivas, 2021). De ahí la importancia de considerar que interpretar narrativamente no es dar respuestas a algo concreto sino se trata de dar valor a cuestiones que nos interrogan sobre el modo en cómo se articulan los saberes para construir conocimiento.

Una de las estrategias que me ayudó a considerar el concepto de multiplicidad en este proceso de interpretación han sido los recursos visuales, tales como, fotografías, imágenes y mapas de categorías. Estos recursos, como plantea Hernández-Hernández (2018), permiten llevar a cabo un entramado de tránsitos, recorridos y desplazamientos que dan sentido a las experiencias de las participantes en un contexto histórico y social. Las reflexiones que surgen de este proceso, a la vez que profundas, se tornan más abstractas y es preciso tomar distancia para no perder el sentido de la investigación.

En este proceso de distanciamiento (Kreusburg, 2011) necesité ayuda de mi directora de tesis. Llevamos a cabo un encuentro (me gusta decir que fue narrativo), en el que compartí inquietudes y dudas de este proceso interpretativo. Como si de una entrevista narrativa se tratara, iba acogiendo las preguntas que recibía de ella. Me hizo pensar reflexivamente sobre las categorías de análisis: cómo surgieron, qué te suscitaban, qué significan para ti y cuáles a la luz de los relatos son las más relevantes o significativas. En este encuentro, la pizarra se convirtió en testigo de las reflexiones compartidas. Fuimos tomando nota de aquellas ideas que me ayudaban a visualizar el entramado de categorías, las relaciones entre ellas y el movimiento o desplazamiento al que estas invitaban.

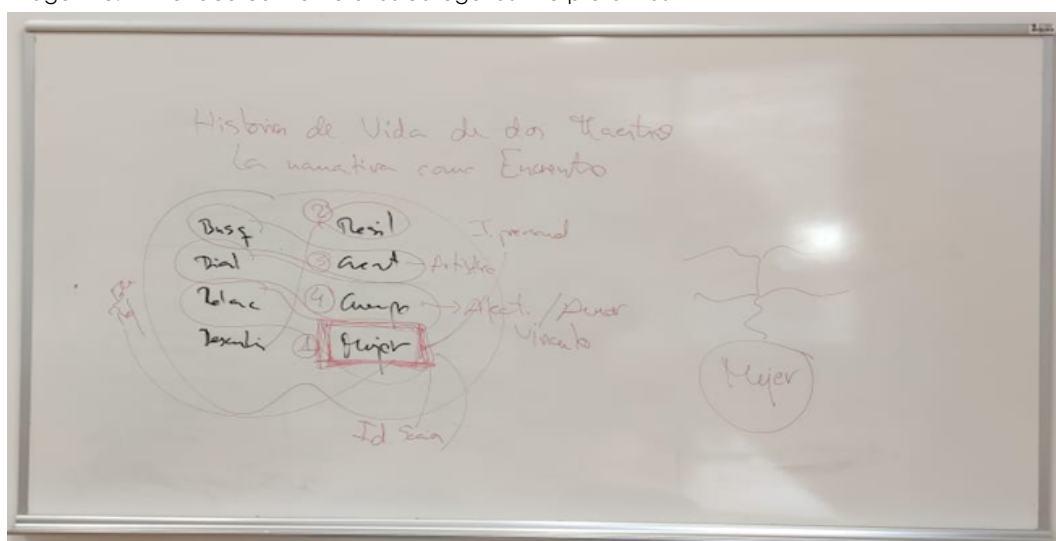
A continuación, para una mejor comprensión, plasmo las fotografías que tomé de dicho encuentro. Estas instantáneas muestran

cómo fuimos elaborando de forma visual el proceso de interpretación y la relación entre las categorías.

La primera imagen (imagen 12) muestra lo que entendemos en esta investigación como “encuentro narrativo con”, es decir, investigar implica un vínculo con cada una de las categorías interpretativas establecidas. El proceso vivido en esta investigación nos permite hablar del encuentro como espacios en los que se genera relación, descubrimiento, búsqueda y diálogo. Estos aspectos aportan riqueza al proceso interpretativo en la medida que ayuda a construir categorías de forma conjunta con las participantes. En este sentido establecimos categorías que hablaban de cómo las dos participantes y la investigadora entendían el camino de sus historias de vida como maestras.

Las categorías interpretativas dieron el sentido de cómo profundizar en las evidencias. Estas han sido: 1) la categoría “Ser mujer” implica lo relacional; 2) la categoría “huellas resilientes” implica los descubrimientos de las capacidades que le permitieron abordar y afrontar dificultades aportando soluciones creativas a su labor como mujeres y maestras; 3) la categoría de “proceso creativo” significa una constante búsqueda de soluciones para transformar la realidad que viven; 4) y la categoría “el aula un espacio encarnado” pone en relación

Imagen 15. Primer acercamiento a las categorías interpretativas



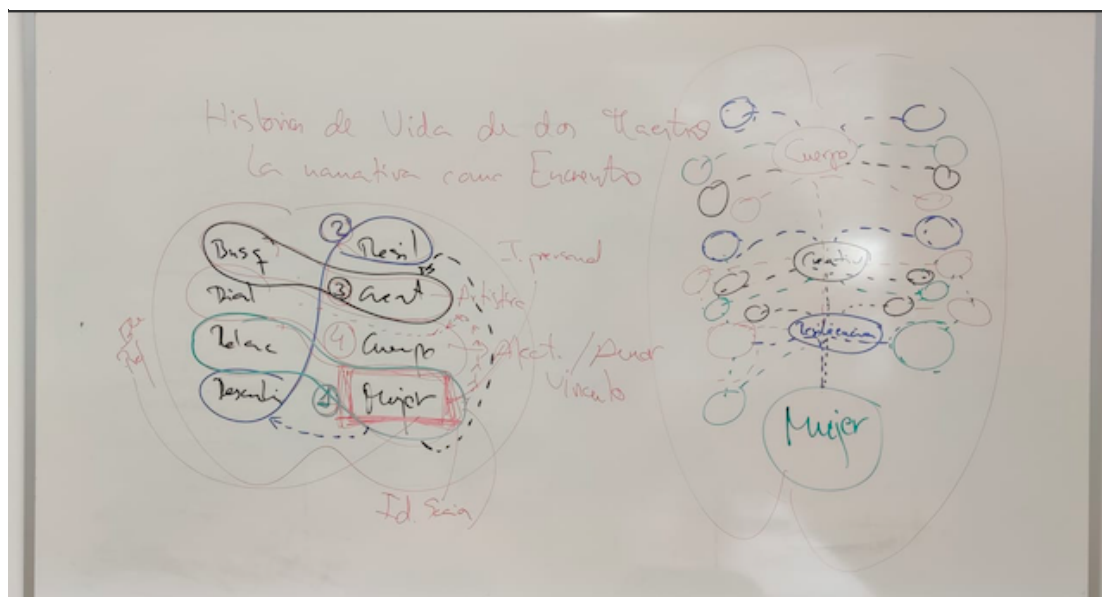
la presencia del cuerpo y los diferentes modos de expresión, comunicación y diálogo.

Los encuentros y relaciones con estos cuatro aspectos o categorías forman parte del modo de entender las identidades de las dos maestras.

A partir de la decisión de organizar las evidencias en estas cuatro categorías, seguí profundizando en ellas. Visualizarlas en la pizarra ofreció una imagen clara a partir de la cual se me invitaba a profundizar en el entramado que implica comprender las identidades.

La idea de entramado a modo de árbol comenzó a darle sentido a la categoría '**Ser mujer**'. La cuestión identitaria ser mujer es el lugar desde el cual las dos maestras toman decisiones, posicionamientos y formas de vivenciar cada una sus experiencias. Esta categoría se constituye como medular o central (Strauss y Corbin, 2002) en el proceso de interpretación a partir de la cual se construyen las demás.

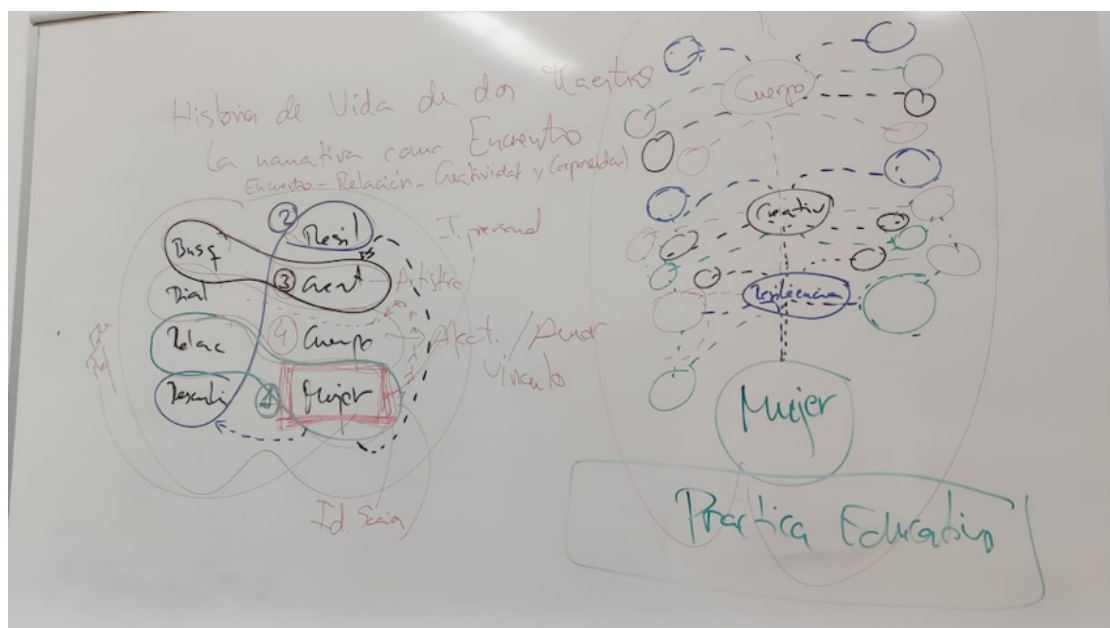
Imagen 16. Segundo acercamiento a las categorías interpretativas



Pensar en categorías a modo de entramado dio lugar a entender de qué forma la práctica educativa de ambas maestras se construye identitariamente a partir de diversidad de espacios, vivencias, toma de decisiones, posicionamientos, etc. De ahí que la categoría "práctica

educativa" se constituye como el hilo que entreteje el entramado categorial.

Imagen 17. Tercer acercamiento a las categorías interpretativas



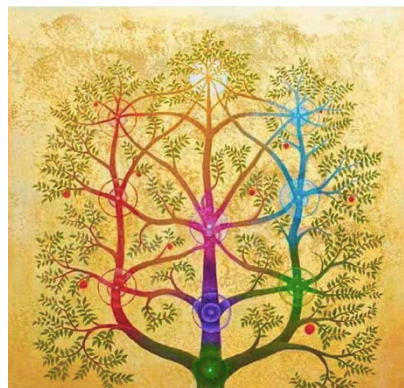
En la búsqueda de un referente simbólico que me ayudase a pensar lo interpretativo en términos visuales surgieron varias ideas, entre otras, la imagen de un rizoma, redes, red neuronal, universo cuántico. La imagen que más me acercaba a las claves de complejidad y fractalidad del proceso de interpretar surgió a partir de la imagen del Árbol de la Vida de la Cábala<sup>75</sup> (Bar lojai, 2012). Esta imagen representaba a mi modo de ver el entramado que suponía el análisis interpretativo de esta investigación. El Árbol de la Vida representa un 'mapa' de la creación y me ayudaba a conectar de forma metafórica con el 'mapa' de la investigación creado a partir de las categorías. Entender el arriba-abajo, abajo-arriba, izquierda-derecha, derecha-izquierda nos permite pensar al ser humano en interrelación constante con múltiples realidades y contextos. Este recurso visual daba sentido al modo de entender las

<sup>75</sup> Es importante aclarar que este trabajo de investigación no se encuentra mediado por ningún tipo de creencia religiosa y que únicamente se utiliza esta imagen como metáfora del proceso de análisis interpretativo. El Árbol de la Vida es el símbolo cabalístico más importante del judaísmo. Está compuesto por 10 esferas y por 22 senderos que representan los estados de cada una de ellas. El sentido de nudos o esferas nos ayuda a comprender que los núcleos de sentido en el proceso interpretativo actúan de este mismo modo, siendo las esferas los nodos de conexión entre las experiencias de vida de cada maestra.

relaciones y la creación de vínculos en las vidas de las maestras, como una investigación en circularidad (Ahmed, 2015).

Otro aspecto importante que emergió en la comprensión del proceso de interpretación ha sido considerar el cuerpo como lugar de encuentro y de expresión de experiencias. Lo corporal ocupa un lugar importante en el proceso de toma de decisiones en la vida de estas maestras. El cuerpo emerge como un espacio de

Imagen 18. Árbol de la Vida



confluencia entre lo emocional y creativo en las prácticas educativas analizadas. Es posible que la imagen que popularizó el Hombre de Vitruvio (Leonardo da Vinci, 1490), siga siendo referente a cómo entender lo corporal desde una estética que valora las medidas, proporcionalidad, homogeneidad, sentido de la perfección marcando prototipos de belleza corporal. Y, por tanto, esta imagen media el modo de relación con los cuerpos. Sin embargo, lo que estas maestras evidencian es que lo corporal es un texto en el que podemos comprender el contexto. El cuerpo también es un espacio que invita a pensarlo en términos de diversidad, heterogeneidad, imprevisibilidad, contingencias y relaciones interconectadas, en el sentido de cuerpos que expresan y son creación. Estas maestras invitan a dar la palabra al cuerpo (Planella, 2006).

De este proceso surge la comprensión de los núcleos interpretativos como puentes entre la metodología y los resultados (Leite, 2011), siempre abiertos a nuevas indagaciones. Los núcleos interpretativos adquieren significado en la medida que conectan ideas, informaciones, experiencias y sentidos que las maestras aportan. Cada núcleo es interpretado del siguiente modo:

## **1. SER MUJER**

Este núcleo interpretativo se entiende como encuentro entre ser mujer y las relaciones que se van configurando alrededor de sus experiencias, tanto a nivel personal como profesional. Se aborda y profundiza en las vivencias desde un reconocimiento feminista (Butler, 2007; Braidotti, 2000 y 2004) de las prácticas docentes, dando valor a la toma de decisiones y el modo de hacer escuela desde su Ser Mujer.

## **2. HUELLAS RESILIENTES**

Relaciona cuestiones vinculadas a la infancia, familia, contextos de vida, la escuela que transitan y la “vocación<sup>76</sup>” (Martín y Gutiérrez, 2013) en la profesión docente. Esta categoría nos ayuda a comprender el inicio de la construcción de sus identidades a través de las experiencias y las decisiones tomadas en los hitos más importantes acaecidos en las vidas de las dos maestras.

## **3. EL PROCESO CREATIVO**

Indagar en identidades docentes es hablar y comprenderlas enlazadas a las diferentes prácticas disruptivas de las dos maestras. Lo disruptivo lo entendemos como las prácticas docentes que generan transformaciones dentro del aula o como una ruptura con los modos tradicionales de hacer docencia (Montes-Rodríguez *et al.*, 2021). Lo disruptivo como proceso de transformación están en relación estrecha a procesos creativos, entendiendo que la creatividad “nace de la capacidad de aprender desde la necesidad rupturista de lo distinto, que a su vez está íntimamente ligado con la capacidad de imaginar” (Cortés

---

<sup>76</sup> La vocación en la docencia puede ser entendida desde diferentes aristas de un mismo prisma. Encontramos docentes que afirman haber estudiado Magisterio por amor a la infancia o porque les gustan las niñas y los niños, surgiendo de ahí su vocación. La sociedad está acostumbrada a que esta forma especial de ejercer la docencia aparezca antes de iniciar los estudios que les conducirán a ser maestras y maestros. En el caso de Paqui y Concha, esta vocación no nace antes de estudiar la carrera, sino que, es durante el ejercicio de la profesión cuando encuentran el sentido a su hacer escuela. Aprender a ser maestras mientras son maestras es el descubrimiento de su verdadera vocación. En este sentido, estoy de acuerdo con Rivera (2012) cuando reflexiona sobre la vocación y dice que para ella esta quiere decir que “al enseñar, además de dar, recibo y aprendo: aprendo algo más de mí, sobre el ser que soy y sobre las posibilidades que tengo de seguir siéndolo” (p. 17).



y Jiménez, 2015, p. 35). Se enmarcan en este análisis las actividades que desarrollan en el aula, no como mera actividad académica, sino con un sentido transformador en la forma de enseñar y aprender. Abordaremos en este espacio las prácticas creativas que han utilizado las maestras: teatro y creación literaria.

#### **4. EL AULA, UN ESPACIO CORPORAL**

Las subjetividades se materializan en los cuerpos y en la relación maestras-alumnado. El aula se reconoce como un espacio habitado donde la experiencia educativa tiene lugar en el cuerpo de la persona que enseña en relación con la persona que se deja tocar por esa enseñanza. Esta relación la entendemos en el acto educativo en términos de vínculos amorosos (López, 2001, 2013).

La presentación de cada categoría interpretativa adelanta la manera de comprender este proceso de análisis, de este modo el lector o lectora que me acompaña en la lectura de esta tesis doctoral puede comprender el entramado de significados que implica profundizar en las historias de vida de estas dos maestras.



un espacio donde se dibujasen los matices de sus experiencias, pensamientos, emociones y sensaciones. Es decir, sus trayectorias de vida tenían elementos distintos y fueron contadas en momentos diferentes.

Como investigadora, los encuentros con las dos maestras se dieron en momentos y espacios diferentes y, por tanto, el modo de relación también daría una escritura diferente. El tiempo que media y construye nuestras identidades, me daba la clave para proponer un análisis interpretativo diferente. Debía atender la historia de cada maestra desde sus propias formas de entender la práctica docente y desde sus propios procesos de construcción de identidades, lo que me hacía reflexionar sobre las diversidades y subjetividades desde una perspectiva nómada (Braidotti, 2000).

Después de pensar y reflexionar sobre cómo realizar este nuevo análisis entendí que cada relato ha de contener de forma intercalada retazos de narraciones que las maestras habían compartido conmigo y que significaban su historia de vida. A partir de este momento, estos retazos entran a formar parte de un diálogo entre matices de los encuentros, las lecturas que dan sostén al marco interpretativo y aquellas reflexiones personales que me hacían comprender ahora el modo de vivir proceso de investigación.

Como apuntaba anteriormente, las dos categorías que dan sentido al entramado de evidencias son: ser mujer y la práctica educativa. En el capítulo I de la segunda parte de este estudio se plantean dos posicionamientos feministas que ayudan a comprender el significado que otorgamos a la categoría ser mujer en este estudio. Por un lado, Judith Butler (2007) dentro del feminismo radical, afirma que el 'ser mujer' es un constructo definido e ideado por el patriarcado y que, por tanto, no podemos partir de este concepto para analizar las vidas y experiencias de las mujeres, ya que responde a un imaginario creado por dicho sistema. Por otro lado, Rossi Braidotti (2000 y 2004), desde el feminismo de la diferencia hace referencia a un concepto nómada y

líquido del 'ser mujer', apuntando que debemos tener en cuenta que este irá modificando su significado en la medida que cada mujer vive y experimenta su ser y estar en el mundo. Es un concepto permeable a los cambios que se generan en las vidas de las mujeres, resignificándose en cada momento de toma de decisiones.

En este sentido, es importante comprender que en la práctica educativa de ambas maestras median estos dos modos de comprenderse como mujeres. Las dos recibieron una educación basada en normas, estereotipos y creencias fundamentadas en el machismo propio de la época (Sonlleva-Velasco y Sanz-Simón, 2022) lo que condiciona sus experiencias y vivencias como mujeres. Esto les llevaría a tomar conciencia de su estar en el mundo, escogiendo diferentes caminos en sus prácticas docentes que revelarían otra forma de hacer escuela.

Este posicionamiento me permite pensar la práctica educativa desde la reflexión que realiza Piussi (2007), al considerarla como un corte que genera rupturas, entendidas como rupturas personales, sociales y políticas que provocan y permiten transformación y cambio en el actuar de las maestras. En la misma línea de pensamiento Muraro (2002), dice que la práctica es un actuar consciente y en este sentido ambas maestras rompen con lo socialmente establecido en el ámbito educativo, ofreciendo al alumnado y a la infancia la sensibilidad, creatividad, empatía y colaboración de la que carecía la escuela. Consideramos, por tanto, que este proceso interpretativo permite hablar de dos maestras que generan transformación en el aula a través de la reflexión de su propia práctica (Mombello, 2018).

## LA INTERPRETACIÓN DE LOS RELATOS.

### UN HILVANADO NARRATIVO. EL VALOR DE LA EXPERIENCIA

#### LA MAESTRA POETA. UN ENCUENTRO PEDAGÓGICO ENTRE LA ESCRITURA Y LA ESCUELA

Cuando conocí a Concha ella tenía 74 años. Hacía casi diez años que estaba jubilada. Había estado 40 años en la docencia y ella decía: *me han faltado otros 40 más para seguir aprendiendo a ser maestra y persona con los niños.*

En uno de nuestros encuentros Concha me contó que hacía mucho tiempo que no salía de casa y no participaba demasiado en la vida cultural de la ciudad. Por cuestiones personales había estado más centrada en responsabilidades y cuidados familiares que en su vida profesional y social. El contacto con esta investigación supuso para ella una decisión importante. Comenzó a transitar de nuevo por esos espacios públicos en los que se había formado y en los que había crecido como profesional de las artes y las letras.

*– Soy una persona que tengo que estar siempre en movimiento intelectualmente y llevo estos cinco o seis años enclaustrada y lo más bonito que me ha pasado es conocerte– dijo Concha.*

*– ¡Gracias! contesté entusiasmadamente y algo avergonzada por sus palabras.*

*– Porque me estás sacando de mí misma y ya me he decidido a asistir a actos culturales que incluso había dejado de ir y estoy empezando a ir otra vez.*

La experiencia investigadora es vivida por Concha como un pequeño (re)despertar y un volver a conocerse a sí misma en el ámbito intelectual. En este sentido Sancho *et al.* (2012), proponen la investigación narrativa como un proceso de acompañamiento que tiene que ver con

la propia reflexividad de las personas participantes. Es decir “un acompañamiento que sirviera a los participantes para formarse y aprender de su trabajo” (ibidem, p. 154).

Nuestro lugar de encuentro siempre fue la habitación donde ella trabajaba en sus novelas. La sala estaba impregnada de la calidez con la que Concha contaba sus vivencias. En esa habitación aprendí, poco a poco, a hacerme investigadora (Prados, 2013), aun con muchas carencias, pero con ganas de seguir aprendiendo.

También a Concha le gustaba decir que había aprendido a contar(se) y a escucharse (Contreras y Pérez de Lara, 2013). A día de hoy sigue expresando: *¡qué mal lo he hecho! ¡no sé hablar de mí!*

Nuestras charlas siempre fueron agradables y amenas. Con ellas empecé a comprender la práctica docente como una forma de vida en la escuela que estaba llena de relaciones personales que traspasaban las paredes del aula,

La práctica docente de Concha me ayuda a repensar la educación desde otra perspectiva. Para mí siempre fue algo repetitivo, memorístico y nunca llamó mi atención. Pensaba en lo aburrido que era enseñar y jamás me planteé dedicarme a la enseñanza. (Diario de la investigadora)

## **1. SER MUJER. LA FUERZA DEL SILENCIO, LA LIBERTAD DE LA PALABRA**

*Y mi madre cuando no estaba mi padre, porque él es el contraste, cantábamos y bailábamos o hacíamos gimnasia, cosa muy mal vista en aquellos tiempos y me decía: “mira, no digas a nadie que cantamos y bailamos sino van a decir que somos mujeres mundanas”.*

La discriminación que han vivido las mujeres en la escuela en el ejercicio de una práctica educativa creativa dentro de un El sistema tradicional de enseñanza anclado en valores autoritarios y jerárquicos (Rivas, 2018), ha influido especialmente de forma discriminatoria en las mujeres, especialmente en aquellas que han tratado de llevar a cabo una

práctica creativa. La discriminación vivida ha sido algo constante en los relatos. Sin embargo, en algunos momentos no es explicitada como tal. Cuando Concha relata su experiencia en el aula, su trabajo y el papel que ha ido desempeñando como mujer-maestra, no lo plantea en términos de discriminación, ni vinculada a cuestiones de hegemonía patriarcal,

*Hablar con los compañeros era sospechoso, era una cosa, así como de la Edad Media. Pero no me ha influido para mal ni para bien. Yo siempre he encontrado mejores amigos entre los hombres que entre las mujeres [...] siempre me han parecido más respetuosos, más afectuosos, ¿sabes?, creo que no me ha influido de una manera especial el ser mujer.*

Sin embargo, en esa época histórica, ser maestra era una profesión relegada a las mujeres bajo un claro planteamiento patriarcal de la profesión, donde las enseñanzas “legitimaban el papel subsidiario de la mujer en la sociedad, adjudicándole en exclusividad los trabajos caseros [...] formando a las maestras como futuras madres y amas de casa que prepararían a sus alumnas para asumir el mismo papel” (Araque, 2009, p. 122); como dice Sonlleva (2018), lo educativo se asocia al afecto y al cuidado en términos de sentimientos maternales y no como una acción educativa basada en el vínculo afectivo (Estalayo *et al.*, 2022).

Como investigadora, conversar de forma abierta sobre el sentimiento de discriminación hacia el ser mujer-maestra desembocó en una sorpresa al escuchar que Concha no sentía ni había vivido dicha discriminación, *no, nunca, de hecho, me llevo mejor con los hombres que con las mujeres*. Como plantea Arenas *et al.*, (2022), se puede pensar en la asunción de ciertos estereotipos como algo natural y asumir lo que social y culturalmente le ha sido atribuido a la mujer. Esta creencia mantiene la idea de que las mujeres que no cumplen con los roles asociados a lo femenino son mejor aceptadas por los hombres. Las mujeres aprenden e interiorizan la inferioridad e infravaloración respecto

a los hombres; de ahí, que estas lleven a cabo movimientos o tránsitos hacia roles masculinos considerados positivos y de éxito (Simón, 2018).

El movimiento feminista rescata la sororidad<sup>77</sup> como una opción política, en la cual, las mujeres han de reconocer el apoyo entre iguales como una forma de afrontar y enfrentarse al sistema patriarcal. Los comentarios de algunas compañeras hacia Concha sobre su manera de vestir o los lugares que frecuentaba, son ejemplo de cómo la sororidad no es recíproca,

*Yo que era una mujer joven y estaba delgadita... Llevaba vaqueros porque me gustaban. Un día me dijeron que por qué me ponía vaqueros si yo tenía un cuerpo como el de una señora obesa. [...] Iba a la playa y yo llevaba bikini... no te digo todo lo que me llegaron a llamar.*

Los comentarios hacia Concha reflejan las actitudes machistas inculcadas a las mujeres, haciendo emerger la falta de empatía, comprensión y reconocimiento entre ellas mismas. En estos escenarios podemos vislumbrar los valores de la época, aquellos que disgregaban a las mujeres haciéndolas más débiles como colectivo frente a la defensa de sus derechos (Castañeda, 2019; Daros, 2014).

Esta idea me hizo recuperar el concepto de *affidamento*. Se trata de un concepto reflexionado en el corazón del movimiento filósofo-feminista creado por la Librería de Mujeres de Milán y que hace referencia al reconocimiento en otras mujeres de las características propias y a las diferencias entre ellas. Según Rivera (2003), el *affidamento* es una “relación política privilegiada entre dos mujeres; dos mujeres que no se definen como iguales en términos de sororidad sino como diversas y dispares” (p. 45). En este sentido de respeto a las diferencias, el

---

<sup>77</sup> El término sororidad proviene de la palabra inglesa «sisterhood», utilizada en los años 70 por Kate Millet. El término «sororidad» fue utilizado por primera vez por Marcela Lagarde y la define como una dimensión ética, política y práctica del feminismo contemporáneo que enumera principios ético políticos de equivalencia y de relación paritaria entre mujeres. Se trata de una alianza entre mujeres, propicia la confianza, el reconocimiento recíproco de la autoridad y el apoyo.



*affidamento* hace referencia a la unión y a la alianza de las mujeres frente a las discriminaciones del sistema social patriarcal. A lo largo del relato de Concha se palpa el rol patriarcal que asumió como mujer y las dificultades que debió enfrentar y afrontar a lo largo de su vida, como maestra, como esposa, como madre y como hija.

*Mi padre y mi marido eran dos hombres de los de antes y tenían un concepto de las cosas y de la familia... Mi marido se había desligado prácticamente de la educación de los hijos esos años que estuvo fuera [...]. Yo procuraba que vivieran tranquilos y felices. Les hacía las comidas que les gustaban, les compraba el vino que les gustaba, pero nunca me he quemado [...]. ¡Tenía seis hijos! Los más difíciles los viejos [...] porque no se les ocurría ayudarme recogiendo la cocina ni nada de eso.*

Esta conversación me hizo pensar en las múltiples cargas que, en algunos casos, se atribuyen a las mujeres. En este sentido, Ochoa (2021) dice que, gracias al fenómeno conocido como globalización, las mujeres tuvieron más oportunidades de incorporación al mercado laboral, pero “ello ha significado una doble o triple carga de trabajo [...] la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo ha generado la doble responsabilidad del cuidado y la crianza de los hijos” (p. 59).

En el caso de Concha las cargas laborales y familiares ocupaban la mayor parte de su tiempo. Según Oliver (2018), las mujeres que trabajan fuera de casa cargan con sentimientos de culpa al tener que dejar a sus hijas e hijos para reincorporarse a su carrera profesional, cuestión que aún sigue siendo objeto de debates políticos y públicos. Concha no estuvo al margen de ello, le generaba un sentimiento de abandono hacia su familia y de culpabilidad,

*Es muy difícil ser madre. [...] Me hubiera gustado mucho jugar con mis hijos, cantar con ellos; tener más tiempo para estar*

*con ellos. Alguna vez les he dicho: “¡Cuánto echo de menos el no haber tenido más tiempo para jugar con vosotros!”; y la respuesta que me consuela mucho siempre es la misma: “Pero mamá, ¡si estabas siempre con nosotros!”.*

El relato de Concha se tiñe de tristeza al traer al presente este recuerdo. A ello se une el sentimiento de soledad que habita aún en las mujeres ante el hecho de la crianza y la conciliación con la vida laboral (Mora-Guerrero *et al.*, 2022).

