



---

# **Universidad de Valladolid**

## **Campus de Palencia**

ESCUELA UNIVERSITARIA DE  
EDUCACIÓN DE PALENCIA

Grado en Educación Primaria

### *Biografía y profesión: identidad corporal e identidad docente*

Alumna: M<sup>a</sup> Jesús Manzano Villazán  
Tutor: Lucio Martínez Álvarez

## ÍNDICE

<b>0.- Aspectos preliminares</b>	<b>3</b>
<b>1.- Introducción</b>	<b>4</b>
<b>2.- Objetivos</b>	<b>5</b>
<b>3.- Justificación del tema</b>	<b>5</b>
<b>4.- Fundamentación teórica</b>	<b>7</b>
4.1.- Del concepto de cuerpo al de corporeidad	7
4.2.- La construcción de la identidad corporal en las y los docentes de educación física	9
<b>5.- Metodología</b>	<b>12</b>
5.1. La investigación narrativa biográfica	12
5.2. La autobiografía como práctica reflexiva docente	14
5.3. Proceso de elaboración de mi relato de vida	15
5.4. Recogida de datos	16
5.5. Elaboración de las dimensiones y categorías	17
<b>6.- Análisis resultados</b>	<b>18</b>
6.1. La identidad como proceso	19
6.1.1. La construcción de identidad corporal profesional	19
6.1.2. La identidad docente colaborativa	26
6.2. Una reflexión sobre cuerpo en mi práctica profesional.	30
6.2.1. El currículum integrado, el método de proyectos y el cuerpo.	31
6.2.2 Lo corporal dentro del currículum	33
<b>7.- Conclusión</b>	<b>35</b>
<b>8.- Bibliografía</b>	<b>41</b>
<b>8.- Anexos4</b>	<b>44</b>

## **0. ASPECTOS PRELIMINARES**

**TÍTULO:** Biografía y profesión: identidad corporal e identidad docente

**AUTORA:** M<sup>a</sup> Jesús Manzano Villazán

**TUTOR ACADÉMICO:** Lucio Martínez Álvarez

### **RESUMEN:**

En torno de un relato autobiográfico se intenta justificar la presencia de la corporeidad en los procesos de construcción de las identidades docentes y corporales. Acercándose de una manera reflexiva que supone contextualizar los momentos y las experiencia vividas en momentos históricos. Exponer como algunas experiencias y análisis de los que estamos ejerciendo desde hace ya algunos años, es una manera de seguir construyendo mi identidad tanto personal como docente, compartiéndolas con otras personas.

A través de metodologías cualitativas como la autobiografía se van llevando a cabo un proceso que va construyendo una identidades docente y corporales a través de las primeras socializaciones deportivas, y diferentes inserciones laborales

**PALABRAS CLAVE:** Procesos, life story, life history relaciones, preguntas, corporeidad, experiencias.

## **1.- INTRODUCCIÓN**

Este trabajo tiene en su centro la reconstrucción autobiográfica del proceso personal y profesional que he seguido hasta el momento presente. Se ha convertido en una retrospectiva de muchos años.

Redactar los tiempos pasados para contextualizar los presentes provoca en mí sensaciones íntimas y emotivas, de sorpresa, al descubrir la cantidad de experiencias vividas, textos leídos, notas escritas, opiniones expresadas.

Este relato no habla solamente de mí, habla también de una serie de personas significativas que tantas veces me dijeron que debería escribir, que cambiaron mi rumbo. Todos y todas formáis este yo. Soy de las personas que opinan que todo forma parte de un proceso, durante el cual vas jugando tus cartas según vienen y unas las juegas de una manera y otras de otra, sin ser mejor o peor, sin estar bien o mal, sin embargo, sí diferente. Este trabajo también forma parte de un proceso, mi desarrollo y evolución tanto profesional como personal, y aunque en algunos momentos estas dos perspectivas no se pueden entender la una sin la otra, intentaré ser lo más profesional posible. Teniendo en cuenta que los aspectos personales no puede desligarse de los profesionales.

A través de la reflexión sobre el curso vital de mi trayectoria profesional he intentado reconstruir la historia de unos 30 años de docencia, haciendo especial referencia a los acontecimientos más significativos de mi actividad como maestra y que han sido puntos de inflexión: la socialización deportiva durante mi adolescencia y juventud, la elección de los estudios de magisterio, el contacto con la escuela rural, la insatisfacción de la metodología tradicional, mi etapa como asesora de infantil, y de nuevo la vuelta, elegida, a la escuela rural, donde lo corporal está integrado en el currículo escolar al llevar a cabo el enfoque de proyecto.