*Absolutamente sola. Sí, desde niña. Quizá por mi manera de ser o quizá por las circunstancias. Quizá por mi manera de ver la vida y de enfocar que sobre todo hubiera paz, que sobre todo vivieran tranquilos que tuvieran una familia unida. Como yo sabía lo que era una familia rota, pues me marcó muchísimo eso también con mis hijos.*

Ríos y Londoño (2012) sostienen que “la soledad tiene que ver más con aspectos muy específicos de las relaciones (y del apoyo social), concretamente con aquellos que son más subjetivos, emocionales, relacionales, globales y profundos” (p.145). Concha hacía referencia a la soledad como experiencia que le sobreviene desde niña. Relata que esa soledad la sentía a menudo, ante ausencias, falta de vínculos y de relaciones afectivas, aquellas que necesitaba para sentir un soporte emocional a sus experiencias más vitales.

En este sentido, autoras como De la Mata y Hernández (2020) o Juliano (1992; 2005), consideran que existen diferencias entre mujeres y hombres sobre el modo de entender y valorar sus experiencias vitales. Explican que las mujeres tienden más a valorar las relaciones afectivas con otras personas y sus entornos, sobre todo, porque las mujeres entienden que la creación de vínculos es una parte esencial en sus vidas. En esta misma línea, Lagarde (2012) plantea la soledad como “un espacio necesario para ejercer los derechos autónomos de la persona y

para tener experiencias en las que no participan de manera directa otras personas” (p. 1, 2012). Sin embargo, distingue entre la soledad y la desolación, esta última como “resultado de sentir una pérdida irreparable [...] la desolación sobreviene cuando nos quedamos solas, cuando alguien no llegó [...]. Podemos sentir la desolación a cada instante” (ibidem, p. 1, 2012). Alude a que las mujeres deben ponerse en el centro de sus vidas, erradicar la desolación y convertir la soledad en espacios de bienestar y autonomía personal. “La autonomía requiere convertir la soledad en un estado placentero, de goce, de creatividad, con posibilidad de pensamiento, de duda, de meditación, de reflexión” (ibidem, p. 1, 2012).

En el caso de Concha, el sentimiento de soledad le hace desarrollar una actitud resiliente, tanto en su espacio laboral, educativo como familiar. Afronta y acoge con determinación aquellas vicisitudes que van aconteciendo en su ámbito más cercano, privado y público y lo transforma en actitudes creativas como camino de desarrollo personal y compromiso educativo.

## **2. HUELLAS RESILIENTES. CABALGAR A HOMBROS DE GIGANTES, SOBREVOLAR MÁS ALLÁ DE LO IMAGINADO**

La categoría, huellas resilientes, invita a pensar en aquellos momentos, espacios y contextos en los que escuchamos la palabra resiliencia. Este concepto resonaba en mí, fundamentalmente, referido a las capacidades innatas de los seres humanos de afrontar acontecimientos estresantes y poder superarlos, (Grotberg, 2006; Manciaux, 2003). La historia de Concha me hizo indagar en la literatura para comprender el concepto de resiliencia como proceso de aprendizaje y transformación, individual y colectiva. Cortés (2019) plantea la resiliencia en términos de identidad resiliente que “tiene que ver con mecanismos relacionados con proyecciones positivas/reafirmadoras vinculadas a nuestras vidas” (p.

193). Este concepto alude a la dimensión individual y colectiva del ser humano en relación a la construcción de un yo capaz de reconducir y superar situaciones adversas. También, en términos socioeducativos, la resiliencia es, según Cyrulnik *et al.* (2003), “la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores” (p. 22).

Escuchar y analizar atentamente el relato de Concha me permitió descubrir esa identidad resiliente de la que hablan estos autores, como una de las expresiones identitarias de su relato. Se puede decir que la historia de vida de Concha refleja esa identidad resiliente en la que el movimiento creativo es una constante que le ayuda a afrontar situaciones de dificultad, tanto en su vida personal como un estilo propio en el ejercicio de su docencia y desarrollo profesional.

En la escritura conjunta del relato de Concha, ella propuso cómo quería iniciarlo. Ello puede ayudar a comprender la dificultad del momento histórico y del contexto en el que crece.

*Nací en el año 41, en el año del hambre; un año sumamente difícil para la sociedad familiar y nacional. Mis padres eran maestros de un pueblo pequeñito de las aldeas en las montañas orensanas. Nací un mes de febrero, un día 7 y la vida entonces...– quedó pensativa.*

A partir de ello, Concha irá transformando las dificultades en posibilidades resilientes. Barudy y Marquebreucq (2006) y Knowles (2004) hablan de que las huellas de la infancia y adolescencia marcan la vida de las personas y afectan al modo en cómo se afronta la realidad. Concha vive los efectos de la guerra civil española y la posguerra, época de carencias económicas, sociales y afectivas. Como explica Conde (2019), la precariedad del momento histórico se manifestaba en todos los rincones del país con un descenso de la calidad de vida, condiciones de pobreza extrema, miseria generalizada, subsistencia y hambruna.

Concha vive su infancia en este escenario rural de dificultades. *Cuando era una niña iba de aldea en aldea; con casitas de esas que tenían animales..., tercermundista absolutamente.* Montt et al. (2022) afirman que “en las primeras etapas del ciclo vital las condiciones desfavorables pueden amenazar las trayectorias del desarrollo” (p. 9). Concha va construyendo, con tintes de creatividad, un carácter resiliente que le permitirá afrontar las penurias educativas de la época, a partir de planteamientos transformadores que dan lugar a experiencias “otras” en el aula, cuestión que ha mantenido a lo largo de su vida laboral. La vida en la ruralidad de la posguerra hizo que Concha viviera situaciones difíciles que han quedado reflejadas en los escritos de sus libros:

- *¡Recordad! Tenéis que limpiar la casa, dar grano a las gallinas, recoger algunas frutas (...) No olvidéis llenar de agua el botijo en la fuente del Volante.*

*(...) el botijo lo fuimos dejando, dejando, hasta última hora (...) me dirigí al manantial de la Fontela que se encontraba a pocos pasos de nuestra casa (...) Papá llegó cansado y sediento. Fue derecho al botijo.*

- *¡Esta no es agua del Volante! -tronó la voz de mi padre.*

- *¡No pienso quedarme si beber por tu culpa! Toma el botijo y vete a llenarlo a la fuente del Volante.*

*Hicimos el camino muy juntas. Apretándonos unas a otras como si temiéramos perdernos. Atravesamos la aldea andando a trompicones, aprovechando para avanzar algunos pasos la luz de los relámpagos... (Castro, pp. 54-55 2017)*

No obstante, la vida en el campo ofrecía la oportunidad de estar en contacto con la naturaleza, *fue maravilloso criarme en el campo. Me ha marcado muchísimo para bien.*

Como afirma (Castell, 2020), el contacto con la naturaleza favorece el bienestar físico, emocional y relacional. La experiencia vivida en el entorno de Rozadas de Viña (Ourense) ha sido para Concha una oportunidad para replantearse el binomio escuela-naturaleza en términos de confianza, respeto y de puertas abiertas, *las puertas [de la escuela] siempre abiertas, nadie cerraba las casas tampoco. No había delincuentes, era gente que sobrevivía con su trabajo en el campo.*

Otro aspecto importante, considerado como huella resiliente, está relacionado con las normas sociales y el tipo de relaciones familiares de la época. *Desde pequeña fui una niña muy atrevida y tenía mis propias ideas en aquel ambiente en el que tenías que obedecer a todo y me costó muchas lágrimas y algunos castigos importantes.* La relación con el padre marcará sustancialmente su infancia y estará en estrecha consonancia con la forma de relacionarse en los espacios educativos,

*Mi padre era una persona... yo diría intolerante. Fue un padre extraordinario que se preocupó muchísimo de nuestra educación y de nuestra salud, pero era muy duro; sobre todo conmigo porque él no admitía que yo dijera lo que pensaba, incluso a la hora de jugar. Lo hacía convencido de que tenía que meterme en vereda, pero yo tampoco hacía nada malo. Únicamente yo tenía mi manera de ser y en aquellos tiempos había que obedecer a rajatabla. [...] No solo él me marcó cuando era niña; en general los adultos [en la escuela] eran muy duros con los niños.*

Sonlleva-Velasco y Torrego-Egido (2018) apuntan que en este contexto histórico cualquier relación está mediada por la creencia de que la mujer está supeditada a la figura del hombre ya que este es el “elemento vertebrador de la economía familiar” (p. 56), considerando el rol masculino como pilar fundamental dentro y fuera del núcleo familiar (Danet y Medina, 2014; Muñoz, 2007). Quedar al cargo exclusivo del

padre, en el caso de Concha en plena adolescencia, no hizo más que subrayar la influencia de este prototipo-estereotipo del rol masculino en su vida.

El testimonio de Concha sugiere que en su memoria quedan arraigados sentimientos de autoritarismo, miedo, frialdad y distancia entre la persona adulta y la niña, tanto en sus experiencias familiares como en el entorno escolar,

*Era obediente porque le tenía miedo. Eso me ha durado toda la vida y me marcó mucho a la hora de comprender a los niños cuando llegué a ser maestra" (...) De niña me marcó mucho la lejanía de los adultos, de los profesores. Te humillaban con frecuencia en la clase si no hacías las cosas como querían. Me marcó en ese sentido la distancia, la dureza, la frialdad y, es que con los niños no se puede ser frío, no se puede ser duro.*

Mirar a la infancia siendo maestra le conecta con aquellas experiencias dolorosas que le marcaron siendo niña. La conciencia de estas experiencias transforma su posición ante los niños y niñas que pasan por sus aulas. Como Carrasco (2012), Concha piensa firmemente que la docencia está basada en el tipo de relaciones educativas que se establecen y en los vínculos afectivos que se crean,

*es mucho mejor una palabra de aliento o una reflexión, que una regañina. Yo nunca les he reñido a mis alumnos ni a mis hijos; nunca les llamaba la atención en público. Cuando tenía algo que decirles los llamaba en otro momento y les decía: "Mira, creo que esto puedes mejorarlo de esta manera o de esta otra", con un enorme respeto y un enorme cariño. Creo que es fundamental en las aulas.*

La alegría, el optimismo, la superación, el valor de la naturaleza son cualidades que Concha destaca como base del vínculo afectivo en

educación y son precisamente estas actitudes las que le empujan a superar miedos y buscar caminos de resiliencia. Sus experiencias vitales, también están ancladas en los aprendizajes que vive en los primeros años de su vida junto a su madre. Los vínculos parentales son los anclajes desde los que podemos proyectarnos en la vida (Rivera, 2003), por eso Concha afirma que,

*Mi madre ha influido mucho en mi manera de ver la vida y me comprendía, en mi manera de entender la enseñanza. Cuando él no estaba en casa, cantábamos y bailábamos o hacíamos gimnasia, salíamos al campo, cosa muy mal vista en aquellos tiempos y me decía: "no digas a nadie que cantamos y bailamos, si no van a decir que somos mujeres mundanas.*

La influencia de la madre en Concha está relacionada con el orden simbólico de la madre (Muraro, 1994), explicado a partir de las diferencias sexuales (Blanco, 2015) y de quién y cómo se ejercen los cuidados. De ahí la importancia del vínculo materno y paterno. Según Zamboni (2000), a las niñas se les atribuye "una identidad social idéntica a la de su madre. Su madre no es para ella solo su primer amor sino también la adulta que le sirve de referente para construir su identidad de género" (p. 91). En palabras de Blanco (2015) significa que, "el reconocimiento de autoridad femenina nos permite a las mujeres tener genealogía, saber que tenemos raíces, vincularnos a otras mujeres que han estado antes que nosotras" (p. 27). Podemos hablar, en este sentido, de la capacidad de supervivencia de las mujeres, creando redes entre ellas y reconociendo con ello la capacidad de estas para pensar, crear y sentirse libres como acto resiliente (Del Olmo, 2006). En la asunción de una genealogía de las mujeres, Rossi (2010) afirma que ello contribuye "al prolongamiento de este hilo que nos une a las mujeres a lo largo del tiempo, convirtiéndonos a nuestra vez en mediadoras respecto a las más



jóvenes" (p. 124). Concha, a pesar de la pérdida de su madre siendo niña, nos invita a pensar en la importancia e influencia que tuvo de este vínculo como huella resiliente. Lo aprendido en sus primeros años lo pone en juego siendo maestra, en la convicción de que para transformar la escuela es fundamental la creación del vínculo afectivo (De Riba Mayoral y Revelles-Benavente, 2019).

Como apuntábamos con anterioridad, las circunstancias de la época dejan rastros y huellas que pueden, en algunos casos, ayudar a construir identidades resilientes. La educación de la época limita las oportunidades de acceder a estudios superiores, a excepción de estar en centros religiosos, "no existían condiciones adecuadas (por ejemplo, no existían suficientes puestos escolares y la enseñanza pública estaba muy devaluada)" (Leite, 2011, p. 223). Es por eso que Concha accedió a un internado religioso, *a los diez años aprobé el ingreso y fui interna a un colegio de monjas. Mis padres decidieron ingresarme allí porque era la única manera de poder estudiar una carrera para los niños de los pueblos. Como ella narra, la vida en el internado fue complicada, pero aprendí a buscar alternativas*, quizá un aspecto más de su capacidad resiliente,

*a veces nos castigaban a ir a las clases de las 'niñas gratuitas'. Como a mí no me gustaba estudiar latín me castigaban a ir allí y me lo pasaba pipa, tenía un grupillo de amigas y me gustaba mucho estar con ellas. Suspendí latín en junio y tuve que ir a septiembre, pero valió la pena.*

Concha entiende y cuenta que *el internado era como un pequeño país, un resumen de lo que era el mundo*. La maestra relata que esto es una metáfora que le ayudó a entender la multitud de realidades y contextos que vivió dentro y fuera y de cómo ello le hizo plantearse que la escuela debía transformarse para crear espacios más amables y justos. *Recuerdo que entre las mismas monjas había monjas muy diferentes.*

*Había categorías entre ellas. También estaban las 'niñas gratuitas', las niñas pobres. Teníamos prohibido hablar con ellas y hacían el recreo aparte, si es que hacían recreo.* Al hablar de estos recuerdos, Concha afirma que estas experiencias le han ayudado a descubrir la importancia de crear contextos conciliadores y equitativos en las aulas, *mi papel no era más importante, sino, que yo era una más, ellos tenían un trabajo y yo tenía otro distinto. La técnica que he seguido siempre ha sido de colaboración, de ayuda, de tolerancia.*

Por otro lado, el régimen dictatorial había concedido plenos poderes a la institución católica para llevar a cabo el ejercicio de educar en valores y en la moral cristiana. Una educación que perpetuaba la exclusión social y trato desigual entre las distintas clases sociales (García y Martínez, 2019; Sonlleve-Velasco y Sanz-Simón, 2022). Este contexto no es ajeno a la experiencia que vive Concha, *en esos años la obediencia era ciega. El internado era duro, aunque tengo buen recuerdo de algunas monjas y reconozco que el apoyo que tuve fue importante y lo agradezco.* Concha reconoce la caridad paternalista que vivió y lo expresa sin tapujos. Al mismo tiempo, expresa el respeto hacia aquellas personas que le dieron oportunidades para estudiar, crecer y madurar. Como investigadora me preguntaba acerca de cómo integrar estas polaridades (Barahona, 2020). El relato de Concha transita entre la vivencia de momentos y situaciones dolorosas, sometimiento a una educación férrea y la capacidad de afrontar y superar sus propias tensiones. Ella afirma que para entender su trayectoria hay que entender la experiencia que vivió siendo niña cada vez que acompañaba a su madre a la escuela, *mi madre me enseñó a superar dificultades porque para ella cada día ir a la escuela era afrontar dificultades y enfrentar diferencias con el entorno.* Concha, al igual que Pérez de Lara (2013), afirma que ser educadora implica una forma de ser, hacer y estar en la escuela y la asunción de sentimientos como cuestión vehicular en la

relación educativa. El internado dañó la relación con su familia, sobre todo, con su madre,

*separarme de mi madre fue lo peor, despedirme fue algo horrendo. Cuando aquella puerta se cerró, fue una experiencia durísima para las dos (...) La muerte de mi madre marcó mi vida definitivamente. En el internado me increpaban si lloraba (...) Aprendí que no podía mostrar mis sentimientos abiertamente, a no mostrarme como era realmente.*

Un hecho traumático conmueve los cimientos de la persona, puede “fracturar su estabilidad psicológica, emocional, económica y/o social, provocando que la familia tenga que adaptarse a las nuevas condiciones” (González y Cortés, 2020, p. 15), modificar la forma de entender el mundo (Alonso, 2022) y el modo de posicionarse ante la toma de decisiones (Delgado et al. 2019). Concha aprendió que, *debía ocultar mis emociones para encajar en esa realidad. Me influyó en mi vida personal y profesional. (...) La decisión de ser maestra la tomó mi padre.*

Las renunciadas forzadas pueden entenderse como forma de sometimiento a las relaciones de poder patriarcales (Martínez, 2022). Empujada por las circunstancias familiares y el sentimiento filial hacia su padre, la vida de Concha, es una expresión de cómo sostener renunciadas silenciadas -ya desde muy joven-. La tensión entre el sentimiento de pérdida, las renunciadas a la búsqueda de su propio camino y la no rebeldía ante las decisiones paternales fue fraguando en Concha, lo que ella denomina,

*un aprendizaje emocional de sacrificio por los demás, llevado a mi vida personal y profesional. (...) Mi padre estaba haciendo el esfuerzo infinito para darnos carrera a las tres, decidí renunciar a lo que más quería hacer que era la*

*carrera de piano y la de danza, sobre todo la de danza. Fue una renuncia durísima. Lo hice en secreto y no le dije a nadie.*

Las circunstancias por las que ha ido pasando Concha nos hacen pensar la resiliencia “como un proceso dinámico, adaptativo, socioeducativo, multidimensional y complejo, que transforma a los individuos y/o que puede estar relacionado con la persona, su familia o el contexto” (González y Cortés, 2020, p. 16). La complejidad en el transitar la vida de Concha, ha sido uno de los elementos que nos hacen comprender la toma de decisiones ante la familia y la profesión como una cuestión que nos habla de huellas resilientes,

*aunque me adapto bien a las cosas, fue muy duro físicamente. Quizá esta adaptación es por el pre-aprendizaje durísimo que tuve en la infancia y en mi juventud donde a la vez era ama de casa, estudiante de carrera, ayudar a cuidar a mis hermanas (...) de algo me ha valido para aprender a sufrir y a soportar (...) porque he tenido una cabeza que me ha ayudado muchísimo; quizá también la educación que me dieron, aquella que había que poder con todas las cosas (...) la salud, la cabeza y el corazón me han ayudado mucho y ello ha influido en mi manera de estar en la escuela, creo.*

En términos de transformación, podemos pensar, que la experiencia vivida por Concha se construye sobre la base de huellas resilientes que han ido dejando un poso y una estrecha relación con su historia profesional. Huellas que traslada al aula para crear procesos otros de aprendizaje -procesos creativos- donde tienen cabida experiencias que infunden sentimientos de seguridad, equidad y diálogo (Freire, 2002).

### 3. EL PROCESO CREATIVO. LA INVENTORA DE PALABRAS

La experiencia en las aulas a lo largo de 40 años de docencia ha dado pie a inventar y reinventar el modo en cómo Concha rompe con el espacio áulico y traspasa las fronteras de los muros de los centros educativos por los que pasó, creando aulas permeables a la experiencia del alumnado (Contreras y Manrique, 2021). Concha manifiesta abiertamente que *la escuela no tiene que ser monótona, memorística, ni aburrida. La creatividad es un proceso de continua transformación que se puede enseñar de formas diferentes, involucrando al alumnado de manera activa y poniéndolo en el centro del acto educativo.*

Los primeros años de Concha como maestra en Las Palmas (década de 1970) estuvieron marcados por la escasez de recursos y materiales escolares. Narra que tuvo que valerse de estrategias “creativas” como inventar escenarios, situaciones y contextos que ofrecieran la posibilidad de cambio. Esta idea de cambio, Barron (2006) la contempla como una ecología de aprendizaje, es decir, un conjunto de contextos hallados en espacios físicos o virtuales que proporcionan oportunidades de aprendizaje. Cada contexto comprende “una configuración única de actividades, recursos materiales, relaciones personales y las interacciones que surgen de ellos” (Barron, 2006, p. 196). La práctica educativa de Concha aprovecha o rescata inquietudes del alumnado y elementos como la escritura, la lectura o la interpretación para fomentar otros aprendizajes que tienen que ver con la solidaridad, el respeto o la empatía en el aula. Las creaciones de Concha han ofrecido al alumnado aprendizajes conectados sus vidas, ofreciendo posibilidades de pensarse a sí mismos y trabajar colaborativamente (Contreras, 2013a; López, 2013).

*Me inventé una isla: “Nuestra Isla Tirma”. Les encantaba. Les decía: “nos vamos a ir de fin de semana y tenemos que hacer comida, ver el clima, ver las condiciones*

*geográficas...". Trabajaban como locas. También les decía: "vamos a llevar preparado lo que habéis leído para contarlo allí a las demás o historias que os hayáis inventado". Siempre las enseñé a escribir. Teníamos una supuesta escapada de fin de semana que duraba toda la semana y la programábamos a parte de lo que tenía que dar en clase, que procuraba adaptarlo a esta isla mágica que teníamos.*

La actividad creativa de Concha a través de sus cuentos y escritos pone en acción las claves de cualquier proceso creativo, ya que este "supone el punto de partida para generar una idea, crear un proyecto y ponerlo en práctica" (Martínez, 2016, p. 8). El proceso creativo en el aula parte de conectar la realidad con las necesidades concretas de niños y niñas. Concha narra cómo en el tiempo que estuvo en un centro de Las Palmas, fue clave conectar con los problemas de pobreza, de drogas y de prostitución que había en el barrio y las problemáticas concretas de cada niño y niña. *La precariedad en la que vivían aquellos niños fue lo que me hizo recurrir más que a los libros a la imaginación.* Autores como Cortés y Jiménez (2016), Fuentes y Torbay (2004), Green (2005) y Freire (1997), plantean la imaginación y la creatividad como metodología de trabajo para fomentar la participación y el aprendizaje colectivo y, pensar desde una perspectiva crítica, que el hecho creativo implica cuestionar lo hegemónico en los procesos de aprendizaje, es decir, cuestionar los procesos basados únicamente en la memorización, repetición, resultados de éxito o rankings. Lo creativo es una forma de jaquear a la "cultura aparticipativa, consumista y manipuladora" (Rodríguez, 2001, p. 50), tan presente en la institución educativa.

La asunción de procesos creativos en el aula atiende a aspectos como la atención, sensibilidad y escucha de necesidades y habilidades que cada alumno o alumna tienen (Orozco-Martínez et al. 2021).

*Di dibujo un año. Poco dibujo aprendieron, pero si descubrí las habilidades de un niño que tenía un sistema de dibujar diferente. Lo observé en clase y vi que tenía potencial. Entonces hicimos un concurso en clase y le animé a participar. Hacía dibujos diminutos de ciudades, ¡maravilloso! Y le dije: “¡Vas a ser un gran arquitecto!”.*

Otra característica importante de las prácticas creativas se asocia al placer, “la ciencia y el arte de educar con, desde, hacia, para, por y a través del placer tiene su base en procesos de curiosidad, la teoría y la práctica” (Jara y Prieto, 2016, p.115). Una pedagogía del placer, como así la llaman estos dos autores, se puede asociar a las prácticas educativas que Concha proponía en el aula. Pone en juego herramientas y recursos que generan en sí mismos procesos creativos y que son claves para comprender la importancia de aprender, como son: la improvisación, el respeto a las personas, a las ideas, a los diferentes ritmos, el hacer sentir emociones mientras se aprende, la importancia de la persona y el colectivo, la dinámica grupal como clave para el proceso creativo y el aprendizaje en clave de humor, dramatización o invención. Estos recursos harán comprender que “delante de la cosificación y la deshumanización solo hay que volver la mirada a lo que nos hace más humanos, la creatividad” (Forés 2016, p. 15).

*El aula ha sido como una pequeña república. Adaptaba contenidos de las materias curriculares a la realidad de los niños y niñas, así se hace más amenos y divertidos algunos de los contenidos que debía dar en clase”. Escribí un cuento llamado “El Reino de Neptuno” que utilicé para explicar conceptos relacionados con la creación del mundo, su estructura y forma. En otra ocasión para explicar la evolución de las especies escribí otro cuento que se titula El País de los*

*Hielos Eternos. Los animales están en una fiesta de disfraces y cada uno lleva el suyo propio, según su especie y evolución.*

Cortés y Jiménez (2016) consideran que una persona creativa “se anticipa o se configura ante demandas que aún no se han formulado” (p. 37), lo que supone un posicionamiento activo ante ciertas situaciones o realidades. La manera en la que Concha ejerce la profesión permite hablar de un compromiso político educativo, en el sentido de querer formar personas que se cuestionen, indaguen, piensen y reflexionen sobre problemáticas reales y cercanas. De este modo, como dice Coria (2017) se promueve el hecho de pensar cómo queremos construir un mundo y sociedad más justa e igualitaria. De Melo y Yelicich (2016) advierten que a veces la creatividad está en manos del capital; hablan del “secuestro de la creatividad” refiriéndose al hecho de que “los medios cuando están al servicio del capital reducen las posibilidades de la creatividad a acciones pragmáticas, como cuando la resolución de problemas se vincula a tareas que a veces sirven a propósitos productivistas” (p. 51). Es una forma de asemejar la creatividad a procesos exclusivamente individualistas y competitivos. Como indica Espinosa (2015, p. 84), “la escuela representa un espacio para detonar el pensamiento creativo a partir de las experiencias escolares”. En este sentido, Concha narra que da especial importancia al hecho de que el aprendizaje creativo en el aula está relacionado con estrategias participativas. Una forma de fomentarlas tiene que ver con el hecho de preguntar sobre cualquier tema de interés, sea o no, de la materia a impartir en ese momento. El hecho de que el alumnado pudiese preguntar siempre

*forma parte de la vida del aula, ya que no había temas prohibidos. Una vez dijeron: Queremos hablar de sexo. Pues vamos a hablar de sexo. Yo no eludía el tema. Hacía muchísimas actividades relativas a temas que interesaban a*



*los niños, temas de la vida, profesionales, fuese o no temática del día.*

Hacer o hacerse preguntas es hacer partícipe al alumnado de su propio aprendizaje o como apunta López (2013) “tomar el enseñar y aprender de la experiencia, dando y dejándose dar” (p. 215).

#### **4. EL AULA, UN ESPACIO CORPORAL. HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL CUIDADO**

Si algo puede salvar nuestra cultura y mejorar nuestra convivencia, es el reconocer autoridad a la experiencia personal, a la propia y a la ajena, porque el hacerlo implica admitir que cada ser humano que nace trae algo nuevo al mundo común, algo nuevo que muchas veces lo enriquece, transformándolo siempre. (Rivera, 2012, p. 109)

Esta autora, Milagros Rivera, critica el neoliberalismo instalado en la institución educativa a modo de aprendizajes memorísticos, repetitivos, relaciones jerarquizadas e individualismo. Aboga por una centralidad del sujeto y el reconocimiento de la experiencia como base del aprendizaje. Concha reitera su forma de entender la relación educativa como un espacio de reconocimiento, *somos personas. Hablábamos de todo, los temas eran de lo más variado. A veces los proponían ellos y otras veces eran lecciones ocasionales que surgían de cualquier experiencia. Eso enriquece muchísimo, educa, prepara a los niños para la vida.*

La experiencia, según Larrosa (2009, p. 41),

suenan también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso.

Para Concha, el aula se convierte así en un espacio lleno de ideas, relaciones, vínculos y conocimiento donde la experiencia no es

planificada, sino que surge del movimiento de los cuerpos, que es precisamente el lugar donde sucede, permanece y ocurre. *Con el teatro, los niños aprendieron mucho a valorar el trabajo, el diálogo y la imaginación.*

Pérez de Lara (2013) dice que no podemos olvidar que somos cuerpo,

porque olvidar que somos cuerpo nos hace olvidar nuestros propios límites y a la vez nuestras únicas y reales potencialidades: vivimos porque somos cuerpo, nos relacionamos porque nuestros cuerpos hablan, porque nuestros cuerpos dan y reciben sentido por la mirada del otro, de la otra y del mundo (...) porque es la experiencia de esos cuerpos reales la que nos puede indicar los caminos para acompañar el crecimiento de las criaturas con las que nos relacionamos como educadores". (Pérez de Lara, 2013, p. 130-131)

Concha narra que siempre le preocupaba el hecho de establecer vínculos con el alumnado. Ella estaba segura que cuando creaba un ambiente agradable, amistoso, el aprendizaje se daba de forma natural, *a veces hablábamos de experiencias personales, de lo que pasaba en el aula, a veces fruto de preocupaciones, otras de acontecimientos puntuales o de necesidades que los niños y niñas expresaban.* En otras ocasiones, Concha destaca el respeto y el amor<sup>78</sup> como base del vínculo educativo, *yo sentía que era una relación de personas. Les decía: lo primero que os digo es que no hay temas prohibidos ni niños tontos. Estáis aquí porque sois todas personas inteligentes que cada una tiene su cometido, su trabajo.* Una pedagogía del amor, Olvera (2021) la describe como aquella que,

debería tener siempre presente los principios de la participación, la creatividad, la investigación y el trabajo cooperativo. Tenemos que darles la palabra a los niños y niñas, animarles a que participen de los asuntos que les

---

<sup>78</sup> En esta investigación entiendo las relaciones amorosas en educación en el sentido que Rivera (2012) aporta: "Yo vivo el amor como dedicación, como entrega, como apertura a lo otro, como dar y dejarme dar. En cuanto a la educación, me parece que es la parte más delicada de la obra de la civilización" (p. 189).

conciernen, a que aprendan a gestionar la convivencia... En definitiva, ayudarles a construir su formación moral desde el respeto a su personalidad. Solo así la educación puede formar ciudadanas y ciudadanos críticos y libres. (<https://en-clase.ideal.es/2021/10/13/paco-olvera-educar-es-amar-2/>)

Como plantea De Mattos *et al.* (2013), tener en cuenta la voz del alumnado, es algo más que una simple escucha, es escuchar lo que dice, piensa, siente y hace como expresión personal y colectiva e implica crear espacios y generar una relación de confianza, seguridad y de posibilidades para cultivar un conocimiento y aprendizaje mutuo. De ahí, la importancia de “promover la capacidad del alumnado a gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida” (ibidem, p. 34).

*Desde el principio les decía: “Mirad, en clase, en nuestra clase, tenemos dos proyectos distintos: tenéis cada uno un proyecto individual, que es sacar el curso, aprender muchas cosas para ir bien preparados para el curso siguiente; y un proyecto común que es que la clase funcione muy bien, que aprendamos muchas cosas, que hagamos muchas aventuras y que nos los pasemos pipa, pero que trabajemos mucho”.*

Freire (2000) habla de que el aprendizaje crítico se genera desde el diálogo y en conexión entre el alumnado y profesorado. Sentar las bases desde el inicio de curso con este talante, en el período en el que Concha iniciaba su docencia, nos permite hablar de pequeñas islas democráticas<sup>79</sup>. Como apunta Rivera (2012, p. 145) “al llevar amor a la

---

<sup>79</sup> Hablar de “pequeñas islas democráticas” es dar un valor y un significado a la experiencia que vivía el alumnado de Concha en sus aulas. Estas eran espacios seguros y de confianza, donde existía un aprendizaje

enseñanza reglada, la enseñanza reglada pierde su tono y sus contenidos patriarcales”<sup>80</sup>.

Las relaciones basadas en el cuidado del otro, de la otra, están determinadas, como decíamos antes, por la escucha, *hay que hablar, hay que entenderse en todas las cosas de la vida y para ello hay que aprender a escuchar*. La escucha pedagógica (Martín-Alonso, et al., 2019) es una escucha atenta y activa que implica aportar ideas, preguntas, intereses, tener en cuenta los gustos o aficiones -por ejemplo, *cómo quiere el alumnado adornar la clase para hacerla más agradable y acogedora*-. Para Concha ha sido importante procurar entornos agradables, bienestar colectivo, que el alumnado se sintiese seguro, que hubiese respeto y que la confianza fuese un objetivo común a través de la escucha para ayudar a desarrollar las capacidades y habilidades de cada persona.

*Por ejemplo, tenía una clase que era una clase difícil en cuanto al tema académico, pues tenía que buscarme la vida. Les decía: “a ver, ¿cómo os gustaría que estuviera la clase?”. Y ellos contestaban: “Pues queremos que haya pósteres de Starky y Hutch”. Entonces les dejé traer los pósteres y que empapelaran la clase con ellos en vez de con cosas científicas. También poníamos música bajita cuando hacían la tarea (...) No hacía mi papel de maestra. Mi papel no era más importante, sino, que yo era una más. Ellos tenían un trabajo y yo tenía otro distinto. La técnica que he seguido siempre es de colaboración, de ayuda, de tolerancia.*

Larrosa (2009), dice que la experiencia en el aula “no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino del lado de la pasión.

---

colectivo, horizontal y basado en valores democráticos. Se tenía en cuenta a las niñas y niños y se les ponía en el centro de la acción educativa.

<sup>80</sup> En este contexto, la palabra patriarcal hace referencia a los valores machistas sobre los que se asentaba el sistema educativo durante los años de práctica docente de Concha.

Por eso, la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición” (p. 38).

La apuesta de Concha por humanizar sus clases y, con ello la forma de relacionarse con el alumnado, se ha significado en la medida que ha atendido a la singularidad de cada niño o niña:

*Este niño se ponía a cantar zarzuela en la hora de matemáticas. Entonces le dije: “oye Juanjo, estábamos diciendo que es una pena que no cantes, pero tenemos que llegar a un acuerdo. A los niños les encanta la zarzuela y a mí también; entonces para que no los distraigas porque tienen que aprobar y tú también, pues vas a cantar bajito y así ellos pueden hacer su trabajo y tú el tuyo, pero esto si me prometes hacer el trabajo”. Y el niño me dijo: “¡vale!”. Efectivamente, los dos primeros meses los pasó: “tatatatararata...”.*

La singularidad, como dice Rivera (2012), es “hacerse disponible a la relación viva” (p. 65). Esta relación viva implica una relación cuerpo a cuerpo, tanto con la maestra como con el grupo,

*no quiero generalizar, pero lo que si abunda es el profesor transmisor de conocimientos y eso no es aprender, ni descubrir el amor al conocimiento, ni disfrutar de un lugar desde el que se puede descubrir lo maravilloso que es el conocimiento, el saber, la compañía, el compañerismo, el afecto, todo lo que un aula puede dar de sí. Estar en la clase con los niños y sentir su alegría mientras aprendemos.*

Concha habla de la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la relación, desde lo que sucede en el aula y el reconocimiento de la otra y del otro como sujetos que la habitan. Podemos hablar en este sentido de la poética del cuerpo (Gómez, et al., 2018) como,

el entresijo para problematizar la relación entre la educación y el cuerpo". Se intenta pensar en una educación que privilegie el conocimiento que surge de la experiencia y que hace conexión con la vida, con formas de auto-creación, con estéticas del existir como arte de vivir y con la acción educativa que es capaz de hacer visible algo porque atañe a un crear(se), cuidar(se), pensar(se) y a un saber de sí mismo. (p. 180)

El relato de Concha evidencia una manera de acercarse a la infancia que respeta la naturalidad de esta, es decir, expresar y contar desde lo que moviliza emocionalmente a su alumnado ha sido para Concha una conexión entre el adentro y el afuera del aula, entre el aula y las familias, entre la escuela y la sociedad. Ello es, considerar lo que de emocional contiene el cuerpo (Cantero, 2017; Damasio, 2009; Vilela, 2000), para Concha implicaba que,

*la clase tiene que ser un lugar humano donde los niños se sientan partícipes. Llorábamos, nos emocionábamos... Yo creo que esa es la vida, lo triste, lo alegre... Ellos también han aprendido que enseñar no puede ser algo monótono, algo frío, algo metido dentro de cuatro paredes, sino, que el aula es un aula de cristal. Acercando los niños al mundo y el mundo a los niños, el aula tiene que ser un hervidero de ideas, de tolerancia, de cariño, de alegría, de respeto mutuo, de interés para los niños.*

Esta forma de entender la educación me ofrecía la oportunidad de pensar en el afuera y el adentro del aprendizaje. Es decir, la escuela ha de ser permeable a las vidas del alumnado fuera de sus muros. En este sentido, hablamos de un aprendizaje corporeizado que implica un reconocimiento de las propias experiencias para ofrecer una mirada otra (Carrasco y Hernández, 2020), que cuestione aquellos planteamientos hegemónicos en la educación acerca de la labor docente. En este sentido, la mirada "otra" sostiene una (pre)ocupación constante hacia cómo orientar la atención a la singularidad del alumnado incluyendo la

experiencia encarnada en sus cuerpos (Durán, 2017; Martínez, 2004; Pallarés *et al.* 2016).

## **LA MAESTRA FREINET. ¡DEJAD QUE EL AULA SEA PURO TEATRO! VANGUARDIA, DISRUPCIÓN, TRANSFORMACIÓN**

Conocí a Paqui cuando tenía 65 años y ya se encontraba prejubilada. La lejanía geográfica entre maestra e investigadora, a veces, dificultó el proceso de encuentro y, comprendí lo que Larrosa (2009) plantea acerca de qué significa pensar la investigación como un territorio “de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que ‘eso que me pasa’ al pasar por mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (p. 25). Abordo este encuentro interpretativo con el relato de Paqui desde este territorio de paso.

La experiencia de Paqui en el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular aportaba a esta investigación un aspecto importante: lo educativo es político, es una forma de militancia (Carbonell, 2018).

La pedagogía Freinet forma parte de su formación, de su labor pedagógica, de su compromiso docente y de su práctica educativa. Escuchar su relato no sólo erizaba mi piel, sino que me devolvía la ilusión por una otra educación posible, utópica quizá, pero real y hecha realidad en la experiencia docente de Paqui.

El relato de Paqui abrió las puertas a pensar la investigación desde una perspectiva feminista (Braidotti, 2015). Indagar en este relato ha supuesto algunas dificultades y posicionamientos éticos que entraña la investigación biográfica narrativa, como, por ejemplo, la toma de decisiones compartida con respecto a la (co)construcción de las historias de vida, el respeto de los tiempos de cada una de las participantes o las decisiones de contar o no hechos que podían ser relevantes para esta investigación.

Acabo de volver enviarle a Paqui la construcción de su historia de vida. En la última ocasión cambiamos cosas que a ella le pareció que no se entendían bien y otras que no quería que apareciesen. (Diario de la investigadora)



Como dice López (2013), “se produce una transformación tanto en nosotros como en el otro, porque la investigación es un encuentro entre dos sujetos que afecta a ambos y puede generar hallazgos” (p. 212). Paqui reconoce que los encuentros le han supuesto traer al presente recuerdos que fueron complejos, dolorosos pero que han dado sentido a los diversos posicionamientos que ha ido adoptando en su labor pedagógica. *Lo que he hecho con mi práctica docente es devolver lo que mi maestra hizo conmigo cuando me presentó a beca o lo que hizo el médico cuando me presentó a la Operación Plus Ultra.*

Las experiencias que narra dan cuenta del aprendizaje que ha supuesto su labor docente como mujer, el viraje entre lo que vivió como niña en la escuela y lo que para ella ahora significa la infancia y la necesidad de pensar una escuela en términos creativos, colaborativos y de diálogo.

## **1. SER MUJER, UNA CUESTIÓN POLÍTICA Y DE DERECHO**

El relato de Paqui abre a una dimensión política sobre el ser mujer. Su experiencia de militancia en ámbitos educativos, sociales y culturales aportaron un eje de análisis importante a esta investigación.

El discurso de Paqui sobre las mujeres y los hombres en la escuela era contundente. Su posición crítica ante su papel como maestra me hizo pensar en su afirmación rotunda: *sí, he estudiado una carrera de mujeres.* Escuchar a Paqui decir esto y el modo en cómo lo hizo me recordaron las palabras de López (2013),

la escuela está habitada en su mayoría por mujeres docentes [...] Sin embargo, esta presencia no se considera relevante simbólicamente y se la encasilla en el concepto “feminización”. Feminización a veces explicada en términos de destino o marginación o subsumida en un neutro que oculta esta diferencia. El poder considera que el gusto y el placer por la educación que sienten las mujeres es un dato “in-significante”, es decir algo producto de su naturaleza y no del deseo. Sin embargo, la experiencia vivida en relación a mujeres educadoras nos conecta con espacios de libertad que hacen de las instituciones educativas lugares habitables y civilizadores (pp. 213-214).

La experiencia vivida por Paqui reafirma esta idea de la feminización de ser maestra y del papel secundario que siguen manteniendo dentro de la institución,

*incluso cuando ha habido directora, quien ha partido el bacalao ha sido la camarilla de los cuatro inútiles. Es lamentable el currículum oculto que tenemos las mujeres. Sigue habiendo patriarcado y machismo.*

La escuela reproduce las desigualdades sociales a través de la hegemonía de los grupos dominantes (McLaren, 1998), se naturalizan determinados comportamientos entre el profesorado y el alumnado, perpetuando diferencias. Una de las mayores preocupaciones de Paqui fue observar y vivir las diferencias de trato por parte de maestras hacia niñas y niños. *Yo con lo que tengo más perra es que no tratamos lo mismo a los niños que a las niñas. Las mismas mujeres somos más machistas y conservadoras de los roles.* Existe la creencia de que las mujeres tienen más comportamientos machistas que los hombres por el hecho de transmitir estos valores aprendidos a través de los procesos naturales de socialización, sobre todo a través de la relación con la madre (Rivera, 2012).

*Yo he vivido también que mujeres que han accedido a la dirección de grupos luego se comportan como hombres. Con patrones patriarcales, no como hombres; con los patrones patriarcales, impositivos. Entonces, pierden todo el patrimonio interesante que nosotras tenemos como mujeres.*

Es interesante considerar la necesidad de crear una genealogía de las mujeres, es decir, un patrimonio que ayude a construir discursos y realidades que puedan reconocer, significar y dar sentido a las voces de mujeres para crear "una genealogía que nos sirva a nosotras, para así proyectarnos como seres que producen historia y cultura" (Pisano, 2010, p. 70).

Como plantean Sánchez-Moreno y López-Yáñez (2014), las mujeres siguen adoptando estilos de liderazgo masculinos porque son los socialmente aceptados y valorados por el resto de profesorado, al ser considerados los más útiles y eficaces. Son estilos de liderazgo jerárquicos, verticales y autoritarios; mientras que otros estilos de liderazgo de mujeres se nutren de características que invitan a pensar en horizontalidad, participación y democracia.

En este sentido, Paqui apunta cómo a pesar del posicionamiento crítico que ella tiene sobre cómo debería ser la participación de la mujer en la sociedad, ella misma asume roles y creencias que siguen perpetuando una idea de mujer que lo puede todo, *las mujeres tenemos todas pendiente, yo y las de mi generación más, que hemos querido ser Superwoman. Yo he sido una de las Superwoman y eso es una idiotez; quererlo llevar todo para adelante*. Zuleta y Ramírez (2020), apuntan hacia un falso empoderamiento y libertad de las mujeres que perpetúa los roles asignados a estas y a los hombres, acentuando todavía más si cabe las desigualdades de género. Este mito sugiere que, además de trabajar fuera de casa, las mujeres deben atender y sostener el ámbito familiar y de cuidados en el hogar, pudiendo con todas las tareas asignadas tradicionalmente a estas.

*Las mujeres estamos muy bien para hacer todas las tareas, para hacer de fregona, para consolar, para cuidar, para escuchar... Ahora, a la hora de tomar decisiones, no. A la hora de tomar decisiones, las toman ellos, ellos parten el bacalao, también en la escuela.*

En la actualidad, si bien, pareciese que estas cuestiones que plantea Paqui estén superadas siguen estando presentes en los discursos y experiencias cotidianas de muchas mujeres: la diferenciación de roles asignados a ambos sexos, las mujeres relegadas al ámbito doméstico o privado, los hombres en el público, el cuidado de menores y personas

mayores, etc. Según el Informe de *Evaluación de la Calidad de Vida de las Personas Cuidadoras. Impacto de servicios y prestaciones en el contexto Covid-19 del año 2021*,

las mujeres asumen las tareas de cuidado, de atención a los dependientes y de la crianza. En definitiva, de la reproducción de la vida familiar. La doble presencia de las mujeres en el espacio público como productoras y en el privado como reproductoras, se traduce en una sobrecarga y explotación respecto a ellas. Por lo que el perfil de las personas cuidadoras no profesionales es fundamentalmente el de una mujer. (p. 7)

Podemos plantear que es en el ámbito de lo privado donde se inician los pasos para considerar que la asunción de roles también es una cuestión política. Retomando la mítica frase que popularizó Kate Millet<sup>81</sup>, lo personal es político, podemos decir que esta frase, símbolo del movimiento feminista de los años 70, centraba su crítica en cómo la toma de decisiones desde posicionamientos hegemónicos patriarcales sobre las estructuras sociales y familiares oprimían y reprimían la libertad de las mujeres. En este sentido, esta toma de conciencia de cómo afectaba el poder<sup>82</sup> sobre los cuerpos de las mujeres hizo que se pusieran en marcha mecanismos de defensa política a través del movimiento feminista; dando cuenta, a todos aquellos sectores de la sociedad más anclados en posicionamientos tradicionales, de la necesidad de pensar y repensar en las mujeres como sujetos políticos y no como simples cuerpos sexuados con funciones delimitadas al ámbito privado y a las que no se les daba valor por quedar fuera del prestigio de la esfera pública.

Paqui, parafraseando a Balbas (2007)<sup>83</sup>, hiló fino, ya que en su relato se encadenaban temas vinculados a la construcción de su propia

---

<sup>81</sup> Matizamos que Kate Millet popularizó la frase 'lo personal es político' porque la autoría de dicha frase se atribuye a Carol Hanisch, aunque ella nunca lo reconoció.

<sup>82</sup> Siguiendo a Michael Foucault y según Butler (2015), entiendo el poder como algo que "también forma al sujeto, que le proporciona la misma condición de su existencia y la trayectoria de su deseo, entonces el poder no es solamente algo a lo que nos oponemos, sino también algo de lo que dependemos para nuestra existencia y que abrigamos y preservamos en los seres que somos (p. 12).

<sup>83</sup> Hilando fino: Mujeres, un viaje en común, es un libro que presenta de forma colectiva la experiencia de mujeres en diferentes ámbitos profesionales. Cada una desde su mirada dibuja su trayectoria vital y profesional, entretrejiendo vivencias, experiencias, reflexiones y pensamientos.

identidad como mujer, desde su ser maestra, esposa y madre, todo ello desde emociones y memorias profundas que la habitaban. Un aspecto cambió las creencias que ella tenía sobre lo que significa ser mujer-maestra, la maternidad,

*estoy aquí en La Zubia propietaria definitiva de la plaza de maestra con 25 años y con mi niña. Mi niña nació cuando tenía yo 24; pero a mí me desborda completamente y se me viene abajo todo eso de la maternidad y lo maravilloso que es ser madre.*

El mito idílico sobre la maternidad que Paqui tenía, cayó. Al vivir en su propio cuerpo las vicisitudes de ser madre, la maestra, comprendió que este nuevo rol en su vida sería el más difícil de todos. El mito al que aludimos anteriormente, mujer Superwoman, se nutre de la capacidad de sacrificio<sup>84</sup> de las mujeres, y en este sentido, la maternidad se constituye como uno de los pilares fundamentales. Para Paqui ser madre significó una gran carga emocional y física, que se añadía a la realización de todas las tareas del hogar y las tareas que implicaba ser maestra - preparación de clases, actividades fuera del aula, tutorías, etc.-.

*Antonio era bueno, pero el trabajo no lo compartía igual. [...] Yo le protestaba y nos hemos peleado mucho. Entonces, él sabía más cosas que yo y le decía: "¡Oye!, pero ¿cómo no vas a saber más que yo? ¡lee mucho más que yo!, ¡mientras yo estoy lavando, tú te estás leyendo los libros y estás leyendo el periódico!".*

La narración de Paqui tomaba matices reivindicativos y, como ella decía, además de ser una reflexión en voz alta también quería que su experiencia fuese una crítica hacia el papel de las mujeres y la concepción patriarcal acerca de los cuidados -cuestión que perdura en

---

<sup>84</sup> Entiendo que no es una capacidad innata en las mujeres, sino que, se presupone imbricada a las funciones que las mujeres debían realizar por el mero hecho de serlo.

la actualidad- y una reivindicación a la necesidad de una mayor corresponsabilidad (Esteban *et al.*, 2020; Rodríguez, 2021). Las cargas familiares todavía hoy siguen siendo, en la gran mayoría de las familias, una responsabilidad de las mujeres, aspecto que influye negativamente en el desarrollo personal y profesional de estas y, por tanto, contribuye a mantener la denominada brecha de género y techo de cristal entre hombres y mujeres.

Al respecto, Betty Friedan (2009), en su obra *La Mística de la Feminidad* -denominada así por las estrategias de las sociedades para seducir a las mujeres y relegarlas al ámbito privado o doméstico-, plantea la existencia del malestar existente en este sentido, “una inquietud extraña, una sensación de insatisfacción, un anhelo que las mujeres padecían mediado el siglo XX” (Ibidem, p. 51). Su propuesta es recuperar el sentido y la naturaleza humana de las mujeres, despojándolas de los condicionantes culturales arraigadas en las estructuras sociales que impiden el pleno desarrollo de estas en cualquier esfera de sus vidas. No solo se trata de un despojarse sino de una toma de conciencia personal, social y política, porque cualquier intento de transformación sigue recayendo en el gran esfuerzo personal que cada mujer tiene que hacer; como apunta Paquí, pese a que existan avances sociales debía estar en constante tensión entre lo que implica un hogar, una familia y la profesión,

*ahora yo pienso: “Bueno, ¿de dónde sacaba yo fuerzas para estar trabajando desde las siete de la mañana hasta las once de la noche sin parar?”. Mi casa siempre ha estado limpia, mi comida, mi marido atendido, ... ¿cómo sacaba yo fuerzas para eso? Pues estresándome mucho. Es que los hombres y las mujeres vemos la vida de diferente manera. Pongo en cuestión algunas cosas que se quieren hacer iguales, pero me parece que no pueden ser iguales. Somos seres humanos con igualdad de derechos y pienso que*

*tenemos que tener la misma formación, pero el sexo masculino es distinto del femenino.*

Este testimonio me reporta a la teoría feminista de la diferencia. Luce Irigaray, Rosi Braidotti, Carla Lonzi o Victoria Sendón de León, cuestionan el feminismo de la igualdad de Beauvoir (2017), y consideran que esta cuestión hay que abordarla desde las diferencias como seres humanos entre mujeres y hombres. Braidotti (2004), en su crítica al feminismo de la igualdad, apunta que “las mujeres terminan por ser definidas como otros: son representadas como diferentes del Hombre y a esta diferencia se le da un valor negativo. La diferencia es, pues, una marca de inferioridad” (p. 13).

Esta corriente feminista, entiende que también existen diferencias entre las propias mujeres y que debemos entenderlas y tratarlas desde la singularidad y las subjetividades para reconocer autoridad en ellas. Esta autoridad emana de la relación y el vínculo entre personas; no nace de la imposición ni del miedo ni de las relaciones jerárquicas de poder (Mañeru, 2006; Montoya, 2008, 2012; Piussi; 2006; Rivera, 2003, 2012). El posicionamiento de Paqui ya contempla en sus primeros años de docencia esta mirada feminista, *yo me identificaba con el feminismo de las Mujeres Libres. Con unas mujeres que se consideran hermanas de los hombres y que piden que los hombres luchen también con las mujeres por las mismas cosas, por hacerlos comprender.* Paqui participa activamente durante unos años en el movimiento de Mujeres Libres, lo que significó el contacto con mujeres de diversas corrientes de pensamiento. Esta organización de mujeres tuvo repercusión durante los años que duró la Guerra Civil en España (1936-1939). Nació a finales de la II República, pero es el 1936 cuando tuvo un extraordinario protagonismo dentro del movimiento libertario junto a la Confederación Nacional del Trabajo (CNT), la Federación Anarquista Ibérica (FAI) y Juventudes Libertarias (JJLL) (Ruiz, 2018). Mujeres Libres puso de manifiesto

la necesidad de crear un movimiento de mujeres fuera de las reivindicaciones laborales para poder diferenciar de las reivindicaciones, tales como, la abolición de la prostitución, la educación mixta, comedores o guarderías populares o el amor libre (Asuar, 2017). Paqui participa de estos principios y reivindicaciones constituyendo para su docencia y su desarrollo profesional un enclave importante desde el cual proyectar su práctica educativa, *la gente me percibía como una mujer fuerte porque defendía con mucha convicción y no me achantaban.*

## **2. HUELLAS RESILIENTES. TRANSFORMAR LA CARENCIA EN POSIBILIDAD**

La experiencia atraviesa el cuerpo, como dice Larrosa (2009), significando con ello cada una de los giros, idas y venidas y entresijos de las vivencias que Paqui recorre a lo largo de su vida. Es por ello que las huellas resilientes en su historia nos descubren capacidades y toma de decisiones de la maestra que le permitieron afrontar determinadas situaciones -aun hoy dolorosas- (Grotberg, 2006) desde posicionamientos vinculados a la libertad y democracia.

*Me llamo Paqui y soy la mayor de cuatro hermanos. Nací en la posguerra, en 1951, en tiempos de muchísima penuria, en una familia muy venida a menos. No puedo decir que pasara hambre, pero sí algo parecido. Soy de Olivares, de Moclín, un pueblo chiquitillo de 1.000 habitantes que, aunque no está lejos de Granada, por su situación geográfica, está muy aislado e incomunicado con la capital; solamente venía la alsina una vez al día, por la mañana, para Granada, pero luego por la tarde no había vuelta. Ese aislamiento geográfico también influía en el aislamiento cultural de la gente, gente muy cerrada. Somos como el paisaje, influye muchísimo en el carácter.*



Vuelvo al comienzo de la historia de vida de Paqui. Ella nos sitúa en los años 50 de una España sumida en un contexto histórico difícil y complicado para la sociedad. La población en el ámbito rural durante la posguerra española llegaba a ser mayoritaria en el país. Esta gran densidad de población en entornos rurales carecía de estructuras socioeconómicas favorables para el desarrollo personal, familiar y comunitario, lo que incrementaba todavía más si cabe, las grandes desigualdades entre las clases sociales (Sonlleva, 2016). El sistema económico adoptado por el régimen llevó a la "aparición de una pobreza extrema, de una miseria generalizada, de carencias y de hambre [...] en una buena parte de los ciudadanos que se vieron obligados a vivir bajo una economía de subsistencia" (Conde, 2019, p. 81). En este mismo sentido, Paqui relata como la posguerra española marcó profundamente su vida, en un pueblo donde había hambre, precariedad, analfabetismo y las dificultades del mundo rural andaluz,

*mis padres dejaron la escuela siendo niños, mi padre con ocho años lo pusieron a trabajar, aprendió a leer y escribir como pudo. Mi madre sabe lo que aprendió antes de la guerra. Esta realidad deja huellas que marcarán su toma de decisiones y el modo de afrontar o superar determinados miedos.*

La necesidad de contar para ser contados (Connelly y Clandinin, 2006), es una de las estrategias que Paqui desarrolla para superar dificultades y lo hará a través de la lectura. Paqui pone en juego algunas de sus pasiones para abrirse camino en medio de la precariedad o sobriedad económica y social en la que vive. El amor a la lectura, desde muy pequeña, ha sido uno de los elementos que ha dado sentido crítico a su profesión. La familia, aún desde la dificultad, se configura como el embrión que le impulsa a buscar en el estudio la salida del aislamiento del mundo rural en el que vivía,

*mis padres eran amantes de los libros. Se juntaba por las noches con los vecinos y mi padre era el que leía en la chimenea. No había nada como los libros para mí. Todas las noches me tenían que llevar a la cama en brazos porque me quedaba dormida leyendo. Siempre ¡leyendo, leyendo, leyendo!*

El legado cultural que deja el padre y la madre en Paqui, en tiempos de escasez y analfabetismo en España en los años 50, bien podemos considerarlo como una de las capacidades resilientes que esta maestra cultiva en su profesión. La lectura se convertirá en una de las piezas claves en su formación y en su labor como docente. Leer a los poetas del momento será un instrumento básico para transmitir en el aula la importancia de la cultura desde una perspectiva crítica. *La lectura fue muy importante, la fomentó muchísimo. No solo aprendíamos a leer y a comprender, (...) sino a ser personas críticas.*

Otra de las huellas resilientes tiene su germen en la situación económica en la que vive la familia de Paqui. Ella comenta que le marcará profundamente e influirá en su forma de ser y de ver la vida (Vasilachis, 2013).

*Nuestra casa era muy humilde. Yo tenía mucha vergüenza de ser una niña pobre, no tener vestido, tener el uniforme y no tener zapatos nunca, ir siempre con sandalias de goma; mucha escasez<sup>85</sup>; tener muchas ganas de comerme un huevo o un plátano y no poder.*

En los años 50 muchas familias vivían en la escasez. La familia de Paqui fue una de ellas, viviendo de trabajos precarios y mal remunerados, obligando a incluir el trabajo infantil como fuente de ingresos para sostén

---

<sup>85</sup> Conde (2019) dice que "un número muy elevado de informantes se referían a aquellos tiempos de posguerra a través de la representación de 'escasez', entendida como un estado casi liminal, que ni era estar 'saciado' ni era estar 'hambriento' (p. 88). El hambre era entendida como un estigma social de la época.

económico de las familias. En este contexto, la escuela tendría un valor secundario y “las niñas y los niños de las zonas rurales iban a la escuela cuando no tenían qué hacer en el campo” (Viñao, 2005, p. 37).