## **2.- OBJETIVOS**

1. Actualizarme a través de la lectura de diferentes autores, teorías e investigaciones relacionadas con la identidad docente e historias de vida.
2. Analizar el papel de la biografía escolar y sus procesos en la construcción de la identidad corporal personal, profesional y docente.
3. Aprender de la propia historia biográfica.
4. Reflexionar sobre la presencia de la corporeidad en los procesos de aprendizaje.
5. Identificar el cuerpo de una maestra como elemento integrador del aprendizaje.

## **3.- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA**

El objetivo del Grado en Educación Primaria es formar profesionales con capacidad para la atención educativa al alumnado de Educación Primaria, que, según nos detalla el Artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo busca:

"[...] proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad".

El TFG, dentro del Grado, está pensado para que los futuros docentes muestren la adquisición de competencias demandadas en el desempeño de su función. En este momento de mi vida profesional, esta demostración de mi capacidad para atender al alumnado de educación primaria llegaría un poco tarde, después de casi tres décadas trabajando. Por ello, la finalidad que para mí tiene este Trabajo Fin de Grado responde más a poder reflexionar sobre el recorrido y evolución que he experimentado en mi vida profesional. Pienso que tener experiencia no exime de reflexionar sobre los conocimientos y competencias que se he ido adquirido relacionados con la formación como maestra de Educación Infantil y especialista en Educación Física; con mi desempeño profesional en las etapas de Educación Infantil y Primaria; o con los años en los que fui asesora del CFIE de Palencia.

A lo largo de este trabajo, he intentado reflexionar sobre mi evolución como docente y sobre la necesidad de innovar, que entiendo como el conjunto de ideas, procesos y estrategias mediante las cuales se trata de introducir cambios para dar respuesta a ciertas inquietudes que, de alguna manera, nos ayuden a seguir construyendo nuestras identidades y profesión, según se va viviendo.

El título de este TFG, *Biografía y profesión: identidad corporal, identidad docente*, hace referencia a una búsqueda personal de entender cómo mi trayectoria profesional está marcada por la actividad motriz, que es un aspecto muy relevante de mi identidad personal desde mi infancia hasta el momento.

Considero que el cuerpo siempre está presente en la escuela en todos los sentidos: sensaciones, aspectos físicos, habilidades y limitaciones, sociales y psicológicos... es, para mí, un elemento indispensable para transmitir y recibir aprendizajes. Entiendo que lo corporal está en la base de experiencias vitales, como percibir el mundo, relacionarse con los otros y crear el autoconcepto personal, que repercuten intensamente en los aprendizajes. El cuerpo es escuela y la escuela es un cuerpo que se mueve y cambia, que percibe y se relaciona y según actúa e interpreta, se hace diferente. La escuela cambia según las personas que respiran en ella. Si las personas que formamos parte de la escuela no interactuamos, no nos movemos, la escuela tampoco lo hace.

Trabajo en una escuela rural incompleta, próxima a la capital, en donde la dimensión más reducida genera dinámicas de colaboración diferentes a las de una escuela completa. Y puede ser promotora de creatividad pedagógica, de libertad y del conocimiento individual y colectivo en el que toda la sociedad colabora y participa. Es una escuela que cambia según las personas que viven en y con ella.

En los siguientes apartados mostraré el recorrido que he realizado para intentar cumplir los objetivos planteados. Comenzaré presentando dos aspectos de la fundamentación teórica que considero imprescindibles para entender el tema. Por un lado, el concepto de lo corporal como parte de la constitución de las personas (y, por extensión, de su presencia en la educación). Por otro, el proceso de construcción de identidades docentes. Con estos dos núcleos teóricos establecidos, el TFG avanzará explicando el marco metodológico en el que me sitúo para construir un relato desde el que reflexionar sobre el tema escogido. Tras el marco metodológico, mostraré algunos análisis y reflexiones que he podido realizar a partir

del relato. Cerraré el hilo discursivo con unas conclusiones donde valoraré lo logrado en el TFG y lo que ahora se presenta como nuevos retos, así como las referencias bibliográficas que he empleado en el texto. He incluido algunos anexos que considero que pueden resultar de interés. El primero de ellos es el relato construido. Además, he transcrito las entrevistas a algunos informantes, así como otras fuentes documentales con las que he construido y triangulado la autobiografía.