*Mi madre valoraba mucho la escuela, pero en tiempos en que la aceituna era tan prioritaria para conseguir sustento me obligaba a faltar a la escuela para ir rebuscar. Por la mañana nos daban una caldereta en la mano, un trozo de pan con manteca de cerdo o aceite y estabas rebuscando hasta la noche. Se nos quedaban los ‘dedicos’ congelados. Los niños, tan chiquitillos, en el rebusque llegábamos a los sitios que las recogedoras no entraban: por los pinchos, los agujeros y los huecos de los olivos. Muchas veces, los manijeros o los capataces de los cortijos, nos dejaban que cogiéramos todos esos sitios difíciles y cuando ya habíamos terminado llegaban ellos y nos vaciaban el capacho y nos quitaban la aceituna.*

Sin embargo, y a pesar de estas circunstancias, la escuela será un pilar fundamental en la experiencia de Paqui. La escuela le hizo salir de esa pobreza cultural en la que creció. Sus primeras experiencias escolares la sitúan en una escuela rural unitaria en una clase en la que *estábamos 110 niñas, aprendí a sumar, restar, multiplicar y dividir; sabía leer y escribir; había llegado al 2º de Enciclopedia que era lo que teníamos entonces, nada más. Era simplemente una niña muy curiosa, muy despejada, dispuesta a aprender mucho.* Las posibilidades de seguir estudiando en aquella época eran escasas y la gran mayoría de las niñas y niños tenían que acceder a la enseñanza a través de instituciones religiosas. Después de la guerra civil española proliferaron colegios religiosos e internados a los que iban niños y niñas con falta de recursos económicos o de zonas rurales alejadas (Leite, 2011), a través de programas de becas. Paqui fue una de esas niñas becadas:

*Yo tenía la beca y me mandan a estudiar interna a Santa Fe que era lo más económico, porque irse a estudiar a Granada costaba más y era más difícil. Entonces, me hacen mi uniforme y me voy a Santa Fe interna a un colegio de las Hermanas de la Caridad. Seis años de castración.*

El relato de Paqui pone de manifiesto la experiencia que vive de exclusión y marginación en el internado: *todas las niñas se reían de mí. Yo era una lástima. No tenía ninguna amiga, estaba solica, todas eran más espabiladas y yo era un patito feo.* Relata que estas circunstancias le hicieron forjar un carácter fuerte que le ayudó a seguir adelante con sus estudios primarios. Paqui cuenta que ante las dificultades buscaba siempre soluciones que le abrieran caminos hacia lo que era su objetivo, ir a la universidad. Fue creando un *frame* con el único deseo de no sucumbir ante los impedimentos que continuamente vivía en el internado; va construyéndose a sí misma como una mujer que afronta dificultades de manera resiliente y focalizando de esta forma todo aquello que le alienta y ayuda para conseguir su firme propósito de ir a la universidad,

*en la primera carta que le escribí a mis padres les pedí que me compraran una linterna. Por la noche me metía bajo la manta con mi linterna y terminaba de estudiar lo que no me había dado tiempo. Al segundo mes ya empecé a sacar buenas notas. Creo que fue un claro ejemplo de amor propio tremendo. Entonces, empecé a ser de mucho éxito allí en el colegio.*

Ser valorada es una de las formas de reconocimiento que ayudarán al proceso de construcción personal dentro de un colectivo (Fernández-Pacheco *et al.* 2022). Frente al sentimiento de vergüenza por ser una niña pobre, ser buena estudiante generará un sentimiento de amor propio y catapultará hacia el reconocimiento social. “Los seres

humanos (...) están necesitados del reconocimiento intersubjetivo de sus capacidades y obras para lograr así una relación satisfactoria consigo mismo" (Honneth, 1992, p. 88) y, al mismo tiempo, "el reconocimiento pasa por ser reconocido, reconocerse a sí mismo y reconocer a los otros como seres valiosos en sí mismos" (Díaz y González, 2015, p. 287).

Estudiar, formarse, acceder al conocimiento que brinda la lectura y el acceso a la educación serán herramientas resilientes que transformarán el estigma rural de pobreza y analfabetismo que vive Paqui.

*Ahora siento un poco de pena, porque siempre, en mi infancia y adolescencia me ha dado vergüenza de mis padres por ser pobres, porque yo me daba cuenta que no sabían; a mí me hubiera gustado que supieran más cosas, que se hubieran vestido mejor (silencio) pero, quizá era muy rácano por mi parte (silencio).*

Tener formación, a pesar de las vicisitudes que tiene que afrontar en el internado significa -para ella- sentirse libre, *es que yo no tenía libertad. En mi pueblo ¿libertad? No sé qué libertad. Si, la libertad del campo... Bueno, eso sí, hablo de la libertad de opinión, de expresión, de pensamiento*, a pesar de que el internado es un lugar hostil, duro y contradictorio,

*allí privaciones ni te cuento, un colegio de niñas pobres internas, pero a mí me sirvió para estudiar. La educación cristiana tiene algunas cosas buenas, lo que pasa es que claro, te pone en unas contradicciones tremendas. Y si tienes sentido crítico, pues... (...) la disciplina muy dura y se veía hacer la pelota a las niñas más ricas.*

Las experiencias que vivió en el internado la marcaron profundamente. Tuvo que aprender a convivir con las incoherencias de la institución y convertir el desasosiego y la tristeza en fortaleza,

*tuve una depresión el último año y me tuve que ir del colegio. A partir de ahí yo veía a las monjas como si viera al demonio, claro. Ahora me pongo a pensar en mí misma y digo: seguro que tengo taras. Pero me parece que he quedado bastante bien para todas las cosas que me han pasado. ¡Es que me han pasado muchas cosas!*

La privación de afecto, la férrea disciplina, la exclusión, entre otras, van dejando secuelas psicológicas pudiendo derivar en “depresión, sensación de tristeza y desamparo, una pérdida de interés en las actividades cotidianas o aquellas que antes les daban placer” (Lizana, 2012, p.119). Sobreponerse con éxito a estas circunstancias nos permite hablar de una mujer resiliente.

La Operación Plus Ultra, las experiencias y aprendizajes que ello supuso nos invitan a pensar en la capacidad de esta maestra, ya desde su juventud, para afrontar situaciones de contradicción y sin sentidos,

*lo de Plus Ultra eran vidas ejemplares. Fue una cosa del franquismo para promocionar el heroísmo de niños y niñas de la época. Un muchacho que era un pastor que había salvado a uno que se iba a ahogar en un río, otra niña trapera y que había sacado a sus hermanos adelante y a mí me presentó el médico por haber tenido que cuidar de mi madre enferma y haber sacado tan buenas notas. Eso fue también una contradicción en mi vida tremenda. El colmo de la Operación Plus Ultra fue el lujo y la buena vida porque estuve en hoteles de cinco estrellas, viajando por toda España en aviones y entrevistada por los periodistas. Vine con dos maletas cargadas de ropa, regalos, una muñeca en cada brazo; nunca había tenido muñecas y tenía un ansia tremenda de muñecas, juguetes para mis hermanos, pulseras, sombreritos... Cuando regresé, el primer día que*

*comimos en mi casa me puse a llorar, no podía comer. No me acuerdo lo que sentí en ese momento. Me acuerdo de la angustia. Fue el día siguiente de volver de 25 días de sueño de hadas. ¡Fíjate tú qué contraste! Yo fui fraguando toda mi identidad con todas esas cosas.*

Afrontar las dificultades y sentimientos de incomprensión e injusticia ha sido una tónica habitual en la infancia de Paqui, de ahí, hablar de una infancia resiliente (Barudy y Marquebreuca, 2006). Las niñas y niños seguían siendo vistos como una propiedad de la familia en la que no tenían ningún derecho (Sánchez, 2013). El autoritarismo y las relaciones de poder han estado presentes en la infancia de Paqui, tanto en el seno familiar como en el internado. Cuando un niño o una niña vive en entornos autoritarios, de violencia o agresividad verbal y conductual, con normas y disciplina estricta se desarrollan sentimientos relacionados con el miedo y la frustración. Badury y Marquebreuca (2006) explican que los seres humanos necesitamos de entornos seguros, de cuidado y respeto que nos ayuden a aumentar y fomentar nuestras capacidades resilientes. Sin embargo, la historia de Paqui muestra cómo ante estas situaciones de impotencia desarrolla actitudes internas que le ayudan a autodefinirse, a buscar anclajes de supervivencia en ambientes hostiles,

*lo que viví fue de muchísima vergüenza (...) Delante de un cliente, mi padre me cogió del brazo, me sacó a la puerta y con la cuerda me dio una paliza. Me harté de llorar. No había nadie para comprenderme. No sé decirte cuál sería la perspectiva de mi madre ni la de mi padre, sólo sé que había que doblegar. A mí me han estado intentando doblegar toda la vida, pero por dentro no me han doblegado nunca.*

### 3. EL PROCESO CREATIVO. TEATRO Y ESCUELA: DE LA VIDA AL TEATRO Y DEL TEATRO A LA CALLE

*Yo pienso, y lo he dicho muchas veces, que nosotros hemos vivido en una permanente tensión, tensión creativa, eso es lo que alimenta la alegría de la escuela, y eso ha hecho que no nos aburriéramos.*

El relato de Paqui es un relato freitiniiano, en la medida que sus clases eran hervideros de ideas e imaginación que ponían en juego todo tipo de prácticas educativas. Esta pedagogía "tiene una vinculación directa con procesos de investigación adaptados a los intereses y capacidades de los educandos, y genera aprendizajes significativos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje" (Santaella y Martínez-Heredia, 2020, p. 218). El alumnado que pasó por sus aulas recuerda las clases y los aprendizajes vividos como algo muy creativo. En sus memorias aún perduran estas experiencias personales y colectivas,

*las clases con Paqui fueron los mejores años. Ella era muy dulce hablando y lo sigue siendo. Lo primero que hacíamos por la mañana era borrar la fecha, pasar lista y hacer la asamblea. También, cada 14 días teníamos conferencia y teníamos que exponer: ella daba un tema o texto libre. El día que era texto libre, escribíamos una redacción sobre el tema que nosotras quisiéramos y luego había que exponerla o hacíamos un debate (Relato alumnas de Paqui).*

El texto libre, heredado de la pedagogía Freinet, ha sido el eje medular sobre el que Paqui fundamentaba sus prácticas educativas. La importancia de este tipo de recurso en el aula "recaía en su propuesta de cambio de la metodología de las escuelas y de las aulas, y del compromiso del enseñante en el contexto social" (Imbernón, 2000, p. 254).



*Esas redacciones libres te cambiaban la clase. Los niños traían sus historias y salían a leerlas. Luego se trabajaba el mejor texto, el que hubiera tenido más votos. Se elegía por procedimiento democrático. Después lo corregíamos entre todos. Más tarde se reproducía en la pasta de imprimir y cada uno tenía su copia. Se hacía un librito y se lo leían. ¡Solo con poner en práctica el texto libre y toda su dinámica ya estaba la clase cambiada!*

La importancia del texto libre como fuente para imaginar, desarrollar y conectar el aula con la realidad que los niños y niñas viven pone en tensión los métodos de enseñanza basados en dictar, copiar y corregir faltas de ortografía o errores. Santaella y Martínez (2018) plantean que la metodología freitiniiana “favorece una nueva forma de entender la escuela, que permite a niños y niñas llegar tan lejos como quisieran en base a sus propios intereses y capacidades” (p. 614), generando capacidad crítica y seguridad para expresarse,

*cada 14 días teníamos conferencia y teníamos que exponer. Ella daba un tema o texto libre. El día que era texto libre, escribíamos una redacción sobre el tema que nosotras quisiéramos y luego había que exponerla o hacíamos un debate (Relato alumnas de Paqui).*

Las actividades que plantea requieren un constante movimiento creativo que rompían con la monotonía de las clases de aquella época. Podemos hablar de métodos de innovación en el aula (Palacios et al., 2021).

*Recuerdo que cuando estaba en segunda etapa, tenía mucha alegría de estar todos los días leyendo los periódicos para ver lo que recorto, para ver lo que les llevo, para ver el libro que leo, para ver el artículo este, para ver cómo hacemos puzzles con las palabras... ¡una tensión para hacer*

*cosas nuevas! Para dar el temario, pero sin el temario, si no, con otras cosas.*

El teatro en la escuela (Poveda 1995) se convierte en el instrumento que vertebra el proceso creativo en la práctica educativa de Paqui. Sus alumnas lo recuerdan como una práctica esencial en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y como inherente a sus vidas,

*el teatro es muy importante para los niños, es muy importante por la relación con los compañeros, son experiencias que marcan toda la vida. Además, con la expresión corporal nos enseñaron a hablar con las manos. Nosotras teníamos que expresarnos.*

Robles y Civila (2010), afirman que el teatro es un recurso metodológico en el aula que fomenta el pensamiento crítico, la imaginación, la reflexión o la toma de decisiones, desarrolla la comunicación verbal, el lenguaje corporal, la creatividad e improvisación, el trabajo en grupo, la tolerancia y el respeto a las opiniones de otras personas.

*Todas las alumnas que hemos tenido a Paqui tenemos algo en común, la creatividad. Todas las que hemos salido de ahí, hemos sabido expresarnos y hemos sabido hablar. Además, escribimos todas con el arte, con la creatividad. Todo aquello que es arte se ha quedado en nuestra memoria. Tenemos marcas. (Relato alumnas de Paqui)*

Como recurso educativo, el teatro hace “despertar al individuo para tomar conciencia de sí mismo, de los otros y del mundo” (Gil, 2016, p. 55). Desde esta perspectiva la investigación narrativa (Hernández y Sancho, 2020; Prados, 2020), nos acerca a la capacidad de los seres humanos para narrar(se) junto con otras personas. Este acto de contar y de compartir sus historias constituye el acto mismo de toma de

conciencia de sus propios relatos y el reconocimiento de la otra, del otro. El acto narrativo “conduce a un estadio reflexivo y, por tanto, transformador -resiliente en sí mismo-” (Cortés, 2019, p. 184). Podemos plantear que utilizar el teatro en la escuela como una herramienta de conciencia social permite aunar compromiso social y creatividad. Desde la perspectiva del Paradigma Social de la creatividad, según Cortés y Jiménez (2016) y Fuentes y Torbay (2004), creatividad y resiliencia son dos caras de la misma moneda, dos conceptos íntimamente ligados,

La creatividad nace de la capacidad de aprender desde la necesidad rupturista de lo distinto, que a su vez está íntimamente ligado con la capacidad de imaginar y, por tanto, se inserta como un mecanismo indispensable a la hora de enfrentar las adversidades, los conflictos o las situaciones a las que simplemente se quieren dar un giro; esto es, la Creatividad posibilita a la Resiliencia establecerse como cualidad humana en su sentido procesual y constructivo. (Cortés y Jiménez, 2016, p. 37)

Por tanto, el teatro como recurso creativo en la escuela genera capacidades resilientes en el alumnado. Capacidades que ayudarán a enfrentar posibles dificultades futuras desde un prisma de transformación individual y colectivo.

El teatro es corporal (Poveda, 2018). *Hacer un teatro como el que nosotros hicimos donde se habla del cuerpo, se comenta lo que se vive, lo que se siente y se piensa, hace personas críticas, pero éstas no interesan. El teatro es como una medicina.* Implicar al cuerpo dentro de las aulas crea espacios de reconocimiento de emociones entre el alumnado, lo que permite encuentros corporeizados que devienen relaciones de confianza, afecto, empatía y comprensión (Gil, 2016). El proceso creativo implica un cuerpo encarnado (Planella, 2017; Planella y Jiménez, 2019; Prados, 2020), un cuerpo que vive en sí las tensiones del contexto, es decir, sitúa en tensión lo que el alumnado siente, hace y dice y aquello que la escuela encarna en los cuerpos del alumnado (Carrasco, 2021).

Si el cuerpo encarna las vicisitudes del contexto, trabajar creativamente en el aula a través del teatro, también es un compromiso social y político. El teatro y aquellas técnicas corporales de las que este se nutre como expresión corporal, mimo, clown, artes visuales, pantomima, etc., devienen otra forma de hacer escuela. En los años de la transición democrática en España, romper lo establecido en la escuela significaba salir a la calle e implicar a otros colectivos. Quizá este hecho que Paqui relata de cómo las actividades traspasaron los muros del colegio puede hacernos pensar hoy sobre la necesidad que la escuela tiene de crear comunidades de aprendizaje basadas en la creatividad, el arte, la colectividad y lo comunitario (Flecha y Álvarez, 2016; Merçon, 2021).

Las semanas de expresión, que llevan a cabo Paqui y su marido Antonio, fuera del aula resuenan a una educación expandida (Freire, 2012), o educación en contexto múltiples.

*En el 80 ya hicimos la primera semana de expresión. ¡Eso era un embolado! Era la escuela en la calle. Colaboraban los padres, maestros de Granada también venían a ayudarnos y luego la gente de los provisionales; también gente joven del pueblo con los que teníamos mucha relación.*

“Los contextos donde se producen hoy los aprendizajes han desbordado las fronteras institucionales de la educación formal, no formal e informal, de manera que se aprende en cualquier tiempo y lugar a través de dispositivos y procedimientos de innovación permanente” (Fernández y Martínez, 2016, p. 12). Aprendemos y obtenemos conocimiento y capacidades fuera del ámbito escolar, es decir, aprendemos a través de la experiencia en el acontecer de la vida. Por ello, como apunta Rivas, et al. (2018), los sujetos tienen un papel fundamental, activo y participativo en sus propios aprendizajes. Se pone en juego, por tanto, elementos como lo corporal y lo emocional.

*Si, teníamos la semana cultural. Era guay, pero luego estaban los nervios de cuando tienes que exponer. Nos sentíamos superimportantes. Es que subes al escenario, te aplaude la gente y eres superimportante.*

Kandinsky (2021) habla de lo espiritual en el arte como una forma de implicar todo lo que la persona es, siente y piensa en el mismo momento de crear, despertar la capacidad de captar lo espiritual-trascendental en las cosas materiales y abstractas, capacidad con posibilidades de hacer realidad innumerables experiencias. En la actualidad, la educación emocional (Fernández y Cabello, 2021) es un compromiso educativo que ha de situar la persona, su historia, en el centro del aprendizaje e implica poner al descubierto emociones, sentimientos, dudas, miedos, deseos, etc., y ello evoca no sólo un proceso creativo, sino entender que todo proceso creativo pone en tensión lo educativo, lo afectivo, lo personal y lo social. Educar implica aprender en comunidades participativas de las que nos sentimos parte, aportamos y participamos a partir de vínculos afectivos (Álvarez, 2020). Se aprende en comunidad (García, et al., 2013), y por ello, estas prácticas creativas que pone en circulación Paqui plantean una escuela extramuros en la que se generan espacios comunitarios que desdibujan los límites del sistema educativo bancario en el que desarrolló la mayor parte de su labor docente.

#### **4. EL AULA, UN ESPACIO CORPORAL. CUIDAR LO SENSIBLE**

*Le debo muchísimo a la Pedagogía Freinet porque es una pedagogía sencilla. No se trata sólo de técnicas, sino de la actitud ante la vida. Mi vida giraba casi totalmente en torno a la escuela porque me apasioné en una tarea, a la par que me gustaba, creía firmemente que podía transformar la realidad.*

La pedagogía Freinet, tal y como la planteaba Paqui, cuestiona el aprendizaje memorístico y descontextualizado, las calificaciones, test o pruebas estandarizadas o lecturas meramente informativas (Sánchez et al. 2015). La práctica educativa de Paqui nos acerca a lo que Planella (2016) plantea como pedagogía sensible, es decir, enseñar significa considerar los sabores y saberes del cuerpo. Las investigaciones basadas en narrativas educativas (Carrasco y Hernández, 2020; Prados, 2020; Prados y Rivas, 2017), ponen el acento en el cuerpo como experiencia, ya que “es en el cuerpo y por el cuerpo cómo accedemos a la conciencia de quiénes somos” (Prados, 2020, p. 643). Y ello requiere estar presente en el aula, como una actitud que confiere presencia activa y atenta,

La atención a lo singular [...] Es hacerse disponible a la relación viva, en presencia real, habiendo abierto un vacío en la mente, lo que la hace posible; desplazando a un segundo lugar tanto los modelos didácticos como el acervo de conocimientos adquiridos. (Rivera, 2012, p. 65)

Paqui habla de humanizar y establecer relaciones horizontales en el aula y ello se consigue, como apuntan Tapia, et al. (2014), a través

the group dialogue is reflexive, critical and creative, generator of common knowledge and based on collective argumentation. Through open and reflexive dialogue, based on personal readings, corporal group experiences and individual writing, the group aims to create sense, validate the information received and confirm opinions, ideas and knowledge that are useful for every member (p. 664).

*Una cosa muy interesante y que da tranquilidad es no tener miedo a la pérdida de la autoridad, porque todo sale de la forma más fácil si se tiene respeto, sentido común y creatividad. Hay que tener respeto, no tener miedo y estar presente. Además, las virtudes de esta pedagogía son la*

*honestidad, la sencillez, la austeridad y el afán de cultura, predicar poco y ofrecerse como modelo.*

Esta forma de hacer escuela fomenta “la presencia del alumnado en la vida del centro y avanzar en la igualdad de derechos y oportunidades, favoreciendo compromiso con la actividad educativa y el desarrollo de hábitos de convivencia democrática” (Farré, 2020, pp. 134-135). Al mismo tiempo, ahondar en el miedo del que habla Paqui me hizo retomar la idea de Montoya (2008), cuando dice que: “si al entrar en el aula solo tengo en cuenta lo que tengo que dar, aquello que tengo que enseñar [...] se pierde el sentido de la relación educativa” (p. 185). El vínculo educativo es entender que educar es un “horizonte simbólico [...] lo que es resultado de la práctica de la relación, no de la fuerza; para así sacar de cada alumna o alumno lo mejor de lo que ella o él puede traer al mundo” (Rivera, 2012, p. 17).

La autoridad para significar la presencia encarnada en el aula (Arendt, 1996; Blanco, 2015) y entendida como reconocimiento que surge de esa relación basada en el respeto, la solidaridad y el entendimiento. López (2013) hace referencia a que existe un difícil equilibrio “que implica colocarse en un lugar propio y, a la vez, poner en juego una autoridad mediadora y relacional, sin apoyarse en el poder establecido de las notas, exámenes, los castigos disciplinarios, etc.” (p. 222).

Podemos decir que la creación de vínculos horizontales se basa en relaciones respetuosas hacia sí, hacia el colectivo, relaciones que se construyen sobre un trato amoroso, cariñoso y afectivo que implica inexcusablemente lo corporal, *cuando me fui a la segunda etapa, me daba miedo. ¡Cuando llegué me di cuenta que eran lo mismo que los chicos! Les gustaba lo mismo, que los abrazara, que los acariciara, que los escuchara.* Este vínculo, como acto relacional, implica posicionarse éticamente con el alumnado; lo que conlleva la escucha como un

hecho corporal desde el que atender las necesidades de las niñas y niños. Bisquerra y López (2021) sostienen que los vínculos afectivos en el aula mejoran la actitud, generan un clima de aula que fomenta el cuidado, el afecto, la asertividad, la resiliencia, el conocimiento y la escucha. Es por ello, que el significado de la escucha tiene que ver con cómo, desde dónde y para qué escuchamos a la infancia. Esto me hizo pensar y recordar las palabras de Rivera (2012), cuando sostiene que la “atención a la escucha de las alumnas y los alumnos que configura la mediación adecuada a cada relación docente, comprende su palabra, su actitud y su gesto, mi palabra, mi actitud y mi gesto” (p. 71).

Como Paqui expresa, en la práctica educativa *con la Pedagogía Freinet la motivación está garantizada porque el currículum parte de su propia experiencia, de sus cuerpos, sentimientos y pensamientos*. Según Larrosa (2009), la experiencia tiene que ver con el tiempo de la apertura, es decir, con el no saber, con aquello que nos sorprende y que está en constante movimiento. El no saber en el posicionamiento freitiniiano de Paqui, implica *tener sosiego, estar con los niños y no tener que mirar constantemente el reloj* y ello está estrechamente relacionado con lo que Gómez, *et al.* (2018) plantean acerca de la poética del cuerpo y la educación,

Se intenta pensar en una relación que privilegie el conocimiento que surge de la experiencia y que hace conexión con la vida, con formas de auto-creación, con estéticas de existir como arte de vivir y con la acción educativa que es capaz de hacer visible algo porque atañe a un crear(se), cuidar(se), pensar(se) y a un saber de sí mismo (p. 180).

Al hilo de estas palabras entiendo que para crear esos espacios de sosiego de los que habla Paqui, se hace necesario estar presente en la experiencia para ofrecer y ofrecerse como forma de estar y habitar el mundo, “un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos” (Larrosa, 2009, p. 41). Acercarse a la experiencia encarnada en el aula es hacer del cuerpo espacios de encuentro, porque es “en el cuerpo y por



el cuerpo como accedemos a la conciencia de quiénes somos" (Prados, 2020, p. 643-651).

La práctica educativa de Paqui nos sugiere la idea de que educar es corporal, es tocar y "marcar" los cuerpos, no en sentido doloroso, trágico, enfermizo o traumático, sino en sentido amoroso como dice López (2002): "la educación es relación, el acto educativo se produce en la relación, en el encuentro de quien enseña con quien aprende" (p. 174). Ese encuentro cuerpo-cuerpo crea vínculos amorosos. Hablamos pues de un cuerpo que co-crea de forma continua, flexible, respetuosa un movimiento creativo entre maestra y alumnado,

*una da energía allí trabajando, te fundes, hay un intercambio. Yo constato el flujo que se produce con las personas, eso para mí es físico. Las personas tenemos intercambios. Hay algo que está en el alma de uno y en el alma del otro y es una atracción. Ese intercambio de la energía vital yo lo he sentido en la escuela. Se produce entre los niños y los maestros, ¡es algo maravilloso!*

La forma de relación de esta maestra nos sugiere lo que Rivera (2012) denomina libertad relacional, una relación "genuinamente educativa y civilizadora [...] porque encuentra grandeza y felicidad en el vínculo, más que en el individualismo" (p. 24). Dialogar en los entresijos del cuerpo y la experiencia educativa significa dar sentido a lo que pasa en la relación y el vínculo entre personas. "Somos un cuerpo que expresa, que se afecta, que se emociona, que es y necesita procesos de comunicación que den sentido a la identidad y subjetividad de cada persona y en cada situación" (Prados y Rivas, 2017, p. 86).

*Yo creo que lo principal que he dejado a la escuela, a mi alumnado, es una imagen. He pretendido dejarles un modelo, no como ser perfecto, que no lo soy. Yo soy sumamente imperfecta y contradictoria, pero he querido*

*dar una imagen de mujer; de una mujer que piensa, de una mujer que ama, que ama la cultura, los libros, la naturaleza... Creo que les dejo una idea de escuela amable, porque si no les dejara una idea de escuela amable, tan cariñosa..., no tendría tan buena relación con tantos antiguos alumnos.*

El cuerpo, lo que expresa y lo que transmite tiene que ver con lo que Damásio (2009) plantea acerca de la importancia de conocer de qué manera o cómo dejan huellas, marcas y surcos las experiencias y los recuerdos. Comprendí que el trabajo de Paqui en el aula, en la escuela, a través del texto libre, del teatro y la expresión corporal, nos está planteando que lo educativo es un trabajo consciente de 'cuerpo a cuerpo', en el que se pueden dejar huellas imborrables que torna las aulas en espacios sensibles, empáticos y amables donde el cariño y la comprensión crean relaciones pedagógicas corporeizadas (Ruiz y Pisano, 2020), es decir, rescatar el cuerpo como experiencia, ya que el cuerpo, los cuerpos, son con los que "tocamos la vida" (Pisano, 2010, p. 70).

En la actualidad, y más aun después de la pandemia del SARS-CoV-2, nuestras escuelas se caracterizan por la digitalización de las aulas, ya que "la mayoría de los centros educativos ha desarrollado el proceso de digitalización de forma inesperada e improvisada debido al cierre escolar decretado para frenar la pandemia" (Jacovkis *et al.*, 2022, p. 105). Las escuelas pasaron de ser invernaderos de vida, relaciones y experiencias a transformarse en plataformas educativas con contenidos impersonales y donde el alumnado sostiene una individualidad impuesta por este tipo de mecanismos; en este sentido, Rivera-Vargas *et al.* (2023) señalan que dichas plataformas no son instrumentos asépticos, sino que "que reflejan ideas, intenciones y estrategias que pueden condicionar las prácticas individuales y colectivas" (p.178). Ello nos hace plantearnos algunas cuestiones sobre la deriva y la encrucijada en la que encuentra la educación a nivel nacional e internacional. En esta investigación

mostramos la capacidad de dos maestras de crear espacios y vínculos de confianza a través de prácticas que recuperan lo emocional, lo corporal y lo humano en la escuela, pero ¿podemos afirmar que hoy en día siga siendo así? Para que esto ocurra se necesita el contacto 'cuerpo a cuerpo', el diálogo, la observación y, sobre todo, generar en el profesorado y alumnado conciencia colectiva de aprendizaje (Tapia, *et al.*, 2014), donde las artes sean fuente de inspiración y creatividad para fomentar el conocimiento y el pensamiento crítico entre las niñas y los niños.

## **QUINTO ENCUENTRO.**

### **“CLAROOSCUROS” EN LA (IN)FINITUD DE LOS ENCUENTROS. A MODO DE FAROS EN LA “OSCURIDADES-VICISITUDES” DE LA INVESTIGACIÓN**

Iniciar esta tesis ha sido un reto personal y un desafío a mis capacidades de aprendizaje, sobre todo en investigación. Un trabajo de tesis doctoral te enfrenta y confronta, además de con los miedos propios de la investigación novel -y a veces o tan novel-, al reto de aportar conocimiento “nuevo” a la “ciencia” educativa. Todo el proceso, pero sobre todo el proceso de escritura, también compartida, ha sido un proceso de apertura emocional y corporal que me conducía hacia otras dimensiones y perspectivas desde las que mirar la realidad, sobre todo la realidad educativa, a partir de mi propia historia académica. Ahora, después de este largo tiempo, miro hacia atrás y observo momentos en los que me veo a mí misma intentando empaparme de todo el conocimiento que surgía de las personas que he conocido en este trayecto y de las lecturas de tipo académico, narrativo, poético, informes, proyectos y tesis doctorales que abrían mi mente y mi cuerpo a experiencias otras. Quizás, algunas experiencias ya vividas, otras por descubrir, pero en cualquier caso experiencias vividas, ahora desde otra consciencia, puedo acercarme a comprensiones de la realidad compleja y nomádica, multidimensional, siempre líquida y en movimiento, personal y colectiva; realidades cargadas de saberes, de creatividad y luchas que dan sentido a lo que las personas narran como experiencia fundante de sus vidas, siempre interconectadas con historias, esas pequeñas historias que hablan de las vicisitudes, tensiones y riesgos que se ponen en juego para confrontar y cuestionar las grandes historias hegemónicas.

En este reconocer, dar sentido y aportar a la investigación educativa evidencias del valor de lo biográfico narrativo he estado acompañada siempre por los relatos de Concha y Paqui. Sus narrativas desvelan y me han hecho (re)descubrir faros educativos: la empatía, la humildad, la ilusión y el poder de la palabra y el valor de lo corporal como ingredientes básicos en el devenir educativo. Recuperar estos conceptos en el reposo del aprendizaje ha hecho que pueda replantear ciertas huellas de mi trayectoria educativa y que atraviesan mi persona, al mismo tiempo que repensar las marcas o sellos que lo educativo deja impreso en la escuela, en el aula, en los cuerpos. Las experiencias narradas de estas dos maestras han ofrecido espacios para sentir y saber que nunca estamos ni somos las mismas personas, que los encuentros trascienden más allá de lo puramente conversacional para tornarse relacional-afectivo, siendo ello faro -para no morir en el intento- de querer hacer cambios y transformaciones en lo educativo. Por eso, esta tesis doctoral me permite decir que hoy, yo, soy diferente. En este preciso momento en el que escribo estas palabras, sé que estoy contando todo lo vivido desde un yo diferente al yo que inició este trabajo de investigación. También mi yo investigador vive en propia carne la eterna evolución de las identidades, siempre inacabadas. Múltiples y en continua construcción. Recupero aquí las palabras de Virginia Woolf, ya utilizadas en la historia de vida de Paqui, “en este universo nada hay fijo, nada hay enraizado. Todo se ondula, todo baila, todo es agilidad y triunfo” (Woolf, 1931, p. 97). De esta forma, escuchar, escribir y dialogar con las historias de vida de Concha y Paqui permiten entender y comprender que lo identitario es sinónimo de identidades, onduladas, sin formas, en movimiento (Fernández-Pacheco *et al.*, 2022; Hernández y Sancho, 2020).