## **4.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **4.1.- DEL CONCEPTO DE CUERPO AL DE CORPOREIDAD**

Aunque desde que nacemos nos situamos en el mundo a través de nuestro cuerpo, éste se considera muchas veces solamente como lo visible, lo relacionado con lo biológico, con el movimiento. Predomina en el día a día una visión dualista del ser humano, en la que el cuerpo se confronta con la mente. En esta visión dualista, el cuerpo se relaciona con lo biológico. Sin embargo, defiendo que el cuerpo se desarrolla dentro de un contexto espacial, temporal, histórico y cultural que me lleva a afirmar que el cuerpo no solo responde a patrones naturales, sino que está construido socialmente. Del mismo modo, no solo es “lo externo”, sino que alberga emociones y sentimientos constituyentes del yo más íntimo. Para superar la idea dualista de cuerpo-mente, me parece relevante aproximarme al concepto de corporeidad que señala Alicia Grasso (2006):

*El cuerpo es siempre la expresión de un yo y de una personalidad que está dentro del mundo; por eso el cuerpo dice de nosotros. Solo hay una unidad, y si bien se cree en una cara externa del cuerpo, y una sustancia pesada que lo llena por dentro, el cuerpo es uno solo. No se trata de una unidad dada, sino de una vida en desarrollo (p. 14).*

La corporeidad forma parte de nuestra identidad, haciéndonos únicos como personas y como grupo (Grasso y Erraumospe, 2005). El concepto de corporeidad está tomando cierta relevancia desde diferentes disciplinas como la filosofía, sociología, la psicología y la pedagogía. El pedagogo holandés Van Manen, en su libro *Investigación educativa y experiencia vivida* (2003), comenta que, para la fenomenología, la corporeidad pone de manifiesto nuestra manera de estar en el mundo, que es corpórea, y a través de ella desvelamos aspectos pero también los ocultamos, a veces de manera no consciente. Este autor considera que el cuerpo vivido (corporeidad) habría que situarlo en el espacio vivido

(espacialidad), a través del tiempo vivido (temporalidad) y dentro de las relaciones humanas vividas (relacionalidad o comunalidad). Partiendo de estos ejes de referencia existenciales, la corporeidad se puede considerar como el proceso de desarrollo humano relacionado con los cambios (biológicos, afectivos, cognitivos) que se producen dentro de un espacio y un tiempo, que no pueden separarse de los contextos sociales (familiares, escolares, de ocio) enmarcados en una determinada cultura.

Los seres humanos a lo largo de nuestra vida pasamos por una serie de procesos de socialización que nos van a permitir la incorporación de conocimientos compartidos. Pero estos conocimientos van a ser apropiados de manera particular por cada sujeto en función de su experiencia biográfica (Berger y Lukmann, 1972). Los procesos de individuación son fruto de las diferentes posiciones dentro de un determinado grupo social y tendrán un gran peso en la configuración de la construcción de la identidad.

*La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del “aquí” de mi cuerpo y el “ahora” de mi presente [...]. Sin embargo, la realidad de la vida cotidiana no se agota por estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes “aquí y ahora” (Berger y Luckman, 1972, p. 39).*

Así pues, la identidad personal se va construyendo a través de la interacción con los otros significativos, ya que el ser humano no se concibe dentro de entorno cerrado y en solitario. Desde la sociología no es posible desarrollar una teoría de la acción humana sin analizar todo lo referente a lo corporal, ya que “ [...] vivimos en una sociedad donde los principales problemas morales y políticos son expresados a través del cuerpo” (Turner, 1994. p. 6). Para este autor la sociología clásica ha pasado de una perspectiva incorpórea/ desencarnada (disembodiment) a otra corpórea/ encarnada (embodiment) (Turner 1992).

Actualmente, el cuerpo se estudia como: "a) escaparate para mostrarse, b) dispositivo individual de salud, c) proyecto de auto identidad, d) cuerpo en las nuevas transformaciones de la intimidad, e) desarrollo de nuevas tecnologías médicas y biológicas, y f) relacionado con la dieta y el cuidado personal (Dubar, 2000 p. 149). Pero los cuerpos son cuerpos sexuados y las personas ocupan posiciones diferente en función del sexo, asignando de antemano una serie de características afectivas, cognitivas y sociales según se nazca hombre o mujer. Esa asignación en función de las características biológicas recibe el



nombre de género. La dicotomía cuerpo- mente se manifiesta claramente a lo largo de la historia al relacionar a las mujeres con la naturaleza y a los varones con la cultura.

*El cuerpo no es solamente un instrumento físico sin más, sino que tiene un carácter simbólico matizado/ contaminado por los valores y normas sociales. En los varones se destaca la fuerza, el vigor, es decir, lo funcional, mientras en las mujeres se destaca la belleza que varía de época en época (García Colmenares, 2000, p.77).*

Si nos centramos en un aspecto en concreto, el género, vemos cómo incorporamos algunos aspectos sociales. Las marcas de género se van a percibir a través del cuerpo desde los primeros años esperando que los niños sean movidos y fuertes y las niñas tranquilas y obedientes, además de diferenciarles con colores y juguetes diferente, y transmitirles a través del currículum oculto que ser niño es más valioso que ser niña.

*La corporeidad es la integración permanente de múltiples factores que constituyen una única entidad. Factores psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual constituyentes de la entidad original, única, sorprendente y exclusiva que es el ser humano: Soy yo y todo aquello en lo que me corporizo, todo lo que me identifica (Grasso, 2008, p.8)*

La corporeidad, en suma, supone una forma de entender que las personas no “tenemos” cuerpo, sino que somos seres corpóreos y que nuestro ser está mediado por la forma en la que interactuamos con el mundo corporalmente, al mismo tiempo que nuestro cuerpo encarna el contexto que nos ha tocado vivir y las opciones que hemos tomado.

Esta concepción me permite, por un lado, intentar superar las visiones dualistas que yo, como tanta gente, tenía sobre quiénes somos. Por otro lado, me permite entender mejor las conexiones entre mi biografía y el contexto histórico, social, económico, político o cultural en el que me he formado como persona y como docente.

#### **4.2.- LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD CORPORAL EN LAS Y LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA**

La complejidad del concepto de identidad se pone de manifiesto en la definición que proporciona Dubar (2000) de la misma:

*“[...] el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuo y definen las instituciones ( cit. Bolívar, 2006: 44).*

No podemos construir por tanto nuestra identidad fuera del mundo, pero a través de la narración podemos reconstruir la identidad (Bruner, 2003). En la misma, van apareciendo las etapas de nuestra vida (infancia, adolescencia,...) que se han nutrido de experiencias que se han ido sedimentando y convirtiéndose en una suerte de capas de identidad (Leite, 2011). Estas capas no pueden separarse del contexto donde se produjeron. El contexto nos presenta la situación histórico-cultural donde se reproduce la trama que nos remite a las influencias familiares y escolares.

A lo largo de la vida se va configurando la identidad personal que se construye, fundamentalmente en relación a tres dimensiones:

- a) Social, es decir como nos ven las y los demás;
- b) Individual, como creemos que nos ven.
- c) Personal que se refiere a la autoidentidad, la percepción que tenemos de nosotras mismas como sujetos en construcción.

La autoidentidad es un proceso de cohesión/ desestructuración que varía constantemente en función del tipo y la calidad de las interacciones sociales (García Colmenares, 2000). El género, la etnia y la clase social tienen una enorme importancia en la construcción de la autoidentidad.

Los cambios sociales y culturales están produciendo crisis de identidad que se manifiestan principalmente en los cambios tecnológicos que han dado lugar a la saturación de lo social que ha eliminado de golpe dos aspectos fundamentales en las relaciones personales: el tiempo y el espacio, que permitirá la aparición de la colonización del yo y el estado de multifrenia (Gergen, 1991). Las superposiciones de varias identidades a través de la colonización del yo, junto con el estado multifrénico conducen a un estado de vértigo al participar simultáneamente en múltiples actividades que darán lugar a la superposición fragmentada de varias identidades.



Los criterios de elección pueden deberse a factores relacionados con acontecimientos deportivos de cobertura mediática (olimpiadas), al prestigio de un determinado deporte o a aspectos estereotipados en función del género.

El grupo de iguales también es un elemento de gran importancia para el inicio y la permanencia en una determinada actividad física. Pero quienes tienen un papel fundamental en la motivación, disciplina y cohesión grupal, suelen ser algún profesor o profesora.