Al inicio de este estudio partía de la idea de un concepto de identidad basado en un pensamiento neoliberal del conocimiento, es decir, las identidades como compartimentos estancos, fijas (Giddens,

1995). Ahora puedo decir que la identidad es un constructo plural, de ahí hablar de identidades, como una cuestión que se abre a lo humano, a lo relacional, a lo experiencial y que nos acerca a comprender la complejidad de la identidad profesional docente, como una mixtura o una alquimia entre lo personal, lo político, lo cultural, lo social, lo económico, lo educativo, lo afectivo. Llegar a comprender la importancia en la construcción de este proceso identitario docente significa concebir la profesión no como una cuestión únicamente técnica-profesional sino como un lugar desde el cual posicionarse onto-epistemo-metodológico y éticamente que influirá y permeará toda la práctica educativa.

Las historias de vida de estas dos maestras han dado apertura a nuevas formas de aprender y educar y me han obligado a cuestionar la hegemonía de un sistema patriarcal que se desliza en todos los órdenes del sistema educativo, también en los paradigmas de investigación. El primer cuestionamiento ha sido mi posicionamiento personal como investigadora novel. Cuanto más me adentraba en el proceso de investigación biográfica narrativa, en los principios ontológicos y epistemológicos, así como, en la lógicas metodológicas, éticas e interpretativas de este tipo de investigación, más complejo se hacía aceptar el devenir tradicional del aprendizaje que había recibido sobre lo que implica investigar.

Historias, relatos, experiencias, cuerpos, movimiento, vínculos, emociones, reflexiones, relaciones, pensamientos, ser mujer, creatividad, corporeidad, maestras, aulas, co-construcción, encuentro, diálogos, etc. ¿Cómo podía explicar estas palabras y conceptos y el sentido de ello en la investigación biográfica narrativa? El proceso de aprendizaje hacía que cuestionara mis propias capacidades.

Quizá, esto ha hecho concebir el proceso de tesis como un espacio para reflexionar, cuestionar y confrontar intelectual, ética y emocionalmente lo que implica educar, educarme y aprender en

instituciones que mantienen, fuertemente, estructuras jerarquizadas y basadas en el poder. Por ello, el proceso de tesis doctoral dentro del paradigma biográfico narrativo en investigación educativa implica generar una arquitectura de saberes, experiencias, sentires y acciones que brindan la oportunidad de crear espacios de conocimiento mutuo más allá de conocimientos hegemónicos instalados en la sociedad del conocimiento (Rivas, 2020).

Mi labor como trabajadora social me mantiene siempre en la idea de investigar para transformar, para acercarse a la realidad desde la labor asistencial o de lo que algunas personas comúnmente denominan “arquitectura de lo social”. Ahora comprendo que la labor de investigar necesita asistencias continuas que vayan diseñando una arquitectura investigativa que permite ver la realidad de forma caleidoscópica. Hacer investigación biográfica narrativa en educación requiere mostrar la realidad, describir, aportar otros caminos menos convencionales, tradicionales y conservadores, escuchar atentamente las voces de personas que tocan, abrazan y se implican transformadoramente en la realidad de las aulas. Ello será el horizonte que haga de la educación un espacio de construcción de ciudadanía (González *et al.*, 2020). En esta investigación, dichas “asistencias-faros” lo han generado las propias historias de vida de Concha y Paqui. Poner en valor, en escucha, en diálogo la palabra, la acción y sus voces es lo que determina el giro onto-epistemológico y metodológico en este tipo de investigación, pues como afirma Clandinin *et al.*, (2012, p. 23), “our retold stories shape our reliving as we imagine and live out our current study”. Es decir, poner en el centro de la investigación los relatos e historias contadas dan forma a nuestro presente. Es por ello que la coautoría en esta tesis doctoral se torna en un claro elemento que define la ética de la investigación. La participación y el compromiso de las maestras ha contribuido a enriquecer este estudio con sus aportaciones documentales y de mejora, y con sus diálogos.

Este giro ha significado afrontar miedos educativos, académicos e institucionales acerca de lo que significa investigar. Ahora, al final de la escritura, puedo decir como López (2013), que investigar desde este posicionamiento también implica “un movimiento interior de vida” (p. 211).

Cada una de las partes de este estudio, a las que hemos llamado encuentros, tuvo dificultades en cuanto a pensar el contenido y escritura de las mismas. El más complicado, sin duda, la interpretación de los relatos de Paqui y Concha. Con cada categoría emergían tal cantidad de informaciones y reflexiones que a menudo tenía que acotar para que el contenido no fuera excesivo y difícil de comprender, a la vez, que ello podía no mostrar con exactitud y veracidad la profundidad de las narraciones. De ahí, considerar siempre inacabado este proceso, y al mismo tiempo, considerar que la finitud de esta investigación conlleva la infinitud de otros encuentros educativos-investigativos.

## **LA VINCULACIÓN DE LAS CATEGORÍAS INTERPRETATIVAS CON LOS PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN**

El proceso emergente de las categorías interpretativas es considerado uno de los principales aportes de esta tesis doctoral. Llegar a ellas es fruto de un diálogo continuo con las participantes y con sus informaciones-narraciones. El proceso deductivo, reflexivo y dialógico de esta tesis doctoral es uno de los elementos que nos permiten afirmar que el sentido de los propósitos en la investigación son faros en las oscuridades o momentos de pérdida en el proceso de investigar. Los propósitos, a modo de faros, han ido aportando algunas de las cuestiones que se han abordado a través de las categorías interpretativas.

La categoría *Ser mujer*, ha llevado a indagar en teorías feministas conocidas con anterioridad y que otorgaban otros sentidos, más relacionados con la lucha feminista. Dos han sido las autoras que nos han permitido orientar-conversar con esta categoría, Judith Butler y Rosi



Braidotti. Aún desde perspectivas diferentes abordan las identidades de género como una cuestión en continua construcción. Butler (2007) significa el género con relación a cómo se va construyendo la realidad, el lugar o posicionamiento desde el que miramos, pensamos e interpretamos la investigación, también como una realidad construida. Ella plantea un mundo construido en masculino y desde este foco es desde el hemos de mirar para cambiar los sentidos y significados del ser mujer. Braidotti (2000; 2004), plantea la capacidad del movimiento y permeabilidad de las mujeres para evolucionar e ir transformándose a lo largo de sus vidas, a través de sus experiencias.

Pensar esta categoría de interpretación partiendo desde uno de los propósitos de esta investigación -reconstruir dialógicamente las historias de vida de dos mujeres maestras-, ha permitido recoger evidencias que dan cuenta del pensamiento, de los saberes y de las prácticas educativas de Concha y Paqui como mujeres maestras, como acto político, comprometido y responsable en su labor docente. Ser Mujer maestra quiere situar en valor aquellas oscuridades que planean sobre la profesión docente, como una profesión feminizada -en el sentido tradicional del término- y repensar el sentido del cuidado, afecto y cercanía con el alumnado como una cuestión política que reivindica el sentido amoroso de la educación frente a una educación bancaria, estandarizada y homogeneizada que prioriza el control y castigo como formas de aprendizaje, frente a una educación que sitúa a lo sujetos - subjetividad y cuerpos- en el centro de la acción.

La categoría *Huellas resilientes* ha posibilitado comprender a las maestras y su práctica educativa a través de la tensión constante que pone en juego y en diálogo las dificultades -personales- de sus vidas y las dificultades -institucionales- de su profesión. Abordar la dificultad como posibilidad nos has permitido profundizar con el concepto de resiliencia. En el caso de Concha y Paqui podemos plantear la resiliencia como rasgo identitario bajo el paraguas de lo que implica y significa poner en

procesos creativos. La “resiliencia creativa” de ambas mujeres ha dado sentido a sus vidas y con ello a las prácticas educativas que hemos ido desarrollando a lo largo de esta tesis. Sus prácticas creativas han sido en muchos momentos un revulsivo contra la rigidez institucional educativa, un antídoto en la monotonía diaria de aprendizajes escolares descontextualizados, una esperanza para una poética del aula. Comprender los contextos históricos, políticos, sociales, culturales y pedagógicos en los que crecieron y se desarrollaron sus prácticas docentes da sentido y significado a los saberes pedagógicos e identidades docentes, sociales, de género, culturales y profesionales que han puesto en juego en su acción educativa.

En relación estrecha a la anterior categoría, *El Proceso creativo*, emerge como otra categoría en la que se analizan las estrategias didácticas y educativas que ambas maestras promueven en una época histórica concreta que -a pesar de una apertura política democrática-, aún mantiene dinámicas educativas muy tradicionales. Este proceso creativo nos permite hablar de los claros en medios de persistentes oscuridades que supuso la transición democrática en España, en lo que a cuestiones educativas se refiere. El constante movimiento creativo de estas permitió que su alumnado pudiera aprender de una forma activa, participativa y colectiva, tanto contenidos académicos como valores basados en la solidaridad, empatía, respeto y horizontalidad. La experiencia en el aula se convierte en experiencias extramuros, ofreciendo con ello una escuela que dialoga con lo curricular a través de lo cultural, social y político de la época. Sus capacidades para vincular el desarrollo personal y profesional como práctica participativa, expresiva, comunicativa y creativa en la sociedad, la cultura y el arte ha permitido aportar relatos de experiencia que pueden extrapolarse a relatos de sentido crítico y reflexivo en la formación docente inicial y permanente desde planteamientos ecológicos del aprendizaje.

El teatro y la escritura/lectura fueron los pilares fundamentales de sus prácticas educativas; se constituyen como el faro desde el que profundizar en la categoría de interpretación: *El Aula, un espacio corporal*. Pensar la escuela desde el cuerpo implica, necesariamente, remitirnos a la experiencia, a la relación y al vínculo. Relacionar estos conceptos en el ámbito educativo es pensar en lo humano de la educación, en el sujeto. Las formas de saber pedagógico que relatan Paqui y Concha descubren otras formas de comprender la escuela y de crear el saber de la experiencia. Este saber pedagógico vincula en la práctica cotidiana procesos de creatividad y cuerpo. En la medida que el "juego creativo" que ambas maestras utilizan se ampara en espacios libres, tiempos amplios, materiales reutilizados, escenarios compartidos, entre otros, se abre la puerta a una presencia activa, vital y encarnada del cuerpo. El cuerpo entra en acción como un elemento vertebrador y relacional del proceso creativo. Estos procesos creativos, a través de la escritura y del teatro, permiten crear un lenguaje propio, un conocimiento colaborativo y una gran diversidad de procesos de expresión artística. El cuerpo -espacio cultural, histórico y pedagógico- da sentido a la multiplicidad de lenguajes relacionales del aula (Prados, 2010). Rescatar el cuerpo como experiencia es el único camino posible para reivindicar el aula como espacio relacional y más democrático. Los cuerpos en el aula también son los "instrumentos con los cuales tocamos la vida, son nuestros ecosistemas informantes, por eso, nuestras experiencias corporales de mujeres son como la tierra firme para pensar y sentir" (Pisano, 2010, p.70).

Estas categorías de interpretación suponen una mirada caleidoscópica a sus vivencias y permite acceder a los modos en que ambas ejercían docencia enmarcada por un contexto sociopolítico adverso a prácticas educativas creativas y transformadoras.

## HUELLAS PEDAGÓGICAS

Los relatos de Paqui y Concha muestran y proponen prácticas educativas que cuestionan los modelos tradicionales y hegemónicos de la época, también algunos de los modelos y prácticas que aún persisten en la actualidad. Las maestras, como decimos con anterioridad, parten de procesos creativos basados en la lectura, en la escritura libre y en el teatro. Su elección suponía un talante subversivo a los planteamientos de la época. Generando tensiones entre lo personal y lo institucional. El narrar(se) desde la perspectiva de biográfico narrativo ha supuesto una apertura al recuerdo, memorias y experiencias en el momento presente, lo cual implica generosidad y reflexividad, sobre sí y sobre la institución educativa. Las voces de estas dos maestras nos sugieren una puesta en acción política, en la medida que adquieren un compromiso transformador con el contexto en el que desarrollan las prácticas docentes (Molina-Fernández et al., 2018) y un modo de relación respetuosa con el alumnado (Rodríguez et al., 2019). Por eso, investigar la experiencia educativa bajo el prisma de la narrativa hace posible “hablar de lo que no se suele hablar, expresar lo que no se suele decir, hacer visible lo sutil pero sustancial de lo que sostiene la relación educativa” (Contreras y Pérez de Lara, 2013, p. 17).

La forma de hacer escuela que ambas maestras relatan nos hace pensar en la capacidad dialógica (Freire, 2002) que desarrollan en sus prácticas, estableciendo redes entre lo social cultural y la comunidad. Estas redes tienen como base lo afectivo, es decir, aquello que hace mover y conmover a las personas. Este vínculo afectivo se genera en la base del proceso creativo, así como, en la relación que se establece entre maestras, alumnado y comunidad educativa. La base de la relación pedagógica es el respeto, el reconocimiento de autoridad (Arendt, 1996; Blanco, 2015) y el amor. Estos tres elementos van construyendo un relato de escuela que va dando sentido a su identidad profesional, construida fundamentalmente en la relación educativa. Una

muestra de ello lo revelan los relatos del alumnado, sobre todo a partir de las huellas educativas y afectivas que aún persisten en ellos y ellas. De igual forma su identidad docente está vinculada a una tensión constante entre procesos de creatividad, reinventar herramientas de aprendizaje y la relación entre escuela y sociedad. De ahí, que podamos afirmar que los procesos creativos descritos en esta tesis doctoral, además de un compromiso personal y pedagógico de ambas maestras se constituyen como relatos que ayudan a repensar la institución educativa y la presencia de un cuerpo encarnado en el aula. Podemos decir que el acto educativo es expresión corporeizada que habla de la persona, de su entorno, de sus interrogantes, búsquedas, miedos, opresiones, etc.

Los relatos de ambas, en tanto experiencias encarnadas, ayudan a dar sentido hoy a lo que implica el trabajo colaborativo, horizontal y creativo con el alumnado y el aula como espacio educativo de igualdad, solidaridad y democracia. La igualdad en el aula implica superar la homogenización del aprendizaje e incluir las diferencias y diversidades existentes -procesos de aprendizaje, situación familiar, etc.-, ofreciendo las mismas oportunidades y dando más apoyo a quien más lo necesite (Aubert *et al.*, 2010). Por otro lado, "la solidaridad implica la no competitividad, la confianza, el apoyo mutuo y la no imposición" (Elboj *et al.*, 2006, p. 106). Los espacios de participación a los que convocan las prácticas educativas de ambas maestras apuntan a lo que ya Dewey (1995) proponía, a saber, que para vivir procesos democráticos en el aula se debe contemplar la participación social desde normas consensuadas y aceptadas por el propio alumnado. Educar, por tanto, desde este compromiso conlleva construir un currículo en constante diálogo que invite a la participación social.

## **FRONTERAS Y CAMINOS EMERGENTES**

Finalizar este último encuentro significa poner de relieve las limitaciones y puertas abiertas que deja esta investigación.

La utilización de la narrativa en investigación educativa hace que los procesos en ella se alarguen en el tiempo. Recoger y trabajar con relatos de experiencia, supuso el empleo de bastantes horas de escucha, de observación, de encuentros, negociaciones, transcripciones y devoluciones de los relatos.

Esta investigación se inició en 2015 con la historia de vida de Concha. Durante estos años se ha producido un importante avance tecnológico en la sociedad que repercute obviamente en la escuela y en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. También, la pandemia de 2020 causada por el SARS-CoV-2, puso de manifiesto la necesidad de vincular las nuevas tecnologías -aulas, espacios y plataformas virtuales-, a los espacios educativos, cambiando el modo de relación, de transmisión y de aprendizaje. Esta investigación, situada en otros contextos históricos no ha contemplado el devenir de lo que ha significado la pandemia en el desarrollo de las TIC y el cambio de paradigma a lo digital en todo el sistema educativo de nuestro país. Por ello, creemos que es interesante, como posible vía de conocimiento, pensar la escuela que proponen Concha y Paqui desde esta perspectiva y reflexionar de qué manera compatibilizar y hacer plausible una escuela que construya una ciudadanía sensible, solidaria, inclusiva y crítica con los cambios que implica lo digital, porque es posible, que ante lo vertiginoso de lo digital y de la realidad virtual, como dice Byung-Chul (2021, pp. 17-18), "el mundo se vacía de cosas y se llena de información inquietante como voces sin cuerpo. La digitalización desmaterializa y descorporeiza el mundo, el orden digital, es decir numérico, carece de historia, y, en consecuencia, fragmenta la vida".

Por otro lado, la investigación biográfica narrativa encuentra en estos momentos un amplio desarrollo, sobre todo en países anglosajones y latinoamericanos (Michi, 2019; Ruiz, 2021; Suárez, 2021) Aún con ello, en el ámbito educativo, la producción científica se ve obstaculizada en los procesos de divulgación frente a investigaciones de corte positivista. La incertidumbre en las posibles publicaciones de este tipo de investigación es un aspecto reiterativo, sobre todo, en las denominadas revistas de impacto. Fundamentalmente, en este proceso de investigación y ante el hecho de evidenciar los hallazgos y aportaciones que esta implica hemos vivido cierto rechazo de forma reiterada. En los comentarios recibidos de pares ciegos se sigue evidenciando la polaridad y la falta de aceptación de este tipo de investigación al catalogarla dentro de términos disyuntivos como son: subjetividad-objetividad, replica-resonancias, fiabilidad-veracidad, representatividad-singularidad.

Tanto las cuestiones epistemológicas como metodológicas de la investigación biográfica narrativa aun estando aceptada y consolidada encuentra foros académicos y científicos más reducidos. La consolidación en España viene precedida por el trabajo a lo largo de casi dos décadas de grupos de investigación<sup>86</sup> que generan espacios, congresos, jornadas y revistas donde poder dar a conocer el papel transformador, crítico y alternativo que implican trabajar con la investigación biográfica narrativa. Aún con estas limitaciones, una parte de este proceso de investigación ha sido evaluado, vertiendo conocimiento a la comunidad científica a través de la publicación: *Prácticas creativas y vínculos afectivos en el aula: un estudio narrativo*<sup>87</sup>.

Las aportaciones de Concha y Paqui sin ser novedosas, en cuanto a lo que supuso en la década de los noventa las historias de vida del

---

<sup>86</sup> Grupo de investigación **ProCie (HUM-619)** de la Universidad de Málaga: <https://procie.ogudeza-visual.com>  
Grupo de investigación **ESBRINA** (2017 SGR 1248, 2014 SGR 632) de la Universidad de Barcelona: <https://esbrina.eu/es/inicio/>

Grupo de investigación **Elkarrikertuz** (IT887-16) de la Universidad del País Vasco: <https://www.elkarrikertuz.es>

<sup>87</sup> Sánchez, M. y Prados, M. E. (2023). *Cadernos de Pesquisa*, 53, e10076.

Doi: <https://doi.org/10.1590/1980531410076>

profesorado a través de la obra *Teachers' Professional Lives* de Goodson y Hargreaves (1996) y la generación de otro conocimiento, sí aportan en estos momentos un conocimiento sobre el saber de la experiencia (Contreras, 2013b) que haga repensar una poética del cuerpo (Gómez *et al.*, 2018) expresada a través del valor de la poesía, el cuento, la escritura libre, foros literarios y diversas formas de expresión artística y dramática, como espacios valiosos que conectan al sujeto con esencias íntimas, personales y colectivas donde promover valores emancipatorias y de soberanía expresiva.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, F. (2005). *Escritos. Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento*. Mandala.
- Aguirre, J. y Porta, L. (2019). Sentidos y potencialidades del registro (auto)etnográfico en la investigación biográfico-narrativa. *Linhas Críticas*, 25, 1-18. Doi: <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.20077>
- Aguirre, J., De Laurentis, C. y Boxer, M. (2019). Lo (auto)etnográfico como territorio fecundo para una pedagogía queer: Narrativas de experiencias performáticas en el trayecto doctoral. *Revista de Educación*, 18, 187-205.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. PUEG-UNAM.
- Alcalde, R., Cahner, M, y Lozano D. (2021). *Evaluación de la calidad de vida de las personas cuidadoras no profesionales, impacto de los servicios y prestaciones e impacto de la COVID-19. Informe de resultados*. Fundació Pere Tarrés.
- Alonso, L. (2022). *Más allá del dolor de la pérdida. Mindfulness y compasión para un duelo consciente*. Vergara.
- Álvarez, C. (2020). Las profesoras que hicieron verme: la importancia del vínculo afectivo en los procesos identitarios de les estudiantes. *Seminario Narrativas e Identidad Docente*. Universidad de Chile.
- Araque, N. (2009). La formación de las maestras durante la primera etapa del franquismo. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 117-127.
- Archuf, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Arenas, D., Vidal, J. y Muntaner, A. (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física. Una revisión narrativa. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 342-351.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.

- Arriaga, C., Macazaga, A. M. y Baza, A. V. (2020). Expresión, música y movimiento en la formación inicial del profesorado. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 139-150.
- Artaud, A. (1978). *El teatro y su doble*. Edhasa.
- Asuar, B. (24 de diciembre de 2017). *Mujeres Libres: las anarquistas que revolucionaron la clase obrera*. Público. Consultado el 27 de septiembre de 2022. <https://www.publico.es/politica/memoria-publica/80-anos-mujeres-libres-xxx-mujeres-libres-anarquistas-revolucionaron-clase-obrera.html>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Editorial Hipatia.
- Ávila, A. y Holgado, J. A. (2008). *Formación del Magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Azorín (1952). *Madrid*. Editorial Losada.
- Balbas, M. J. (2007). *Hilando fino. Mujeres, un viaje en común*. Icaria.
- Barahona, A. (2020). *Proceso de integración de polaridades desde la psicoterapia Gestalt en un caso clínico*. Universidad de Chile.
- Baron, T. (1995). The purposes of arts-based educational research. *International Journal of Educational Research*, 23(2), 169-180. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(95\)91500-G](https://doi.org/10.1016/0883-0355(95)91500-G)
- Barone, T. y Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*, (pp. 95-109). AERA
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193-224. Doi: <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Barudy, J. y Marquebreucq, A.P. (2006). *Hijas e hijos de madres resilientes. Traumas infantiles en situaciones extremas: violencia de género, guerra, genocidio, persecución y exilio*. Gedisa.

- Bauman, Z. (1996). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. En S. Hall y P. Du Gay, *Cuestiones de identidad cultural*, (pp. 40-68). Amorrortu.
- Bautista, E. y Duée, C. (2008). Introducción. Hacia una revisión de Mayo del 68. En E. Bautista y C. Duée (editoras). *Mayo del 68, 50 años después*, (pp. 11-20). DYKINSON.
- Bautista, R. (2014). *La descolonización de la política. Introducción a una política comunitaria*. AGRUCO.
- Benedico, I. (2008). Creatividad, identidad y corporeidad. *Encuentros multidisciplinares*, 28, 1-7.
- Beresaluce, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. *Aula Abierta*, 37(2), 123-130.
- Bergós, M. (2014). Freinet del siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, 444, 14-20.
- Bisquerra, R., y López, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula Abierta*, 50(4), 757-766. Doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>
- Blanco, N. (2015). Reconocer autoridad femenina en educación: los saberes de las maestras. *Revista Currículum*, 28, 11-31.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsi silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.
- Bosco, A., Alonso, C. y Miño, R. (2019). Geografías e historias de aprendizaje de docentes de secundaria. Intersecciones, tránsitos y zonas de no saber. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 67-92. Doi: <https://doi.org/10.6018/educatio.387021>

- Braidotti, R. (2000). *Sujetos Nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Paidós.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade*. Gedisa.
- Braidotti, R. (2005). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Akal.
- Braidotti, R. (2015). *Lo Posthumano*. Gedisa.
- Brook, P. (1993). La calidad como guía de actividades. *Máscara*, 11-12, 122-127.
- Brozas, M. P. (2003). *La expresión corporal en el teatro europeo del siglo XX*. Ñaque.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54(1), 11-32.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Machado Grupo de Distribución.
- Butler, J. (2007). *Género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2015). (5ª ed.). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Cátedra.
- Camarés, M. (2006). Un rato al sol: el tiempo en la relación. En A. M. Piussi y A. Mañeru (coords.). *Educación, nombre común femenino*, (pp. 114-133). Octaedro.
- Canales, C., Padilla, P. y Gutiérrez, L. (2019). El no saber en las cartografías sobre nuestro aprender como investigadores: una mirada post-cualitativa. *Educatio Siglo XXI*, 37(29), 49-66.
- Cantero, M. A., (2017). ¿Un "cuerpo presente" en la escuela? Una propuesta: time in. En M. E. Prados, M. J. Márquez y D. Padua (coords.). *Otra pedagogía en movimiento. Dialogando con la experiencia en la formación inicial*, (pp. 79-98). Eudal.
- Caparrós, E. y Sierra, J. E. (2012). Al hilo de lo vivido: la pedagogía como brújula para la investigación. En J. I. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho,

- C. Núñez. *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*, (pp. 61-66). Dipòsit Digital UB.
- Carbonell, J. (2018). *La educación es política*. Pedagogías del siglo XXI. El Diario de la Educación.  
<https://eldiariodelaeducacion.com/pedagogiasxxi/2018/04/18/la-educacion-es-politica/>
- Castañeda, M. (2019). *El machismo invisible*. Grijalbo Mondadori.
- Castell, C. (2020). Naturaleza y salud: una alianza necesaria. *Gaceta Sanitaria*, 34(2), 194-196. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2019.05.016>
- Castaño, R. A. y Guisao, G. S. (2022). Investigación narrativa en perspectiva crítica: reflexión metodológica. *Folios*, 55, 89-100. Doi: <https://doi.org/10.17227/folios.55-12344>
- Castells, M. (1997). *The power of identity*. Basil Blackwell.
- Castillo, D. G. (2017). Des-apreciaciones del método científico y la vacante en la metodología decolonial. *Hoja filosófica*, 1(43), 5-19.
- Castro, C. (2003). *Cuentos de la Tierra y del Mar*. Instituto de Estudios Almerienses. Diputación de Almería.
- Castro, C. (2007). *Es tiempo de vivir*. Ediciones Torremozas.
- Castro, C. (2017). *Historias casi reales y cartas imposibles*. Círculo Rojo.
- Castro, C. (2019). *Diario de las horas diversas*. Instituto de Estudios Almerienses. Diputación de Almería.
- Carrasco, S. (2021). *Tándem: didáctica de la educación física*, 71, pp. 32-35.
- Carrasco, S. y Hernández, F. (2020). Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes. *Movimiento. Revista de Educação da UFRGS*, 26, e26012. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.94792>
- Carrasco, S, Bogarín, S. y Zúñiga, D. (2019). La cartografía artística como ruta de comprensión a las intra-acciones a las experiencias

- investigativas, pedagógicas y artísticas. *Invisibilidades. Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, 12, 48-58.
- Celada, B. (2009). El valor y la resonancia de las biografías de personas con discapacidad en la investigación educativa. En J. I. Rivas y D. Herrera (Coord.). *Voz y educación*, (pp.75-88). Octaedro.
- Charlot, B. (2000). *La relación con el saber, elementos para teoría*. Trilce.
- Charmaz, Kathy (2012). The Power and Potential of Grounded Theory. *Medical Sociology online*, 6(3), 1-15.
- Chourio, J. A. y Segundo, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 4, 48-55.
- Christian, C. G. (2012). La ética y la política en la investigación cualitativa. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (coords.). (2012). *Manual de investigación cualitativa vol. I*. Gedisa.
- Cid, A., Martínez, S. y Cortés, P. (2015). Vidas resilientes en el alumnado de ingeniería en la UAM-Azcapotzalco. *Academia Journals*, 3, 476-481.
- Clandinin, D. J., Lessard, S., & Caine, V. (2012). Reverberations of narrative inquiry: How resonant echoes of an inquiry with early school leavers shaped further inquiries. *Educação, Sociedade & Culturas*, 36, 7-24.
- Clavero, M. (2021). *Cinco curiosidades que quizá no sabías de Rosalía de Castro*. El Faro de Vigo. <https://www.farodevigo.es/cultura/2021/02/24/cinco-curiosidades-sabias-rosalia-castro-35477995.html>
- Conde, D. (2019). Memorias de escasez y hambre: la postguerra española en Extremadura vista por un antropólogo. *Revista de Estudios Extremeños*, 75(2), 77-97.
- Connelly, S. y Clandinin, D. (1995). Relatos de Experiencias e Investigación Narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, F. Connelly, D. Clandinin et al, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre Narrativa y Educación*, (pp. 11-58). Laertes.

- Connelly, S. y Clandinin, D. (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education*, 27, 44-54.
- Contreras, J. (2013a). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En J. Contreras y N. Pérez (comps.). *Investigar la experiencia educativa* (2ª ed.), (pp. 241-271). Morata.
- Contreras, J. (2013b). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27,3), 125-136.
- Contreras, J. y Manrique, G. (2021). Abrir caminos, emprender viajes: el currículum como experiencia de apertura. *Aula Abierta*, 50(3), 665-672. Doi: <https://doi.org/10.17811/rifi.e.50.3.2021.665-672>
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2013). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez (comps.). *Investigar la experiencia educativa* (2ª ed.), (pp. 21-86). Morata.
- Coria, A. (2017). Breves reflexiones sobre el sentido político de la educación. *Revista Páginas*, 8(12), 1-3.
- Correa, J. M., Aberasturi-Apr aiz, E. y Gutiérrez-Cabello, A. (2020). La investigación postcualitativa: origen, referentes y permanente devenir. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. De Pablos, J. I, Rivas y A. Ocaña, *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*, (pp. 81-93). Octaedro.
- Cortés, J. M. (2009). *Deseos, cuerpos y ciudades*. SEHEN.
- Cortés, P. (2009). Un claro entre las nubes. Relato sobre mi experiencia como educador y como persona en un centro de menores infractores. En J. I. Rivas y D. Herrera (coords.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, (pp. 129-146). Octaedro.
- Cortés, P. (2012). El proceso de devolución, discusión e interpretación en la investigación socio educativa con Historias de Vida. En J. I. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho, C. Núñez. *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*, (pp. 67-72). Dipòsit Digital UB.

- Cortés, P. (2013). *El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultura y jurídica*. [Tesis Doctoral] Universidad de Málaga.
- Cortés, P. (2019). Resiliencia, identidad y pedagogía crítica: Descolonizando las perspectivas de la transformación hacia una mirada política. En A. De Melo, I. J. Espinosa, L. Pons y J. I. Rivas. (coords.). *Perspectivas Decoloniales sobre la Educación*, (pp. 175-210). UMA Editorial.
- Cortés, M. M. y Quiroz, R. E. (2022). La narración de la experiencia: la esfera biográfica en la formación ciudadana. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 9(8), 32-45. Doi: <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-2>
- Cortés, P. y Jiménez, A. (2016). Identidades resilientes, identidades creativas. ¿Acaso la botella es siempre verde? En P. Cortés y M. J. Márquez (Eds. Lit.). *Creatividad, Comunicación y Educación. Más allá de las fronteras del saber establecido*, (pp. 35-49). UMA Editorial.
- Cortés, P. Leite, A. E., Prados, M. E. y González, B. (2020). Trayectorias y perspectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y educativo. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. P., Pons, I. J. Rivas y A. Ocaña (coords.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*, (pp. 209-222). Octaedro.
- Cortés, P., Leite, A. E. y Rivas, J. I. (2015). Historias de vida silenciadas. Relatos desde la calle. De la marginación al cambio. En M. J. Márquez, M. E. Prados y D. Padua (coords.), *Historias de Vida en Educación. Voces Silenciadas*, (pp. 43-60). Universidad de Almería.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.



- Cyrulnik, B., Manciaux, M., Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Ed.). *La resiliencia: resistir y rehacerse*, (pp. 17-28). Gedisa.
- Damasio, A. R. (2009). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Crítica.
- Danet, A., y Medina, R.M. (2014). Españolismo, masculinidad y la modernidad científica de los trasplantes de córnea. La representación periodística de Ramón Castroviejo (1930-1975). *Journal of Spanish Cultural Studies*, 15(4), 437-453.  
Doi: <https://doi.org/10.1080/14636204.2014.991490>
- Daros, W. R. (2014). La mujer posmoderna y el machismo. *Franciscanum*, 56(162), 107-129.
- Day, C. (2014), (1ª ed. E-book). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Day, C. y Hadfield, M. (1996). Metaphors for movement: accounts of professional development. En M. Kompf, R. T., Boak, W. R., Bond y D. H. Dwork (eds.). *Changing Research and Practice: Teacher Professionalism, Identities and Knowledge*. (pp. 149-166). Falmer Press.
- De Beauvoir, S. (2017). *El segundo sexo*. Cátedra.
- De Castro, R. (1880). *Follas Novas*. Xerais.
- De Mattos, B. Prados, M. E. y Padua, D. (2013). La voz del alumnado: Una investigación narrativa acerca de lo que siente, piensa, dice y hace el alumnado de Magisterio de Educación Física en formación inicial. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*, 19(4), 251-269.
- De Melo, A. y Yelicich, C. (2016). La creatividad desde una mirada crítica. Hacia un proyecto educativo emancipatorio. En P. Cortés y M. J. Márquez (Eds. Lit.). *Creatividad, Comunicación y Educación. Más allá de las fronteras del saber establecido*, (pp. 51-63). UMA Editorial.
- De Puelles, M. (2009). *Modernidad, Republicanismo y Democracia: una historia de la educación en España (1898- 2008)*. Tirant Lo Blanch.

- De Riba Mayoral, S. (2020). (Seguir) teorizando los afectos y las emociones en la investigación educativa desde enfoques feministas. *Feminismo/s*, 35, 321-338. Doi: <https://doi.org/10.14198/fem.2020.35.12>
- De Riba Mayoral, S. y Revelles-Benavente, B. (2019). Hacia una pedagogía afectiva del movimiento. *Tercio Creciente*, 16, 7-30.
- De la Mata, C. y Hernández, J. (2020). Lo femenino y la vivencia de la soledad. La vejez como una etapa de fortaleza. *Cuadernos de Trabajo Social*, 34(1), 199-209.
- Del Olmo, G. (2006). *Lo divino del lenguaje. El pensamiento de Diótima en el siglo XXI*. Horas y HORAS.
- Delgado, A. M., Núñez, J. y Leite, A. E. (2019). Historias de vida docentes: nuevas miradas en el tiempo. En M. J. Márquez, P. Cortés, A. E. Leite, e I. J. Espinosa. *Narrativas de vida en educación. Diálogos para el cambio social*, (pp. 173-201). Octaedro.
- Denzin, N. (1997). *Interpretative ethnography. Ethnographical practice for the 21<sup>st</sup> century*. Sage.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Morata.
- Díaz, M. y González, D. (2015). Experiencias de reconocimiento vividas por los niños en sus familias. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 386-403.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de identidades. La interpretación de una mutación*. Bellaterra.
- Durán, N. (2017). *Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles*. Editorial UOC.
- Eisner, E. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational Researcher*, 22(7), 5-11.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M. y Valls, R. (5ª ed). (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Grao.

- Ellingson, L. y Ellis, C. (2008). Autoethnography as constructionist project. En J. A. Holsttein y J. F. Gubrium (eds.), *Handbook of constructionist research*, (pp. 445-465). The Guildford Press.
- Espinosa, I. J. (2015). *La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Málaga.
- Espinosa, I. J. (2016). Pensamiento creativo y currículo escolar. Construcción narrativa del currículo en espacios interculturales. En P. Cortés y M. J. Márquez (Eds. Lit.). *Creatividad, Comunicación y Educación. Más allá de las fronteras del saber establecido*, (pp. 83-99). UMA Editorial.
- Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-17.
- Estalayo, P., Hernández, F., Lozano, P. y Sancho, J. M. (2022). Ética y pedagogías de los cuidados en escuelas de Barcelona. Posibilidades, cuestionamientos y resistencias. *Revista Izquierdas*, 51, Monográfico *Movimientos sociales, activismos y resistencias desde la escuela*, 1-23.
- Esteban, M. B., Crespo, F., Novella, A. M. y Sabariego, M. (2020). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5, 21-33. Doi: <https://doi.org/10.5209/soci.71444>
- Estrada, A. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de enseñanza. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(109), 1012-1032. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801893>
- Farré, L. (2020). Contextos de aprendizaje participativos en secundaria: de la presencialidad a la virtualidad. *Obra Digital*, 19, 133-148. Doi: <https://doi.org/10.25029/od.2020.284.19>
- Fernández-Balboa, J. M. y Prados, M. E. (2014). The conscious system for the movement technique: an ontological and holistic alternative for

- (Spanish) physical education in troubled times. *Sport, Education and Society*, 19(8), 1089-1106. Doi: [10.1080/13573322.2012.735652](https://doi.org/10.1080/13573322.2012.735652)
- Fernández-Pacheco, J. L., Rasskin, I., Marques, E. y Yoshihama, M. (2022). (Digital) PhotoVoice y su papel en el Desarrollo Comunitario y la construcción de la identidad colectiva: hacia una ciudadanía crítica y participativa a través de la educación. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 28, 77-93.
- Fernández, P. y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46.
- Fernández E. y Martínez, J. B. (2018). Abriendo la investigación educativa a la pluralidad de contextos, agentes y conocimientos. En J. B. Martínez y E. Fernández, *Ecologías del Aprendizaje. Educación Expandida en Contextos Múltiples*, (pp. 10-36). Morata.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, 44, 15-40.
- Ferrer, V. (1995). La crítica como narrativa de las crisis de formación. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, F. Connelly, D. Clandinin et al, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre Narrativa y Educación*, (pp. 165-190). Laertes.
- Fierro, M., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós Mexicana.
- Flecha, C. (2006). Genealogía. En A. M. Piussi y A. Mañeru (coords.). *Educación, nombre común femenino*, (pp. 15-45). Octaedro.
- Flecha, R. y Álvarez, P. (2016). Comunidades de Aprendizaje. *Padres y Maestros*, 367, 1-5.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Paidós.
- Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza Editorial.

- Forés, A. (2016). La creatividad, preparándonos para la nueva era. En P. Cortés y M. J. Márquez (Eds. Lit.). *Creatividad, Comunicación y Educación. Más allá de las fronteras del saber establecido*, (pp. 15-19). UMA Editorial.
- Freinet, E. (1974). *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una escuela moderna*. Editorial Laia.
- Freinet, C. (1979a). *Los métodos naturales II. El aprendizaje del dibujo*. Editorial Fontanella.
- Freinet, C. (1979b). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Editorial Laia.
- Freinet, C. (1986). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Editorial Laia.
- Freinet, C. y Salengros, R. (1976). *Modernizar la escuela*. Editorial Laia.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones. ¿Es posible la transformación? En *Educación Expandida, ZEMOS98*, (pp. 65-85). Recuperado de: [http://www.zemos98.org/descargas/educacion\\_expandida-ZEMOS98.pdf](http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf)
- Fried, D. y Fuks, S. I. (1998). Metáfora del cambio: Terapia y proceso. En D. Fried Schnitman, *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, (2ª reimpresión), (pp. 377-391). Paidós.
- Friedan, B. (1ª ed.). (2009). *La Mística de la Femenidad*. Cátedra.
- Fuentes, C. R. y Torbay, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-14.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y Método*. Sígueme.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 231-242.
- García, F. (1920). *Granada. Los Poetas* (<http://www.los-poetas.com/a/lorca2.htm>)

- García, T. (2005). Carrera profesional de las maestras y matrimonio. *Aula Abierta*, 86, 87-116.
- García, W. y Martín, M. A. (2013). Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación. *Puls*, (36), 55-78.
- García, X. y Martínez, A. (2019). Salud pública, espacio urbano y exclusión social en la España de posguerra: la epidemia de tifus exantemático en la ciudad de Valencia, 1941-1943. *História, Ciências, Saúde*, 26(2), 445-464. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702019000200005>
- García, C., Leena, A. y Petreñas, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 427(7), 1-10.
- García-Huidobro, R. (2016). *Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico. Una investigación biográfica narrativa con mujeres artistas-docentes*. [Tesis Doctoral]. Universitat de Barcelona.
- García-Huidobro, R. y Schenffeldt, N. (2020). Subjetividades del profesorado de Artes y su rol como agentes/as de cambio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 173-195. Doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.009>
- Gergen, K. (1996). Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social. Paidós.
- Gertrúdx, S. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación en España. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 231-250.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.
- Gil, M. M. (2016). *El teatro como recurso educativo para la inclusión*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Valladolid.
- Giroux, H. A., (2015). Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 13-27.

- Gómez, S. N., Gallo, L. E. y Planella, J. (2018). Una educación poética del cuerpo de lenguajes estético pedagógicos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 179-194.
- Gómez-Lobo, A. (1994). *La ética de Sócrates*. Andrés Bello.
- González, B. (2018). *Pedagogía de la Posibilidad. Estudio narrativo sobre el proceso educativo y resiliente de dos personas diagnosticadas de Síndrome de Asperger*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Málaga.
- González, B. y Cortés, P. (2020). La resiliencia familiar, a propósito de un estudio de dos personas diagnosticadas con síndrome de asperger. *Devenir*, 38, 13-32.
- González, B., Cortés, P. y Rivas, J. I. (2020). Experiencia Escolar, Diversidad y Ciudadanía Justa. Un Estudio Biográfico-Narrativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 41-58. Doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.002>
- González, J. (1989). Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Las técnicas educativas y la organización del aprendizaje. *Investigación en la escuela*, 7, 49-67.
- González, T. (2014). De maestros a profesores de EGB: Tradiciones educativas y modernización pedagógica. El caso de Canarias en el contexto español. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 23, 175-204.
- Goodson, I. (2001). The Story of Life History: Origins of the Life History Method in Sociology. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1(2), 129-142.
- Goodson, I. (2003). Hacia el desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 773-758.
- Goodson, I. (ed.), (2004). Profesorado e historias de vida: un campo de investigación emergente. En I. Goodson, *Historias de Vida del Profesorado*, (pp. 45-62). Octaedro y EUB.

- Goodson, I. (2012). *Developing narrative theory: life history and personal representation*. Routledge.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Gedisa.
- Grotowski, J. (1968). *Hacia un teatro pobre*. Siglo XXI.
- Gutiérrez-Cabello, A. y Aberasturi, E. (2019). Cartografías en torno a los tránsitos en el aprender de docentes en educación infantil y primaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 93-114.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist* 5(9), 444-454.
- Guilford, J. P. (1971). *Creatividad y Educación*. Paidós.
- Hadot, P. (2009). *Filosofía como forma de vida*. Alpha Decay.
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿quién necesita identidad? En S. Hall y P. Du Gay (comp.), *Cuestiones de identidad cultural*, (pp. 13-39). Amorrortu.
- Hernández, F. (2004). Las historias de vida como estrategias de visibilización y generación de saber pedagógico. En Goodson, I. *Historias de Vida del Profesorado*, (pp. 9-26). Octaedro y EUB.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes: propuesta para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernández, F. (2011). Las historias de vidas en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas, *Historias de vida en Educación. Biografías en contexto*, (pp.13-22). Esbrina.
- Hernández-Hernández, F. (2018). Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. *Revista Digital do LAV*, 11(2), 103-120. Doi: <https://doi.org/10.5902/1983734833898>
- Hernández, F. y Aberasturi, E. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas en la educación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 133-144.



- Hernández, F. y Onsés, J. (2020). La investigación (educativa) basadas en las artes: genealogías, derivas y expansiones. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. P. Pons, J. I. Rivas y A. Ocaña (coords.). *Camino y derivas para otra investigación educativa y social*, (pp. 185-207). Octaedro.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 34-45. Doi: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>
- Hofman-Bergholm, M. (2022). Storytelling as an Educational Tool in Sustainable Education. *Sustainability*, 14(5), 2946. Doi: <https://doi.org/10.3390/su14052946>
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción moral desde la teoría del reconocimiento. *Revista Isegoria*, (5), 78-92.
- Idhe, D. (2004). *Los cuerpos en la tecnología. Nuevas tecnologías: nuevas ideas acerca de nuestro cuerpo*. UOC.
- Imbernón, F. (2001). Célestin Freinet y la cooperación educativa. En J., Trilla. (coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Grao.
- Jacovkis, J., Rivera-Vargas, P., Parcerisa, L. y Calderón-Garrido, D. (2022). Resistir, alinear o adherir. Los centros educativos y las familias ante las BigTech y sus plataformas educativas digitales. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 82, 104-118. Doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2615>
- James-Wilson, S. (2001). The influence of ethnocultural identity on emotions and teaching. Paper presentado en el *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Jara, J. y Prieto, A. (2018). Humor y clown: Educar en positivo. En M. E. Prados, M. J. Márquez y D. Padua (coords.). *Otra pedagogía en*

- movimiento. *Dialogando con la experiencia en la formación inicial*, (pp. 111-121). Eudal.
- Juliano, D. (1992). *El juego de las astucias: Mujer y construcción de modelos sociales alternativos*. Horas y Horas.
- Juliano, D. (2005). El saber de las mujeres. En: A. Freixas (ed. lit.), *Abuelas, madres, hijas: La transmisión sociocultural del arte de envejecer* (pp. 15-32). Icaria.
- Kandinsky, W. (2021). *De lo espiritual en el arte*. Ediciones Obelisco.
- Kreusburg, R. (2011). Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas. *Historias de Vida en Educación: Biografías en contexto*, (pp. 34-40). Dipòsit Digital UB.
- Kushner, S. (2009). Prólogo: Recuperar lo personal. En J. I., Rivas y P. Cortés (coords.). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, (pp. 9-15). Ediciones Octaedro.
- Kushner, S. (2018). Seminario sobre: *Humanismo, narrativa y representación. Arte del Renacimiento y métodos de investigación*. Universidad de Málaga.
- Lagarde, M. (2012). La soledad y la desolación. *Consciencia y Diálogo: Anales sobre Temas de Ciencias Humanas*, 3(3), 198-200.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO.
- Larraín, V. (2009). *El buen nombre. Una investigación narrativa en torno a las experiencias de subjetivación en la relación investigadora*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma Revista de Psicología, Ciències de l'educació i de l'esport*, 19, 87-112.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*, (pp. 13-44). Homosapiens Ediciones.

- Leite, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: Vida Personal, Trabajo y Desarrollo Profesional*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Málaga.
- Leite A. E. y Rivas J. I. (2009). Narraciones sobre universidad: formación y profesión desde la experiencia como estudiante. En J. I. Rivas y D. Herrera (coords.). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, (pp. 89-100). Octaedro.
- Leite, A. E y Rivas, J. I. (2014). La dimensión perdida. La construcción política de la identidad docente. En J. I. Rivas, A. E. Leite y M. E. Prados (coords.). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*, (pp. 125-136). Algibe.
- Leite, A. E. y Rivas, J. I. (2021). Una mirada rizomática de las narrativas. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, 12, 14-26.
- Leite, A. E., Cortés, P. y Rivas, J. I. (2016). Narrativa y creatividad en la universidad: ¿es posible transitar otros caminos en la enseñanza y el aprendizaje? En P. Cortés y M. J. Márquez (Eds. Lit.). *Creatividad, Comunicación y Educación. Más allá de las fronteras del saber establecido*, (pp. 151-163). UMA Editorial.
- Leite, A. E., Rivas, J. I. y Cortés, P. (2019). Narrativas, Enseñanza y Universidad. En M. C. Rinaudo, P. V. Paoloni y E. B. Martín. *Comunidades: estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje*, (pp. 63-73). Eduvim.
- Ley de 17 de Julio de 1945 sobre Educación Primaria. En: <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf> (Consultada el 24 de Julio de 2015).
- Ley General de Educación de 1970. En: [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852) (Consultada el 25 de Julio de 2015).
- Lonzi, C. (1975). *Escupamos sobre Hegel y otros escritos sobre liberación femenina*. La Pléyade.

- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámicas sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado*, 11(3), 1-22.
- López, A. (2001). Amor al sentido. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, 21, 55-68.
- López, A. (2002). ¿Cómo percibes, das sentido y reconoces relaciones de autoridad? Y ¿cómo transformas las relaciones de enseñanza en relaciones de autoridad? En M. M. Montoya (ed.). *Escuela y Educación, ¿hacia dónde va la libertad femenina?* (pp. 157-195). horas y HORAS.
- López, A. (2013). Un movimiento interior de vida. En J. Contreras y N. Pérez (comps.). *Investigar la experiencia educativa* (2ª ed.), (pp. 221-224). Morata.
- López, N. J., De Moya, M. V. y Bravo, R. (2018). El papel del Patronato de Misiones Pedagógicas como divulgador de la cultura musical en la España de la II República. *Revista Co-herencia*, 15(29), 335-355.
- Maldonado, B. A., Sánchez, M. y Rodríguez, M. A. (2018). ¿Por qué la educación nos descorazona? Reflexiones de tres estudiantes en formación inicial. En M. E. Prados, M. J. Márquez y D. Padua (coords.). *Otra pedagogía en movimiento. Dialogando con la experiencia en la formación inicial*, (pp. 165-176). Eudal.
- Manciaux, M. (2003). *La Resiliencia: resistir y rehacerse*. Gedisa.
- Mañeru, A. (2006). Sosiego y placer en la educación. En A. M. Piussi y A. Mañeru (coords.). *Educación, nombre común femenino*, (pp. 66-76). Octaedro.
- Marín, D., Pardo, M. I., Vidal, M. I. y San Martín, A. (2021). Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: la reflexión pedagógica como herramienta de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 125-138. Doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.469691>

- Márquez, M. J., Leite, A. E. y Calvo, P. (2017). Pensarnos a nosotras en el encuentro con los "otros/as". Investigación narrativa y transformación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 8(10), 100-112.
- Martín-Alonso, D., Blanco, N. y Sierra, J. E. (2019). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa: una indagación narrativa. *Revista Interuniversitaria*, 31(1), 103-122. Doi: <http://dr.doi.org/10.14201/teri.19442>
- Martínez, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Revista de Sociología*, 3, 127-152.
- Martínez, C. (2022). La estructura patriarcal y la constante violencia contra las mujeres en México. *Ciencia Jurídica*, 11(21), 87-105.
- Martínez, F. (2010). El sistema educativo español desde 1970 hasta nuestros días. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, (11), 1-12.
- Martínez, S. (2016). Prefacio. Reflexiones que invitan a (re)pensarnos. En P. Cortés y M. J. Márquez (Eds. Lit.). *Creatividad, Comunicación y Educación. Más allá de las fronteras del saber establecido*, (pp. 7-11). UMA Editorial.
- Martínez, S. y Gutiérrez, L. (2013). La elección de ser docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 22-25.
- Mason, J. (2002). Qualitative interviewing: Asking, listening and interpreting. En T. May, (ed.). *Qualitative research in action*, (pp. 225-242). Sage.
- McLaren, P. (2ª ed.). (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (eds.). (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Editorial Graó.
- Merçon, J. (2021). Comunidades de aprendizaje transdisciplinarias: cuidando lo común. *DIDAC*, 78, 72-79. Doi: <https://doi.org/10.48102/didac.2021..78>

- Michi, N. A. (2019). Reflexiones sobre prácticas de producción colectiva de conocimientos o pequeñas contribuciones a una agenda de trabajo. *Investigación Militante*. En P. Medina (coord.). *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*, (pp. 72-89). Biblioteca Digital de Investigación Educativa.
- Miranda, S. y Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e113. Doi: <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Molina-Fernández, E., Villena, J. L., Sánchez, S. y Robles, M. C. (2018). Expandir los saberes de la infancia: El aula como espacio de participación multisensorial. En J. Bautista y E. Fernández (comps.). *Ecologías del Aprendizaje. Educación Expandida en Contextos Múltiples*, (pp. 89-106). Madrid: Morata.
- Mombello, L. (2018). *Una mirada sobre la propia práctica. La reflexividad en la docencia desde las experiencias de la UNIFE*. UNIFE Editorial Universitaria.
- Montes-Rodríguez, R., Fernández-Martín, A. y Massó-Guijarro, B. (2021). Disrupción Pedagógica en Educación Secundaria a través del uso analógico de Instagram: #Instamitos, un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 427-438. Doi: <https://dx.doi.org/10.5209/rced.70389>
- Montes-Rodríguez, R., Kushner, S. y Ocaña-Fernández, A. (2020). Investigación ética en tiempos de algoritmos y Big Data. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. De Pablos, J. I, Rivas y A. Ocaña, *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*, (pp. 255-268-). Octaedro.
- Montoya, M. M. (2006). Ser en confianza. En A. M. Piussi y A. Mañeru (coords.). *Educación, nombre común femenino*, (pp. 85-113). Octaedro.

- Montoya, M. (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Sabina.
- Montt, M. E., Halpern, M., Larraguibel, M., Rojas-Andrade, R. y Aldunate, C. (2022). ¿Qué entienden por Resiliencia los padres? Concepto y definición respecto a sus hijos en etapa prepuberal. *Revista de Psicología*, 18(35), 7-21.
- Mora-Guerrero, G., Seguel-Esparza, E., Lagos-Marín, C. y Díaz-Calderón, J. (2022). Conflictos en la Conciliación Trabajo y Maternidad en Contexto Rural. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 11(3), 322-352. Doi: <https://doi.org/10.17583/generos.7094>
- Moraña, M. (2021). *Pensar el cuerpo. Historia, materialidad y símbolo*. Herder.
- Morente, F. (1997). *La escuela y el estado nuevo: la depuración del magisterio nacional (1936-1943)*. Ámbito Ediciones.
- Morente, F. (2001). La depuración franquista del magisterio público. Un estado de la cuestión. *Hispania*, 208, 661-688.
- Muñoz, M.C. (2007). Género: masculinidad y nuevo movimiento obrero bajo el franquismo. En Babiano, J. (Coord.), *Del hogar a la huelga: trabajo, género y movimiento obrero durante el franquismo*, (pp. 245 – 285). Catarata.
- Muraro, L. (1994). *El Orden Simbólico de la Madre*. horas y Horas.
- Muraro, L. (2002). Prefacio. *El Perfume de la Maestra*. En los laboratorios de la ida cotidiana, (pp. 9-12). Icaria.
- Muraro, L. (2007). El pensamiento de la experiencia. *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, 33, 41-46.
- Neruda, P. (1919). *Crepusculario*. Seix Barral.
- Nieto-Bravo, J. A. y Mocada, C. J. (2022). Epistemología de la investigación y el análisis narrativo. En J. A. Nieto-Bravo y C. J. (eds.). *Moncada, Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas*, (pp. 27-66). Ediciones USTA.

- Ochoa, M. C. (2021). Los procesos de globalización y su impacto en la vida de las mujeres. *InterNaciones*, 21, pp. 41-64. Doi: <https://doi.org/10.32870/in.vi21.7191>
- Oliver, D. (2018). Madres que trabajan fuera de casa: entre la culpa y el deseo. *El País*. Consultado el 29 de agosto de 2022. [https://elpais.com/elpais/2018/07/27/mamas\\_papas/1532673651\\_528848.html](https://elpais.com/elpais/2018/07/27/mamas_papas/1532673651_528848.html)
- Olvera, F. (2021). *Educar es amar*. Diario Ideal. Consultado el 28 de febrero de 2023. <https://en-clase.ideal.es/2021/10/13/paco-olvera-educar-es-amar-2/>
- Orozco-Martínez, S., Pañagua, L., y Martos-Pérez, M. V., (2021). La creación curricular en la formación de educadores. Una exploración sobre las relaciones educativas. *Aula Abierta*, 50(3), 737-744. Doi: <https://doi.org/10.17811/rifi.e.50.3.2021.737-744>
- Ortiz, A. y Arias, M. I. (2019). Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología <<otra>> y formas <<otras>> de conocer y amar. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(85), 89-116.
- Palacios, M. L, Toribio, A. y Deroncele, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145.
- Pallarés, M., Traver, J. y Planella, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. *Revista Teoría Educativa*, 28(2), 139-162. Doi: <https://doi.org/10.14201/teoredu282139162>
- Parra, J. M. (2009). La evolución de la Enseñanza Primaria y del trabajo escolar en nuestro pasado histórico reciente. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 145-157.
- Pérez, M. (2000). La Enseñanza en la Segunda República. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 317-332.
- Peshkin, A. (1984). Odd man out: the participant observer in an absolutist setting. *Sociology of education*, 57, 254-264.



- Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. L'Harmattan.
- Pisano, M. (2010). No seguir en la misma. *Epistemología feminista*. Alianza.
- Piussi, A. M. (2002). Las relaciones en el aula. En M. M. Montoya, *Escuela y Educación*, (pp. 49-72). Horas y HORAS.
- Piussi, A. M. (2006). El sentido libre de la diferencia sexual en la educación. En A. M. Piussi y A. Mañeru (coords.). *Educación, nombre común femenino*, (pp. 15-45). Octaedro.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Universitat de Barcelona.
- Planella, J. y Jiménez, J. (2019). Gramáticas de un mundo sensible. De corpógrafos y corpografías. *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*, 87, 16-26.
- Poveda, L. (1995). *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Narcea S.A.
- Poveda, L. (2018). Teatro con corazón. En M. E. Prados, M. J. Márquez y D. Padua (coords.). *Otra pedagogía en movimiento. Dialogando con la experiencia en la formación inicial*, (pp. 99-110). Eudal.
- Prados, M. E. (2013). Sentirse, hacerse y ser investigadora. Un camino de búsqueda incesante. En J. I. Rivas y P. Cortés (Coords.). *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/ra a través de los relatos autobiográficos*, (pp. 95-124). CeCol Editorial.
- Prados, M. E. (2020). Pensar el cuerpo. De la expresión corporal a la conciencia expresivocorporal, un camino creativo narrativo en la formación inicial del profesorado. *Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 643-651.
- Prados, M. E., Márquez, M. J. y Padua, D. (2012). Historias que cuentan. Entrevistar como el arte de dejarse contar. En J. I. Rivas, F. Hernández,

- J. M. Sancho y C. Núñez, *Historias de Vida en Educación. Sujeto, Diálogo, Experiencia*, (pp. 147-152). Dipòsit Digital UB.
- Prados, M. E., Márquez, M. J. y Padua, D. (2015). La educación olvidó el cuerpo: de la emoción y la escritura. *Cuadernos de Pedagogía*, 453, 96-99.
- Prados, M. E. y Rivas, J. I. (2017). Investigar narrativamente en Educación Física con relatos corporales. *Revista Digital del Instituto de Investigaciones en Educación*, 8(10), 82-99.
- Reina, O. (1938). *Experiencias de educación*. Raife.
- Ricoeur, P. (1983). *Tiempo y narración Volumen I*. Siglo XXI.
- Ríos, P. C. y Londoño, N. H. (2012). Percepción de soledad en la mujer. *El Ágora*, (12)1, pp. 143-164.
- Rivas, J. I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En I. Sverdlick (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*, (pp. 111-145). Ediciones Novedades Educativas.
- Rivas, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa". En J. I. Rivas y D. Herrera (coords.). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, (pp. 17-36). Octaedro.
- Rivas, J. I. (2014). La investigación biográfica y narrativa. El sujeto en el centro. En M. Martí y J. Gil (Ed.). *II Congreso Internacional sobre Aprendizaje Permanente: Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida*, (pp. 81-91). Edicions del Crec.
- Rivas, J. I. (2017). Descolonizar la investigación educativa. *Novedades educativas*, 29, 72-77.
- Rivas, J. I. (2018). Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido en la transformación social. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28, 13-31.
- Rivas, J. I. (2019). Re-instituyendo la investigación como transformadora. Descolonizar la investigación educativa. En A. De Melo, I. Espinosa, L.

- Pons y J. I. Rivas (coords.). *Perspectivas decoloniales sobre la educación*, (pp. 23-60). Unicentro/UMA Editorial.
- Rivas, J. I. (2020). La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22. Doi: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- Rivas, J. I. (2021). Cambiando de paradigma. Otra investigación necesaria, para otra educación necesaria. En E. López (comp. y ed), *Círculos Pedagógicos. Espacios y tiempos de emancipación*, (pp. 177-182). Nueva Mirada Ediciones.
- Rivas, J. I. y Cortés, P. (2013). Punto de partida: Colaborar, Construir, Sentir. En J. I., Rivas y P. Cortés (coords.), *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/ra a través de los relatos biográficos*, (pp. 11-22). CeCol Editorial.
- Rivas, J. I. y Leite, A. E. (2011). La Devolución en los Procesos de Construcción Interactiva de los Relatos. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas, *Historias de vida en Educación. Biografías en contexto*, (pp.75-80). Esbrina.
- Rivas J. I. y Leite, A. E. (2019). Investigación narrativa en educación (docentes). En P. Medina (coord.). *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*, (pp. 299-322). Biblioteca Digital de Investigación Educativa.
- Rivas, J. I., Márquez, M J., García, M. y Calvo, P. (2020). Perspectiva decolonial de la investigación educativa y social: rompiendo con la hegemonía epistemológica. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. De Pablos, J. I, Rivas y A. Ocaña, *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*, (pp. 81-93). Octaedro.
- Rivas, J. I., Martínez, J. B., Valverde, J. y Fernández, E. (2018). Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples. Análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía. En A. Alonso-Ferreiro y A. Gwerc, (ed.). *Conectando redes. La relación entre la*

- investigación y la práctica educativa. Simposio REUNI+D y RILME*, (pp. 750-764). Grupo Stellae.
- Rivas, J. I. y Prados, M. E. (2014). Algunas reflexiones para abrir caminos. En J. I. Rivas, A. E. Leite y M. E. Prados (coords.). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*, (pp. 15-23). Aljibe.
- Rivas, J. I., Prados, M. E., Leite, A. E., Cortés, P., Márquez, M. J., Calvo, P., Martagón, V. y Acuña, A. (2021). Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa. *A prática na investigação Qualitativa*, 5, 139-151. Doi: <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.139-151>
- Rivera, M. M. (2003), (2ª ed). *Mujeres en relación. Feminismo 1970-2000*. Icaria.
- Rivera, M. M. (2012). *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Sabina Editorial.
- Rivera-Vargas, P., Jacovkis, J., Passerón, E. y Cobo, C. (2023). Centros universitarios para el estudio de datos. Responsabilidad y justicia institucional en una sociedad plataformizada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 175-197. Doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.24643>
- Robinson, K. (2012). *Busca tu elemento. Aprende a ser creativo individual y colectivamente*. Ediciones Urano.
- Robinson, K. (2016). *Escuelas creativas: la revolución que está transformando la educación*. Debolsillo.
- Robles, G. y Civilá, D. (2010). El taller de teatro: una propuesta de educación integral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-9.
- Rockwell, E. (Coord.). (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Rodríguez, A. (Coord.). (2001). *Creatividad y Sociedad*. Octaedro.

- Rodríguez, E. (2021). De la conciliación a la corresponsabilidad en el tiempo de trabajo: un cambio de paradigma imprescindible para conseguir el trabajo decente. *Lex Social: Revista De Derechos Sociales*, 11(1), 40-78. Doi: <https://doi.org/10.46661/lexsocial.5470>
- Rodríguez, J., González, E., Mérida, R. y Olivares, M. A. (2019). Aulas infantiles que trabajan por Proyectos. La interacción social entre iguales como herramienta de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), pp. 185-203.
- Rojas-Marcos, L. (2010). *Superar la adversidad: el poder de la resiliencia*. Espasa.
- Romero, S. G. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación en España. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 231- 250.
- Rossi, L. (2010). *Aprender a dar clases desde la perspectiva de la diferencia sexual*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona.
- Ruiz, M. (2021). *Cuerpos en la escuela: Experiencias pedagógicas de infancias entre continentes*. Editorial Biblos.
- Ruiz, M., y Pisano, P. (2020). Los cuerpos en los procesos de formación docente inicial en Educación Física. ¿Cómo se observan y comprenden? *Revista Albuquerque*, 12(23), 131-152. Doi: <https://doi.org/10.46401/ajh.2020.v12.9781>
- Ruiz, P. (7 de octubre de 2018). *Mujeres Libres: referente histórico del anarcofeminismo*. El Salto. Consultado el 27 de septiembre de 2022. <https://www.elsaltodiario.com/alkimia/mujeres-libres-referente-historico-del-anarcofeminismo-la-lucha-de-todos-los-tiempos>
- Sánchez, G. y Lobina, V. (2014). Franco Passatore y su influencia en la pedagogía de la animación teatral en la escuela. En J. M. Hernández (coord.). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*, (pp. 189-200). FahrenHouse.
- Sánchez, M. (2013). *Intervención profesional con menores víctimas de violencia de género en la pareja*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Almería.

- Sánchez, M. (2015). *Historia de vida de una maestra*. Concha Castro. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Almería.
- Sánchez, M., Maldonado, B. A. y Labraca. M. I. (2015). Relatos autobiográficos en la formación inicial. Poner la mirada en el cuerpo para comprender nuestro "saber" como alumnas. En M. J. Márquez, M. E. Prados y D. Padua (coords.), *Historias de Vida en Educación. Voces Silenciadas*, (pp. 429-439). Universidad de Almería.
- Sánchez, M. y Prados, M. E. (2022). Las imágenes como fotogramas de nuevos relatos, resonancias. El revelado de una ética narrativa. *VIII Jornadas de Historias de Vida en Educación. El papel de los documentos y estrategias visuales como desencadenantes y mediadores de relatos*. <https://esbrina.eu/es/portfolio/viii-jornadas-de-historias-de-vida-en-educacion/>
- Sánchez, M., Prados, M. E., Maldonado, B. A., Márquez, M. J. y Padua, D. (2018). Cuentos y poemas infantiles como estrategia para profundizar en la entrevista narrativa. En B. González, M. Mañas, P. Cortés y Á. De la Morena (coords.). *3rd international summerworkshop on alternative methods in social research Transformative and Inclusive Social and Educational Research*, (pp. 22- 27). Universidad de Málaga. En: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/15244>
- Sánchez-Moreno, M. y López-Yáñez, J. (2014). Liderazgo en la universidad: perfil de mujeres y hombres gestores académicos. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(5), 21-42.
- Sancho J. M. y Correa, J. M. (2016). Aprender a enseñar: La constitución de la identidad del profesor en la educación infantil y primaria. *Movimiento. Revista da escola de Educaçao Física da UFRGS*, 22(2), 471-484.
- Sancho J. M y Correa, J. M. (2019). Intra-acciones en el aprender de docentes de infantil, primaria y secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 115-140.

- Sancho, J. M. y Hernández-Hernández, F. (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Special Issue: Narrativas, docencia universitaria e investigación educativa, ESTUDIOS Y ENSAYOS*, 1(3), 34-45. Doi: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>
- Sancho, J. M. (Coord.) Hernández, F., Creus, A., Martínez, S., Hermsilla, P., Duran, P., Cid, A., Giambelluca, V., Casals, F., Coscollá, I., Fernández, M., Fernández, T., García, J., Ibáñez, P., Rodríguez, B., Ordiales, M. A., Prieto, N., Soto, X. M., Velázquez, F. y Vinyals, T. (2011). *Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes*. Octaedro.
- Sancho, J. M., Hernández, F., Larraín, V. y Montané, A. (2012). La entrevista como espacio de relaciones en una investigación planteada como acompañamiento. En J. I. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho y C. Núñez. *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo y Experiencia*, (pp. 153-160). Dipòsit Digital UB.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press.
- Santaella, E. (2016). *La pedagogía Freinet como movimiento educativo comprometido con la renovación de la escuela y la promoción de un modelo social más justo: Estudio de caso del grupo territorial de Granada*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada.
- Santaella, E. y Martínez, N. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 359-379.
- Santaella, E. y Martínez, N. (2018). El texto libre, una herramienta para el aprendizaje creativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 613-625.
- Santaella, E. y Martínez-Heredia, N. (2020). La imprenta y el periódico escolar. Adaptación de las técnicas Freinet a la realidad del siglo XXI. *Estudios sobre Educación*, 8, 217-232.

- Santander, M. (2010). La reforma en la formación de los Maestros de Enseñanza Primaria: El plan profesional de 1931. *Revista Tavira*, 26, 57-103.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sclater, Day (2003). The arts and narrative research. *Qualitative Inquiry*, 9(4), 621-625.
- Simó-Gil, N. (2022). Mi experiencia entorno a la investigación narrativa. Sentidos e incertidumbres. En N., Simó-Gil, M., Prada y C. Pertuz. (eds.). *Lugares de la narración. Aproximaciones a la investigación narrativa en educación*, (pp. 26-42). Servicio de publicaciones de la Universidad de Vic - Universidad Central de Cataluña.
- Simón, A. I. (6 de abril de 2018). *Esas chicas que tienen más amigos que amigas*. VICE. Consultado el 18 de agosto de 2022. <https://www.vice.com/es/article/8xk8wb/esas-chicas-que-tienen-mas-amigos-que-amigas>
- Skliar, C. (2013). La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia. En J. Contreras y N. Pérez (comps.). *Investigar la experiencia educativa* (2ª ed.), (pp. 136-152). Morata.
- Sonlleva, M. (2016). ¿Con qué jugamos si no hay juguetes? La infancia y el juego en la posguerra española (1939-1951) desde el relato de vida. *Revista Lúdicamente*, 5(9). En línea: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ludicamente/article/view/4292>
- Sonlleva, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia en las clases populares*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Valladolid.
- Sonlleva-Velasco, M. y Sanz-Simón, C. (2022). Construyendo al hombre del mañana. La educación de la masculinidad en el período de la guerra



- civil española (1936-1939). *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-23. Doi: <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11506>
- Sonlleva-Velasco, M. y Torrego-Egido, L. M. (2018). A mí no me daban besos. Infancia y educación de la masculinidad en la posguerra española. *Masculinities and Social Change*, 7(1), 52-81. Doi: <https://doi.org/10.17583/mcs.2018.2560>
- Souza, E. C. (2006). *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. DP&A.
- Souza, E. C. (2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. *Revista de Educación y Pedagogía*, 23(61), 41-56.
- Souza, E. C. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 16-33.
- Springgay, S., Irwin, R. y Kind, S. W. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*, 11, 897-912.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (2a ed.). Editorial Universidad de Antioquia
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S. y Warne, T. (2002). Towards an Uncertain Politics of Professionalism: teacher and nurse identities in Flux. *Journal of Educational Policy*, 17(1), 109-138.
- Suárez, D. A. (2014). Investigación educativa, prácticas docentes y documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En J. I. Rivas, A. E. Leite y E. M. Prados (coords.). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*, (pp. 109-123). Aljibe.
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en blanco. Revista de educación (Serie Indagaciones)*, 2(31), 365-379. Doi: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-308>

- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273.
- Tapia, C., Sánchez, M., Rodríguez, M., Carreño, X., Prados, E., Padua, D., Martín, C. y Mercado, M. (2014). Learn collectively, democratic experience. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 132, 661-667.
- Toro, J. M. (2018). Educar es conducir al corazón. En M. E. Prados, M. J. Márquez y D. Padua (coords.). *Otra pedagogía en movimiento. Dialogando con la experiencia en la formación inicial*, (pp. 33-61). Eudal.
- Torrance, E. (1976). *Educación y capacidad creativa*. Marova.
- Touraine, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. PPC.
- Ucker, L. (2015). *De ida y vuelta: Una investigación biográfica-narrativa en torno a las experiencias de ser estudiante en la Universidad*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona.
- Vaillant, D. (2007). *La identidad docente. La importancia del profesorado*. Artículo basado en la Ponencia presentada en I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado", Barcelona, 5, 6 y 7 septiembre 2007. Disponible en: <http://www.ub.edu/obipd/la-identidad-docente-la-importancia-del-profesorado/>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y sensibilidad*. Idea Books.
- Vasilachis, I. (2013). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Gedisa.
- Vega, A. (2017). Las Misiones Pedagógicas. *RES. Revista de Educación Social*, 24, 1221-1230.
- Velasco, H y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Trotta.

- Vidiella, J. y Larraín, V. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 20(65), 1281-1310.
- Vieira, A. K. (2017). Breve recorrido por la literatura española del siglo XIX. De los románticos hasta la Generación del 98. *La Junta. Revista de Graduação em Espanhol*, 1, 95-107.
- Viñao, A. (2005). Tiempos Familiares, Tiempos Escolares (Trabajo Infantil y Asistencia Escolar en España durante la segunda mitad del Siglo XIX y el primer tercio del XX). *História da Educação*, 17, 33-50.
- Wals, C. E. (2023). *Rising Up, Living On: Re-Existences, Sowings, and Decolonial Cracks (On Decoloniality)*. Duke University Press.
- Woolf, V. (1931). *Las Olas*. Debolsillo.
- Yarza, I. (1996). Ética y dialéctica. Sócrates, Platón y Aristóteles. *Acta Philosophica*, 5, pp. 293-315.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Mondadori.
- Zamboni, C. (2000). La vía simbólica en la relación materna y el cortejo de las imágenes del <<yo>>. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, 19, 89-104.
- Zehm, S. J. y Kotter, J. A. (1993). *On being a teacher: The human dimension*. Corwin Press Inc.
- Zuleta, A. y Ramírez, C. C. (2020). La conciliación entre la vida profesional y personal, el mito de la “mujer maravilla” o la “super woman” en la Universidad de Nariño. 1965-2015. En el II Seminario Internacional “Impacto de género de las mujeres en la ciencia. Género y conocimiento”, (pp. 171-189). Escuela Politécnica Nacional.  
<https://oei.int/downloads/disk/eyJfcmlpbnVhcnVzZ2FnZS16lkJlBQdDdDRG9JYTJWNVNTSWhOSFpxYVhsMFkzchBibWhfTTJnMWRyYbG1kVzVyTm5FMVIXUnZNd1k2QmtWVU9oQmthWE53YjNOcGRHbHZia2tpVjJsdWJHbHVhVHNnWm1sc1pXNWhiV1U5SWsxMWFtVnlaWE5GYmt4aFEybGxibU5wWVM1d1pHWWIPeUJtYVd4bGJtRnRaU285VIZSR0xUZ25KMDExYW1WeVpYTkZia3hoUTJsbGJtTnBZUzV3WkdZR093WIVPaEZqYjI1MFpXNTBYM>

111Y0dWSkloUmhjSEJzYVdOaGRHbHZiaTl3WkdZR093WlUiLCJleHAIoilyM  
DlyLTA5LTlzVDE1OjIwOjQ5Ljk0NVoiLCJwdXliOiJibG9iX2tleSJ9fQ==--  
8305998c81cf8e7008f2044128dda5ae00478970/MujeresEnLaCiencia.p  
df?content\_type=application%2Fpdf&disposition=inline%3B+filename%  
3D%22MujeresEnLaCiencia.pdf%22%3B+filename%2A%3DUTF-  
8%27%27MujeresEnLaCiencia.pdf#page=171

## ANEXOS

### Anexo I. Consentimientos informados (escanear código QR)



## **Anexo II. Un antes y un después (Texto de Concha)**

La vida es un camino que a veces puede parecerse rutinario pero que, de vez en cuando, nos ofrece alguna experiencia que nos sorprende enormemente.

Mis padres fueron maestros y ese fue también mi destino; tal vez no elegido, pero en el que pronto pude descubrir que aquel mundo, el mundo de los niños era también un universo en el que podía encontrarme a mí misma.

Teníamos tantas cosas que hacer, todos y cada uno de nosotros; tanto por descubrir, por conocer, por disfrutar. Afecto mutuo, respeto, curiosidad, emoción y alegría a lo largo de los días y de los años. Así estábamos cuando llegó María Sánchez Sánchez, autora de esta tesis. Creo que a ella también le gustó nuestro mundo particular. Así la encontré o, mejor dicho, me encontró ella a mí.

Me propuso su interés por desarrollar la Historia de vida de una maestra y continuar después con una tesis doctoral. Acepté, sorprendida. Nunca lo habría imaginado.

No sabía lo que me esperaba. Creo que le he dado mucho trabajo hasta que conseguí contarle muy básicamente cuanto quería saber. Una cosa era hablar de mi trabajo y otra mucho más difícil de asumir, era sentirme protagonista y hablar de mí misma en primera persona.

¿Quién era Concha? La vida me hizo un tanto introvertida y tímida. Pero María es una mujer paciente y constante. A lo largo de muchos días y muchas horas hemos hablado de nuestro trabajo, dentro y fuera del aula. Imagino el tremendo esfuerzo de pasar mis respuestas dialogadas e imprecisas a un lenguaje narrativo. Me di cuenta de que repito algunas palabras sin necesidad. Siempre nos queda mucho por aprender.

Tengo mucho que agradecerle a María. Su decisión de llevar a cabo esta tesis me ha ayudado también a sentirme un poco más tranquila. Nunca hubiera imaginado que mi trabajo pudiera merecer semejante reconocimiento: fue un antes y un después.

Gracias María, por tu paciencia y por tu generosidad. Por tantas horas compartidas. Porque casi he aprendido a hablar. A medida que pasa el tiempo, compruebo que son muchas las cosas que aun tendría que aprender.

Quiero expresar también mi enorme agradecimiento a Doña Esther Prados, directora de esta tesis, por su cercanía y por su interés. Especialmente, por su afecto.

### **Anexo III. Reflexiones personales (Texto de Paqui)**

#### **Reflexiones personales acerca de mi implicación en esta tesis doctoral sobre la memoria de las Maestras de los años 70**

He de decir que el motivo inicial que me impulsó a contar mis vivencias personales fue el que Esther me cayó bien y con María empaticé enseguida.

Para mí no era fácil. Yo sentía mucho pudor. Pero la comunicación fue pronto espontánea porque se estableció entre nosotras un espacio privado, repleto de simpatía y comprensión.

No sé si el material que llegue a elaborarse con el relato acerca de mi trayectoria vital podrá ser útil para la educación o formación de otras personas educadoras, pero sí tengo la certeza de que el intercambio de experiencias es un recurso formativo insuperable. Desde luego, a mí me ha resultado el camino más sencillo y útil para aprender y para formarme.

Desde esa certeza y con el compromiso de guardar memoria de lo vivido acepté este reto.

Cuando estuve participando en la elaboración del libro sobre “La pedagogía Freinet en Granada, memoria de una experiencia pedagógica” me relacioné directamente con profesorado y estudiantes de la Facultad de Pedagogía y de Magisterio y pude comprobar la mediocridad del plan formativo y la desmotivación reinantes. Parecía no haber cambiado nada desde los años 60, cuando yo me formé.

Esta razón también me sirvió de impulso.

Siempre quise ser como “el agüita de mayo”. Tener el efecto benefactor que ella tiene sobre los campos. Y con esto parecía presentármeme otra oportunidad.

Porque yo nunca busqué más que el trabajo bien hecho. Haciendo uso de mis mejores recursos y talentos personales y de la manera más pragmática.

Con el mayor respeto, hacia las niñas y hacia los niños, sabiendo



que el respeto es la base del amor. Y sin el amor no hay educación.

En la búsqueda de la belleza y la bondad, y enamorada de la transmisión del conocimiento ha discurrido mi existencia.

Ahora entrego mi intimidad como un testimonio real de que se pueden hacer cosas. Y de que hacerlas sirve para labrar la propia felicidad y también la de nuestro alumnado.

No olvido ni quiero que se obvie que las maestras de mi generación fuimos surfeando contradicciones durante todo el tiempo de nuestro ejercicio profesional. (Y yo he tenido muchas contradicciones).

Incluyendo el permitir o no ser capaces de hacer que nuestros compañeros se apearan de sus privilegios, en los cuales han vivido cómodos, evitando hacerse conscientes de ellos.

Deseo que mi relato sea útil a María y, a ser posible, a más Marías. Ellas también deben aprender de nuestros errores.

Agradezco el privilegio y el reconocimiento que se me ha hecho al elegirme representante de muchas maestras de mi generación. Y espero haber cumplido.

Con todo aprecio y cariño.

## **Anexo IV. Doña Conchita, una musa de las letras, la musa del corazón (Relato de Alicia, alumna de Concha)**

Estuve con Concha desde 5° de EGB hasta 8° de EGB, cuatro años. Recuerdo que era una mujer que nos transmitía mucha tranquilidad, mucha paz y estaba siempre rodeada de libros. Estábamos siempre deseando ir a su clase. Por aquella época, en el colegio no se veía un libro por ningún lado y los libros que veíamos salían misteriosamente de algún sitio. Doña Conchita siempre iba con bolsos grandes, y claro, ¡es lógico, porque si tenía que meter todos esos libros...!

Me acuerdo que estaba siempre detrás del director para que le hiciera una biblioteca y tener un sitio donde guardar los libros. Hace poco nos encontramos Doña Conchita y yo, estuvo en un cuento en el cole de mi hijo, y se quedó súper sorprendida. Me dijo: *"Perdonadme, pero es que estoy súper emocionada porque justo lo que yo pedí hace 40 años, lo estoy viendo aquí puesto"*. Simplemente era una repisa de escayola con libros.

Era y sigue siendo una mujer muy dulce. Estaba siempre pendiente de cada uno de nosotros. Ella sabía a cada uno lo que darle y cómo llevarlo. Nos ponía en clase según veía ella que podíamos estar mejor. No por nombre y apellido, sino, por cómo nos podíamos sentir mejor. Ella estaba más cerca de los que estaban más retraídos para poder sacarlos adelante. Yo era súper tímida, me atrancaba mucho al leer y tenía un miedo horrible a leer. Entonces, ella me hizo hacer un teatro; hice un monólogo yo sola en una fiesta de fin de curso. Estuvo conmigo todo el tiempo, a veces pienso que ¡no sé cómo sacaba el tiempo! Eso lo tengo grabado. A raíz de ahí, como me gustó tanto la experiencia, como me sentí tan bien y como se me quitó "entre comillas" un poco el miedo, fue cuando empecé a leer libros. Hoy día participo como madre en el colegio dentro del Plan Lector y todas las semanas llevo cuentos a los niños y se los leo. Tengo la misma convicción que nos ha transmitido ella,

y este sentimiento ¡es precioso, me emociono! Sé que es la mejor forma de que los niños adquieran un hábito lector, que les guste, que les apasione la lectura. Algo así me pasó a mí, yo tenía un trauma, ese trauma me lo quitó ella. ¡Yo a ella le debo todo!

Recuerdo que en su clase nos podíamos levantar, podíamos ir a su mesa, podíamos preguntarle por una palabra que no sabíamos de un libro... ¡Era como estar libres! Estábamos relajados, aprendíamos mucho y creo que por eso casi todos los niños de esa época ahora somos magníficos lectores. Cuando nos encontramos todos decimos lo mismo: "Gracias a Doña Conchita". Si tenemos un buen recuerdo del colegio es gracias a Doña Conchita. Ella era la única persona que nos trataba como lo que éramos, personas. Si no llega a ser por ella, pensaríamos que no somos personas.

Jamás nos ha castigado. Sus clases eran como si estuviéramos en el recreo y nos enseñaba un montón pero sin tener conocimiento de que nos estaba enseñando. Además, nos enseñaba a gestionar nuestras emociones en clase y eso ¡era impensable! Ella fue en su momento pionera sin saberlo.

En sus clases hacíamos cuentos teatralizados. Todo lo teatralizaba y todo lo hacía como un cuento, todos participábamos en él de una manera u otra. Recuerdo por ejemplo, cuando tocaba leer "El Quijote", ella nos hacía sentir que participábamos del Quijote. Creo que por esto se me quedaron grabadas tantísimas cosas y tantísimos personajes; no como en otras asignaturas de las que no se me quedó nada, todo era a fuerza de palos. Imagínate Doña Conchita por un lado y por otro esos profesores. Eran el agua y el aceite. ¡Lo que luchó esa mujer por amor a los niños! Por pura convicción, por puro amor. ¡Lo que sufrió por protegernos!

Todo eso creó mucho compañerismo. Es bien sabido que el teatro y todo esto ¡une mucho! El hacer cosas en grupo une y fomenta la confianza. Algo que no teníamos en las otras clases donde se fomentaba

el individualismo, quién era el primero... En su clase sí que lo encontrábamos. Aunque no nos diéramos cuenta, nos hacía más grupo. Creo que gracias a ella no hemos tenido pensamientos malos hacia el cole, aunque ¡era para tenerlos!

Fue una pionera totalmente. Me acuerdo una experiencia con abuelos y abuelas de residencias de toda España. Yo me carteaba con una abuelita que estaba en una residencia de ancianos de Algeciras. Siempre me ponía cosas bonitas y le daba las gracias a la profesora Doña Conchita porque por lo menos así les alegrábamos sus vidas. Eso hacía que escribiésemos, que tuviésemos la comprensión lectora de lo que estábamos escribiendo... ¡Todo era tan nuevo y novedoso! Estábamos todos los meses esperando a recibir la carta, estábamos locos, deseando recibir la carta para poder leerla y para poder volver a mandarla. Eso es una cosa que debería de volver.

Concha es una musa. Cuando la presenté en el cuenta cuentos del cole de mi hijo se me saltaron las lágrimas porque tengo un sentimiento muy grande hacia ella. Ella es el Romualdo de Toledo. El alma del cole. El alma de los niños del cole más que el alma del cole. Todos pensamos lo mismo y todos la queremos con locura, o sea, de corazón.

Todos los días que la veo le doy las gracias. Ella es mi musa. Ha sido mi musa y será siempre mi musa.

## **Anexo V. La huella de Concha: el gusto por la lectura (Relato de Helena, alumna de Concha)**

Estuve con Concha en la segunda etapa de EGB, durante los cursos sexto, séptimo y octavo. No fue mi tutora, pero ella nos daba Lengua y Literatura. Recuerdo que hubo un gran cambio de quinto a sexto de EGB, sobre todo con la transformación de niña a adolescente; tener una maestra como ella fue un regalo.

Era una persona que escuchaba, que entendía, era muy comprensiva, nos ayudaba en muchas cosas e incluso si queríamos tener una conversación con ella fuera de la clase, podíamos tenerla, preguntarle cualquier cosa. Su forma de ver la vida nos ayudaba a abrir mucho la mente y a ponernos en el lugar del otro. Fue una maestra con mucha ética y moral ¡de las de verdad! no una persona moralista.

Recuerdo que en sus clases ella se detenía a ver cómo era cada niño. Se centraba casi siempre en la lectura o la escritura. Hacía mucho hincapié en que escribiéramos, que conociéramos la poesía y la literatura en general, desde la narrativa, pasando por distintos aspectos de la literatura. Concha siempre partía del interés de los niños. Por ejemplo, a mí de siempre me ha gustado y he destacado en dibujo. Ella conmigo todo lo enfocaba desde mi interés por el dibujo y todos los trabajos los relacionaba con eso. Me acuerdo que hice un cuento ilustrado sobre una cigarra que tocaba la guitarra. Creo que era un texto escrito por ella. Tengo recuerdos en los que me dejaba estar en clase ilustrando con libertad una página tras otra. Otros niños hacían otras cosas, tareas, poemas, cuentos... ¡He sentido esto muy pocas veces en mi vida, hacer lo que realmente te gusta, sentir que estás contenta y sentir que eres libre! ¡Eso sí me lo llevé como experiencia y lo llevo siempre conmigo! Recuerdo escribir cuentos, historias de todo tipo y ella estar abierta siempre a escucharlos.

También hacíamos muchas sesiones de periodismo, investigación, noticias, recortes de periódicos... y a partir de ahí leíamos y escribíamos. Surgían cantidad de preguntas, muchos debates y cuestiones. Me fascinaba poder debatir y expresarme. Algunas veces ella daba su opinión, pero sabía cómo hacerlo para no influir de manera negativa.

Recuerdo un día en clase, había comenzado la Guerra del Golfo y Concha nos preguntó qué nos parecía. Dijimos nuestras opiniones pero a ella se le notaba, en su expresión y en su forma de ser que ella era una persona pacífica, con unas ideas claras sobre la justicia y la libertad. Escribimos a la revista *Interviú* una carta dirigida a los soldados de esa guerra, dándoles nuestro apoyo y pidiendo la paz en el mundo. De esta tarea nos encargamos cuatro o cinco compañeros, mi amiga Elena junto a otra niña hizo un poema, yo hice la ilustración con una frase. Todos colaborábamos. Fue una experiencia preciosa, muy emocionante. Leer y ver tu dibujo, tus palabras y la de las compañeras en una revista ¡madre mía! Y nos decíamos: ¡mira lo que hemos hecho! Me emociono al recordarlo. Fue verdaderamente bonito y tierno. Lo vivimos con mucha ilusión. Creíamos que realmente podíamos cambiar el mundo y pensábamos: "¡a lo mejor la guerra se acaba!". Nos hacía muchísima ilusión que la carta le llegara a esos soldados y que, con nuestro granito de arena, de alguna manera, influyera en ellos y en la gente. Lo de la revista fue muy importante porque pensábamos que podía llegar a muchas personas y así el mundo podía ver que a los niños las guerras no nos gustaban. Todo esto lo recuerdo con mucha ternura.

En clase ella no mandaba tarea, si mandaba algo era porque era un trabajo que a ti te gustaba hacer, que surgía también de historias, de cuentos, lecturas, poemas... ella antes de mandar tarea siempre nos consultaba antes. Concha nos decía que todo lo que quisiéramos decirle se lo dijéramos, nos insistía en que teníamos libertad para poder decir si alguna cosa no nos gustaba.

El trato con el resto de profesorado era diferente, había una distancia. Desde que llegué a parvulitos había que llamarlos de señora o señorita y señor. Aunque a Concha le decíamos Doña Conchita, ¡pero era diferente!; con ella estábamos muy agusto, como en familia. Yo era una niña que necesitaba libertad para expresarme, por eso el resto de clases para mí eran casi traumáticas; recuerdo venirme abajo y no entendía el por qué. Entendía que cada persona es de una manera, también los maestros, pero en muchas clases me sentía obligada a hacer las cosas, en otras era un tremendo aburrimiento ¡casi una pesadilla!

Las clases con Concha eran diferentes. Ella partía de la literatura y nosotros tomamos el gusto por leer, por conocer, por escribir... de forma más natural. Me llegó a gustar escribir ¡sigo haciéndolo cuando puedo! Hizo que me gustara leer, leo mucho. Creo que nunca he estado en otro sitio en el que me gustase tanto la poesía como en esos momentos de clase con Concha. ¡Cómo nos hacía conocer todos los poetas andaluces de la época de la guerra! Todo eso te marca. Te deja una huella. A mí me ha dejado otra huella, el gusto por la literatura y por ciertos autores.

Mis intereses ya desde el colegio se enfocaban hacia el arte; he transitado por un proceso de evolución, un camino que inicié y en el que me reinventé. Estudié y me dediqué a la ilustración en Madrid, estuve un tiempo, pero llegó un momento en mi vida en el que algo cambió, pero eso siempre ha estado ahí. Después de haber trabajado en cosas relacionadas con el arte y el diseño y haber impartido talleres artísticos con niños, me dije: "esto de la educación me llama". Me llamaba porque siempre recordaba en parte mi pasado, lo llevaba ahí. Ser "maestra" y estar con niños ¿por qué no? Educar me llamaba la atención, pero ser maestra ¿qué significa ser maestra? Un día me encontré a Concha y me ofreció la oportunidad de ilustrar uno de sus libros, *Cuentos de la Tierra y el Mar*. ¡Ese fue el momento! Me dije: "Jolín, Doña Conchita, qué maestra era, ¡qué relación tiene con sus alumnos y qué cariño!". Fue entonces cuando me planteé estudiar Magisterio.

Empecé la carrera y comenzó a despertar algo en mí, también tuve la suerte de tener ciertas profesoras que abrieron mi mirada a otras formas de hacer escuela. Doña Conchita siempre estuvo presente mientras estudiaba, pues hubo varios momentos en los que se habló de ella. He sentido que Concha siempre ha estado unida a mí. Cuando acabé la carrera y sabía cuál era mi visión sobre la educación, hubo un encuentro de un nuevo colegio que empezaba a dar sus primeros pasos, Ítaca. Llegué a él por casualidad y allí nos encontramos de nuevo, Doña Conchita y yo. Al verla surgió la emoción y el recuerdo del pasado. Allí me di a conocer, entregué mi currículum en la cooperativa en ciernes y aproveché el encuentro para comentar lo que sentía sobre ella, mi maestra. En esta reunión se hablaba de cómo los maestros acompañan a los niños en este tipo de educación activa; recuerdo que yo comenté que Doña Conchita hacía algo parecido dentro de la posibilidad que había en un colegio tradicional donde ella fue mi maestra. Comenté que ella nos hacía un acompañamiento respetuoso, parecido a lo que hacemos en la escuela donde estoy. Nos escuchaba, nos entendía, nos comprendía, entendía los problemas que podíamos tener... Al final me aceptaron y formé parte de la cooperativa. Con el tiempo me comentaron que mi aceptación, en gran parte, fue por lo que vivimos ese día en aquel encuentro con ella.

Para mí, Doña Conchita ha sido algo que he llevado siempre, que lo llevo en el recuerdo, en mis propias experiencias como persona y ahora como maestra. Creo y siento que los recuerdos que tengo de ella han ido construyendo parte de mi persona, sobre todo las cosas que ella hacía con nosotros, conmigo. Gran parte de lo que soy ahora y de cómo soy se lo debo a ella ¡lo siento así! Ha sido una de las épocas más felices de mi educación.

Concha es una gran persona y para mí forma parte de quién soy,  
Helena Martínez Garrido.



## **Anexo VI. Un oasis en medio del desierto (Relato de Marco, alumno de Concha)**

Era el año 82 cuando estuve por primera vez con Doña Conchita. Fue en 5º de EGB, durante el curso 82-83. Recuerdo que acababa de pasar el golpe de estado fallido en el año 81.

Siempre la he llamado Doña Conchita Castro, aunque el Doña no le gustaba, yo lo asocio como si fuese un nombre compuesto. Desde que la conocí en el año 82 y la tuve como profesora, siempre la he comparado como un oasis en medio de un desierto y una luz en medio de la oscuridad. Su pelo negro. Muy bella, muy dulce, muy amable. Siempre con una sonrisa, sin exageraciones. Una sonrisa dulce, bonita y muy natural, sin artificios. Una voz amable y con la novedad, para nosotros, de su acento gallego que parecía dar musicalidad a sus palabras.

Recuerdo que sus clases eran leer. Fomentaba muchísimo la lectura, sobretodo con los niños que estábamos, más o menos, desconectados de ella. El gusto por leer hizo que adoptáramos unos valores de vida, de respeto, de inquietudes, de buscar algo más y no sólo la manera de expresarnos.

Ella se salía de lo "normal". Me acuerdo de los debates de clase; un día debatimos sobre un tema tabú en aquella época, la Guerra Civil. Un compañero y yo representábamos cada uno un papel. Yo representaba el bando de la legalidad, de los republicanos y él a los golpistas. Debatíamos con nuestra poca conciencia porque lo que sabíamos era escaso, nos basábamos en lo que habíamos escuchado en casa. Ella se dedicaba a arbitrar. Me acuerdo que decía: "*pon los argumentos*". Siempre con el respeto. Dos confrontaciones tan extremas las hacía converger con el diálogo y con los argumentos. Con niños de diez u once años y de esa época, es muy difícil. Yo creo que era un logro

muy importante. Ella moderaba y conducía el debate para que no saliéramos del diálogo y del respeto mutuo. Jamás ha intentado influenciar en temas políticos ni sociales, ¡eso sí lo recuerdo! Creo que esto era lo que hacía que cada uno respetase más al otro y aceptase con tolerancia ideas distintas a las propias. Era una educación de un gran nivel humano y siempre estábamos deseando que llegara su clase porque era como una pequeña aldea en la que todos nos respetábamos y dialogábamos.

A clase siempre traía extractos de obras de autores. Me acuerdo de Félix Samaniego y de sus fábulas; nos hacía leerlas y sacar conclusiones. Conocimos otros escritores como Pedro Antonio de Alarcón, Federico García Lorca, Miguel Hernández, Antonio Machado... Recuerdo que cada estrofa la analizábamos. Si no todas, algunas. Nos decía: "*¿Qué os sugiere esta estrofa?, ¿Qué significa esta palabra?*". Hacía que desarrolláramos un espíritu crítico y nos enseñaba a razonar y comprender, sobre todo, la intención del autor o a expresar lo que nos sugería lo que habíamos leído y expresarnos sobre ello.

Puedo decir que cada clase suya era una novedad, la clase pasaba y no percibíamos lo que ella estaba preparando. Cada clase era una como una caja de sorpresas, íbamos con mucha ilusión y nos hacía amar la escuela. Deseabas sus clases. Éstas eran como talleres pedagógicos en los que la nota era lo de menos, lo importante era aprender, ¡era maravilloso!

Doña Conchita ha sido ¡tan humilde y tan discreta! Sencilla y a la vez grande. Para mí fue un complemento. En casa tuve el privilegio de vivir con personas que me dotaron de una educación de la que me siento orgulloso y Conchita fue un complemento más en la formación, en mi formación personal y en el crecimiento dentro de unos determinados valores. Fui un privilegiado por haber crecido en una casa determinada y encima llegar al colegio y encontrarme a Doña Conchita Castro.

Fue una novedad impresionante porque en el año 82 Almería era un sitio muy abandonado en todos los sentidos. En aquella época había muchas familias desestructuradas; yo he conocido niños muy nobles y muy buenos, con muchas aptitudes pero las circunstancias sociales del momento parecían impedir su completo desarrollo personal y ahí estaba Concha para intentar paliar, con sus clases y su atención personalizada, esa deficiencia. Ella luchaba por ellos utilizando como arma la enseñanza y la educación, de una forma novedosa y atractiva para el alumno. Esto es admirable. Estas personas encontraron en ella, en sus clases y su trato humano, un refugio. Era el prototipo de la maestra cercana, como una prolongación de tu familia en el colegio. Doña Conchita Castro era como una hermana, una madre, una abuela, una amiga con mayúsculas. Nos ha dado educación en valores, en tolerancia, en humanidad, en respeto y nos ha enseñado a amar la escuela.

Creo que se debería reconocer la labor de esta mujer, ya no sólo a nivel andaluz, sino a nivel estatal. ¡Cuántas generaciones nos hemos beneficiado en Almería, sólo en Almería! Quizá en otros sitios se hubiera valorado más la maestra que hemos tenido. En plena transición Almería era una zona muy deprimida. ¡Lo que se encontraría aquí y con los compañeros...! La diferencia con el resto de profesorado era abismal, tuvo que luchar pero lo hacía con discreción, sencillez y humildad, lo que a la vez la hace grande. Ella iba por delante de aquella época.

Doña Conchita Castro entra dentro de ese elenco que necesitan un reconocimiento. Son personas diferentes. Ese tipo de maestros necesitan ser los referentes y ser los héroes o los modelos a imitar en una sociedad democrática avanzada.

## **Anexo VII. Las VAMOMAR (Relato de Mónica, alumna de Concha)**

Yo soy de EGB y llegué al Colegio Lope de Vega en 5º de EGB. Concha fue mi 'seño' de Lengua durante todo el ciclo superior, sexto, séptimo y octavo.

Yo venía de un colegio de Cartagena, Cuatro Santos. El paso a quinto fue muy duro, ya no sé si sería por temas de la edad, los amigos, el cambio de sitio, aunque Almería era la ciudad de mis abuelos y ya la conocía. La profesora de este curso era muy estricta, muy franquista en cuanto al método, la metodología. Entonces, para mí quinto fue muy duro. Muchos cambios en mi vida.

Llegué a sexto donde cada asignatura la daba un profesor distinto, cada uno con su metodología y su asignatura: inglés, sociales, matemáticas... Te sentías más mayor y ya eras de las más mayores del colegio. Cuando llegabas a clase de Lengua te daba la sensación de más bienestar y más tranquilidad. El primer recuerdo o la primera sensación es esa; la de aportarme tranquilidad en ese cambio de mi vida entrando en la pubertad, en la adolescencia.

A Concha la recuerdo como una persona muy dulce con su acento galleguillo. La recuerdo dar las clases siempre de pie, nunca estar sentada marcando la diferencia, la autoridad. La clase que teníamos estaba en un ala y la recuerdo más luminosa que el resto de clases como, la de inglés que era muy oscura y la de sociales que era más cerrada, más hermética. En cambio, la suya tenía mucha luz y ella paseaba por las mesas, te hablaba. Era una relación de cercanía y tranquilidad.

Al iniciar la clase nos preguntaba qué tal, qué habíamos hecho el día anterior, corregíamos tarea y siempre intentaba que participásemos todos. Incluso si algún día no habías hecho la tarea tampoco te regañaba. Lo único que te decía es que tenías que hacerla, pero no era

especialmente estricta y, sobre todo, fomentaba mucho escribir y leer, sobre todo la escritura. Siempre nos invitaba a concursos literarios o de relatos. Uno de ellos, el de Coca-Cola, era por equipos de cuatro personas. Nosotras hicimos las 'VAMOMAR': VA de Vanesa, MO de Mónica, MA de Marta y la R era de Rocío. Hicimos un relato, lo presentamos a Coca-Cola y ganamos. Nos dieron una cámara de fotos. Con el paso del tiempo, mi hermano participó con ella en un concurso de relatos, en este caso era nacional y ganó un premio. Tuvimos que ir a la ciudad de Viana que está cerca de Pamplona para que le diesen el premio. Todo era fomentado por ella: dejar volar tu imaginación y escribir, para que fluyeran tus ideas y para que supieses, independientemente de lo que te gustase más, expresarte.

Hablábamos mucho en clase; a lo mejor nos planteaba alguna cuestión y la comentábamos; más que hacer tareas y exigencias, con ella era más relajado.

Recuerdo que un día vino a clase y dijo: *"Tengo una amiga que ha escrito un libro y me lo ha dejado para que lo lea, a ver si me gusta. Y he pensado que os lo leo a vosotros y así me vais diciendo si os gusta o no para ver si lo publica"*. ¿Quién se iba a pensar que era suyo? Entonces, cada día nos iba leyendo un fragmento y comentábamos lo que nos parecía o lo que más nos llamaba la atención, y nos preguntaba: *"¿qué os parece?, ¿qué tendría que hacer ahora?, ¿os ha parecido emocionante?, ¿qué haríais en esta situación?"*. Miraba nuestras caras según reaccionábamos. Luego, años después apareció el libro de 'Urcitania, Reino del Sol'.

Concha era una mujer independiente, segura, con las ideas claras de lo que quería porque en un sitio tan distinto a su tierra, con los niños, con el trabajo... Una mujer con muchas iniciativas, muy cariñosa. Siempre la veo con una sonrisa, para mí la sonrisa es muy importante; en el momento que una persona te habla, aunque sea para decirte: *"esto no lo has hecho bien"*, pero te lo dice con una sonrisa, pues ya es distinto. Es

muy sensible y creativa. La recuerdo como una persona con mucha serenidad.

En ocasiones nos hablaba de su tierra o de su pueblo y sus padres, y nos decía que eran diferentes a Almería. Eso te transportaba a otro mundo.

Lo que me ha quedado de Concha es que hay momentos en los que me veo dando clase de Didáctica en Ciencias Sociales y me siento como una más. Lo que más me gustaba de ella o lo que me gusta es mostrar esa cercanía o el preocuparte por la persona. De hecho, marcando las distancias, no le llego a ella ni a la planta de los pies, pero siempre estoy de pie, siempre hablando con la gente. También me quedo con la parte de la espontaneidad, si hay que parar la clase y reírse pues te ríes, si hay que contar alguna anécdota pues la cuentas. Algunas veces creo que me estoy pasando cuando estoy en clase con el alumnado, pero es que creo que así realmente es mejor. Igual que yo siento y recuerdo que las clases con Concha eran más luminosas, pues no sé si la mía es más luminosa o no, pero lo que quiero es que por lo menos entren no pensando: "*Joer, ahora viene el peñazo este de dos horas*". Si aprenden algo más o menos que por lo menos lo hagan con gusto, que lo que hagan se les quede.

Otra cosa que Concha nos dio, hablo por mí y por mi hermano, es la seguridad. Yo estudié Humanidades y mi hermano Periodismo porque los dos estábamos superconvencidos de que queríamos hacer eso. Era lo que nos gustaba y teníamos muy claro lo que queríamos y creo que tiene que venir de ahí porque cuando entré en el instituto yo tenía muy claro que mi perfil era de letras y mi hermano igual. Mi hermano leía mucho en casa y ahora lee muchísimo más que yo. Leer te da la seguridad para saber qué vas a decir, para expresarte. Creo que la influencia de gustarnos las letras en el sentido amplio y leer y escribir nos dio la seguridad para estudiar lo que queríamos.

Por otro lado, las chicas de VAMOMAR, una ha acabado siendo Maestra de Primaria; otra, fotógrafa, estudió en la Escuela de Bellas Artes y dibujaba muy bien; y yo he acabado escribiendo, dedicándome a escribir. Además, otras personas que conozco también han terminado con un perfil donde la influencia de Concha está clara.

Creo que si tuviese que coger un modelo de maestra/o la cogería a ella. Vengo de EGB, de hecho, soy de las últimas de EGB, y la innovación docente todavía dejaba mucho que desear, entonces en el momento que te salías un poquito del molde y del modelo establecido, como lo hizo Concha, pues se agradecía. Creo que ha sido uno de mis referentes en mi etapa en el colegio. Todavía recuerdo el aula y dónde estaba sentada. Con ella si tengo imágenes fijas; en cambio me preguntas por otra y no sé dónde me sentaba. De ella sí me acuerdo perfectamente, cuando entrábamos, cómo te recibía y cómo te ibas sentando. La recuerdo con amabilidad y con mucho cariño.

En esos momentos no lo sabía, pero ahora ya sigo su trayectoria como escritora de literatura infantil. También la valoro más porque ha sabido conjugar las dos partes, la de maestra y la de escritora, además de ser madre. Siempre que haya un recital de poetas siempre está ella. Es una persona a la que había que reconocerle más.

## **Anexo VIII. Relato a cinco voces. Las niñas de Paqui. Las chicas Freinet (Relato de Lali, Yolanda, Sonia, Herminia y Olga, alumnas de Paqui)**

Estuvimos todas juntas en la clase de Paqui desde primero a quinto de EGB, excepto Lali que llegó en tercero y Sonia que siguió hasta octavo. Empezamos en el Rancho y luego en el Empedrado. Después estuvimos en la Blanca Paloma que eran unas escuelas que, prefabricadas, donde hay ahora un parque que se llama Las Marinas, y el último año, si estuvimos en el Isabel la Católica.

En el Rancho había mucha humedad, caía el agua por las paredes. Fue en este colegio donde nos juntábamos con la clase de don Antonio y hacíamos teatro. Él tenía a los niños que eran un año mayor que nosotras. Ella cogió a las niñas y él a los niños. Él empezó antes. Paqui entró en el 72 y a nosotras nos cogió en el 76.

En el Empedrado seguíamos estando niñas nada más, o sea que hemos estado desde primero a quinto solas. Solo nos relacionábamos con los niños de Antonio con los que hacíamos actividades. Cuando nos juntábamos las dos clases empezamos a hacer teatro, recordamos la obra de Caperucita Roja en la que Sonia fue la protagonista.

Estábamos en un colegio en el que no había nadie excepto las dos clases de niñas y de niños, era más pequeño, más familiar. Las clases con Paqui fueron los mejores años. Ella era muy dulce hablando y lo sigue siendo.

Lo primero que hacíamos por la mañana era borrar la fecha, pasar lista y hacer la asamblea. También, cada 14 días teníamos conferencia y teníamos que exponer. Ella daba un tema o texto libre. El día que era texto libre, escribíamos una redacción sobre el tema que nosotras quisiéramos y luego había que exponerla o hacíamos un debate. Cuando la exponíamos ella transmitía mucha tranquilidad, aunque si se



pasaban nervios por la presión que ejercían los compañeros y porque siempre que tienes que exponer no te quieres equivocar.

Paqui era crítica. No te dejaba pasar las cosas así, pero lo que hacías bien te lo valoraba y si lo hacías mal también te lo corregía. Tenemos un muy buen recuerdo de aquella época, algunas no recordamos verla enfadada, otras si que se acuerdan de sus enfados cuando hablábamos mucho en clase.

La lectura fue muy importante, la fomentó muchísimo. No solo aprendíamos a leer y a comprender, además conocíamos la vida del autor.

En clase también hacíamos comentario de texto y pequeños dictados, después veíamos si teníamos faltas de ortografía y si había, teníamos que repetirlas con una frase nueva.

Cuando había que estudiar nos ponía música clásica. Le gustaba mucho Vivaldi, Las Cuatro Estaciones... Así aprendimos a entender la música.

Todo aquello que es arte se ha quedado en nuestra memoria. También nos hacía ir de excursión para conocer profesiones, por ejemplo, cuando fuimos a ver el taller del tío de Lali que era herrero para ver cómo se trabajaba. También fuimos a Cervezas Alhambra, a la casa de Federico García Lorca, a la fábrica de leche de Puleva...

También teníamos prensa, leíamos las noticias nuevas del pueblo e hicimos nuestro propio diccionario con las palabras que no entendíamos y escribíamos sinónimos.

Un año, Paqui se puso de acuerdo con algunos profesores de un colegio de Pulianas para escribirnos cartas con el alumnado. Cada uno elegía un chico o una chica de las cartas que nos mandaron y entonces les contestábamos. Además, tuvimos un encuentro en la Alhambra.

Recordamos con cariño los talleres y la imprenta de carne de membrillo. En esta plasmabas el texto, le pasabas el rodillo y en la cuartilla se quedaba impregnado. También teníamos la imprenta de toda la vida.

Ponías tus letras en un canutillo, ponías la frase, apretabas e ibas colocando tu texto. Le pasabas una piedra que había, le echabas la tinta con el rodillo y ¡hala! Cuando hacíamos textos libres, cada una leía el suyo y si ese día ganabas, tenías el honor de pasar por la imprenta. Cuando te toca... ¡Nos poníamos muy contentas! También hacíamos con papel de periódico y con cola las caretas, las marionetas... y mimbre hemos hecho un montón.

Como decimos, siempre nos acordamos de todo lo bueno que hicimos con Paqui, y una cosa muy importante fue la expresión corporal, por ejemplo, una hacía de viento y otras de árboles. Entonces dependía del movimiento que hiciera una, el árbol se movía de una manera o de otra.

Salimos bastantes veces a la calle en la Semana Cultural con la expresión corporal, bailando y con el teatro, por ejemplo, con la obra Arbolé, Arbolé. Con el teatro nos sentíamos superimportantes. Es que subes al escenario, te aplaude la gente y eres superimportante. Tenemos marcas. Por ello nos gustan los espectáculos, ir al teatro... El teatro es muy importante para los niños, es muy importante por la relación con los compañeros, son experiencias que marcan toda la vida.

Además, con la expresión corporal nos enseñaron a hablar con las manos. Nosotras teníamos que expresarnos. No puedo hablar contigo y estar mirando a la pared, ni puedo estar recta, sin mirarte y rígida. Tenemos las manos como método de expresión. Todas las que estamos aquí, hablamos con las manos. La expresión corporal nos ayudaba mucho con la música clásica. Expresar la música a través del cuerpo, es muy importante.

Todas las alumnas que hemos tenido a Paqui, tenemos algo en común, la creatividad. Te encuentres con quien te encuentres, trabajes con quien trabajes, somos personas creativas. Todas las que hemos salido de ahí, hemos sabido expresarnos y hemos sabido hablar. Además, escribimos todas con el arte, con la creatividad.

Paqui ha sido una profesora estupenda, nos daba la facilidad para darnos cuenta o para que eligiéramos el camino que queríamos seguir con las cosas que nos enseñaba y que nos gustaban, pero también es una persona. Recordamos un día que una niña le faltó al respeto y tuvo problemas con ella. Pero como es una persona muy reflexiva, hicimos una asamblea y nos preguntó en clase: "¿Y si la reacción que yo he tenido no ha sido la correcta? Podía haber hecho esto o podía haber hecho lo otro. Yo creo que no tenía que haberlo hecho, ¿vosotras que opináis?". Cada una daba su opinión. Y recuerdo que Paqui decía: "Bueno, habrá que preguntarle a ella porqué ha reaccionado así y ha faltado al respeto". Yo me acuerdo que era consensuado casi todo. Ella hablaba, se desahogaba y llegaba la reconciliación. Lo mismo hacíamos para resolver problemas entre las compañeras. Ella era moderadora y el conflicto se tenía que resolver entre las dos personas hablando. Nos sentábamos en forma de U para vernos las caras y todas escuchábamos lo que sucedía. Esto fomentaba que nos ayudáramos en clase y esa era nuestra principal tarea: ayudar a los que menos llegaban. Teníamos una niña que tenía un déficit y salió de aquel curso sabiendo leer y escribir.

En clase hacíamos muchos murales y trabajábamos mucho con la anilina que son unos polvitos que los disolvías en agua y cada una se encargaba de un trozo del mural. De las conferencias que hacíamos, también hacíamos murales. La clase estaba decorada con trabajos nuestros. Recordamos llevar plantas y encargarnos de ellas. Ver germinar una semilla era uno de los trabajos. Llevabas tu semilla, la metías en tu bote con tu algodoncito y líquido, hasta que germinaba, y era entonces cuando la poníamos en el vaso de yogur.

También teníamos una tortuguita que la poníamos al sol y le teníamos que limpiar la pecera. Otra cosa buena que tenía Paqui era que cuando llegaban fechas señaladas y nos teníamos que disfrazar, los disfraces los hacíamos nosotras mismas con materiales reciclados que teníamos en casa.

Nosotras no teníamos muy buena reputación porque éramos las niñas de Doña Paqui.

Nos decían: "¡Mira las teatreras!". Estábamos catalogadas como las que no hacíamos nada. Éramos las niñas del teatro, las niñas del tonto. El tonto significaba que no estudiábamos. Las otras niñas que eran de nuestra edad estaban con las monjas y ellas estaban mejor vistas porque eran las niñas más educadas, las más estudiosas, ... Y nosotras éramos las niñas de Paqui, las niñas del teatro. Las monjas eran más estrictas, no teníamos nada que ver unas con otras, ni en el tema de educación, ni en la manera de llevar el colegio. Era totalmente distinto. Nunca se han llegado a integrar con nosotras.

Cuando pasamos a sexto si notamos un cambio. Teníamos otros profesores, otra manera de explicar las cosas, no se te quedaban las materias... No tenías apoyo. Fue un cambio muy brusco porque de explicarnos las veces que necesitábamos, pasaron a explicártelo una vez. Daban 50 minutos y salían por la puerta, daba igual si lo habías pillado o no. Imagínate estar con el sistema que llevaba ella, que nos conocíamos todas, haciendo una piña... de repente te metes en una clase con niños y con otras niñas que no eran tuyas...

El cambio de clase también lo notamos. Era más fría, más impersonal. Era como si tuvieras un cuarto muy chico en el que estás muy a gusto y te ponen un súper cuarto. La disposición de las mesas era diferente. Estábamos emparejadas. Dos, dos, dos... unos detrás de otros. Tú le veías el cogote a la persona que tenías delante. Con Paqui no, con Paqui todas nos veíamos la cara. Pasamos de tener mucha luz a tener oscuridad.

Al pasar a sexto, algunas si nos dimos cuenta de que íbamos justillas en alguna asignatura, como en matemáticas, pero luego la profesora de literatura, estaba encantada con nosotras. A Paqui le gustaba más la literatura y evidentemente se notaba. Por eso, a la hora de hacer un texto, a la hora de exponer... estábamos más aventajadas con respecto

a los demás. Los profesores nos felicitaban por lo bien que nos expresábamos en las redacciones y por nuestra ortografía.

Por otro lado, Paqui iba muy unida a la protesta, a reivindicar las cosas. Por ello, hemos aprendido a reivindicar, a luchar por lo que creemos. Recordamos cuando querían cerrar un telar en La Zubia donde trabajaban muchas mujeres y todo el colegio salió a apoyar al pueblo. Ella se involucraba y a su vez involucraba a sus alumnas. Hacía que empatizáramos con los problemas del pueblo.

Así, se notaba que había roces en la relación de Paqui con el resto de profesorado, ya que eran muy estrictos y tenían otro sistema, y lo del teatro y todo eso, no les hacía mucha gracia. Le decían que era una anarquista, una revolucionaria, una roja... Ella se alzaba y comentaba todo lo que no veía bien. Veíamos que existía relación, pero no integración. El resto de profesorado llevaban un sistema tradicional y Paqui innovó. Además, a Paqui le marcó mucho Miguel Forte. Él fue una persona muy especial, estuvo en la cárcel después de la Guerra Civil y no pudo ejercer la docencia. Trabajó únicamente los cinco últimos años antes de jubilarse. Este hombre tenía la formación maravillosa de la República. Todas las cosas nuevas que salen en educación, no son nuevas, eran cosas que ya existían en aquella época. Cuando el grupo de teatro La Farsa fue una explosión de todo. Aprendimos muchísimo porque era un hombre con una formación desde abajo, desde cero, como nosotros. Paqui tiene la casa llena de cuadros que le regalaba por su cumpleaños porque Miguel pintaba muy bien y escribía muy bien también. Ella lo que ha valorado de él, es eso. Fue un hombre con mucha valía y con muy poco reconocimiento.

Recordando nuestras vivencias, nos encantaría que todo lo que vivimos se hiciera ahora en la escuela. Al colegio le falta y falla en hacer eso con los niños porque no hay tiempo. Tendrían que cambiar la estructura totalmente. Mientras quieres introducir el tema y que los niños se enteren, ya ha pasado la hora. Tenía que ser igual que antes, a lo mejor

una profesora para varias asignaturas. Algo falla aquí en España. Además, los niños no aprenden. Nosotros aprendíamos. Los niños leen, memorizan y olvidan. La mayoría de veces ni comprenden lo que leen. Van muy acelerados, no les dan motivación. Se lo aprenden de memoria, lo ponen en un papel y ¡hala! Aprobado y olvidado.

El sistema educativo también falla porque todo el mundo no se implica, no quieren ponerse a la gente en contra porque hay pocas profesoras o pocas maestras que lleven ese método. No llegas a empatizar con los profesores de ahora, van a lo suyo.

Revivir aquellos momentos hace que nos quedemos con lo que aprendimos de Paqui. Ella nos enseñó a no valorar a nadie porque tenga más, que teníamos derechos y deberes. Nos enseñó a poder estar a la altura de cualquiera y establecer una conversación con otras personas porque sabemos expresarnos correctamente. Hemos aprendido sobre todo la empatía, poder hablar con cualquier persona de cualquier tema, aunque nos desagrade, siempre y cuando tengamos educación; la educación no la podemos perder y la humildad tampoco. La expresión corporal nos ha servido de mucho, podemos decir muchas cosas, pero tienen que ir acompañadas de la expresión. La afición a la lectura ha sido y es muy importante en nuestras vidas, además nos enseñó a valorar el arte, la pintura, el teatro, la música clásica... Paqui era muy personal, se implicaba mucho con nosotras. Es muy diferente a lo que había y a lo que hay. Es una compañera más. Nos trataba como si fuéramos adultas. Nos razonaba las cosas y nos hacía valorar nuestro entorno, darnos cuenta de las cosas que pasaban desapercibidas. Con Paqui fue una etapa de confort y calor. Paqui es la empatía y la humildad. Paqui es la seño.

Y nosotras somos las 'Chicas Freinet'.

**Anexo IX. Entrevistas Concha (escanear código QR)**



**Anexo X. Entrevistas Paqui (escanear código QR)**





**Anexo XI. Entrevistas alumnado de Concha (escanear código QR)**



**Anexo XII. Entrevista alumnas de Paqui (escanear código QR)**