También son momentos críticos los conflictos a la hora de elegir entre varios deportes, abandonar por lesiones, por incompatibilidad con los estudios, o alejarse de la familia. Todo ello va a configurar la identidad deportiva y como señala Alicia Grasso (2006): “Cuando el estudiante se hace profesional sale a dar clase con la teoría constructivista en la cabeza y la práctica conductista instalada en el cuerpo y generalmente enseña desde el *habitus*” (p.18).

Este marco teórico me va a permitir establecer unas categorías que reforzarán los conceptos de los que parto, para llevar a cabo el desarrollo de mi trabajo e interpretar mi historia de vida. De esta manera, se irán dando respuestas a las preguntas planteadas. Este concepto de corporeidad es muy importante destacarlo en este trabajo, ya que va a ser el matriz que diferencie a "la de educación física", de la maestra que empezó siendo de Infantil y ahora lo es de Primaria, con las connotaciones de haber sido lo que he sido.

## **5.- METODOLOGÍA**

El estudio pretende explicar cómo a través de lo vivido la profesionalidad se va formando, construyendo y modificando, y esta profesionalidad está siendo construida por una identidad corporal que se funde con la identidad docente, y viceversa. Las identidades nos diferencian y nos identifican, por ello el relato, que se enmarca en una época determinada y dará más sentido a mis identidades.

### **5.1.- LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA BIOGRÁFICA**

Dentro de la metodología cualitativa, el método biográfico permite re-construir una serie de acontecimientos vividos desde una nueva mirada. El carácter multifacético de este





- Querer verse o mirarse con sinceridad e implicarse: ¿quién soy?
- Asumir retos y riesgos.
- Darse tiempo para la introspección.
- Dejarse impregnar e interpretar.
- Narrar con lenguaje preciso.
- Remover recuerdos, emociones, vivencias y sentimientos.
- Decidir si su autobiografía la construye sola o si la construye desde la interacción colectiva de un grupo.
- Plantearse reglas éticas, ontológicas, de funcionamiento, científicas, construcción de conocimiento.
- Decidir qué información es privada, semipública y publica, y para que público.

### **5.3.- PROCESO DE ELABORACIÓN DE MI RELATO DE VIDA**

Hasta ahora he hablado de algunos aspectos metodológicos que he tenido en cuenta para construir un relato que me permita reflexionar sobre mi experiencia docente. La realización de este TFG me ha permitido reflexionar acerca de mi propio proceso de co-formación al iniciarme por primera vez en este tipo de investigación. Indagar me ha permitido, además de ser consciente de los procesos por los que he ido pasando. En este proceso de repensar mi trayectoria vital y personal he estado acompañada por Carmen García Colmenares, que ha actuado de facto como co-tutora, y mi tutor, Lucio Martínez Álvarez. Volver a recordar desde los comienzos de mi escolarización hasta el momento actual me ha facilitado el hacerme preguntas sobre mi experiencia docente. Al contar con el acompañamiento del tutor, ha sido más fácil realizar un análisis más crítico y reflexivo. Dentro de este proceso, me gustaría destacar algunas fases que han tenido especial relevancia para desarrollar este trabajo:

1.- Preguntarme las razones para la realización de este trabajo y el tema elegido, lo cual me llevó a la elección de tutor. Para esta elección, he seguido los criterios propuestos por Hernández (2010) para escoger personas que puedan acompañar en un trabajo como este:

- a) Conocer la investigación histórica biográfica;
- b) Tener empatía para llevar a cabo el acompañamiento y la negociación del relato de manera colaborativa con el otro;
- c) Gran conocimiento del contexto donde se realiza la historia de vida.

2.- Llevar a cabo el primer co-análisis con el tutor del proyecto. Aparecen las primeras preguntas relacionadas con mi socialización temprana en lo deportivo, y se plantea un plan de trabajo para indagar en los aspectos socio-históricos que rodean determinados episodios de mi biografía.

3.- Elaboración del relato autobiográfico, que fue escrito de manera personal. A la vez, comienzo a revisar la bibliografía especializada del tema.

4.- Segundo co-análisis, donde se revisa el guion de trabajo de partida, se analiza el relato en función de emergencia de los primeros ejes temáticos y de incidentes críticos, claves en mi trayectoria vital y profesional. Todo ello permitirá la relación de mi biograma (anexo V).

5.- Elaboración de dimensiones y categorías, mediante la agrupación de los datos a través de la comparación, el contraste, sumergiéndome en los datos como propone Mckerman (1999).

#### **5.4.- RECOGIDA DE LOS DATOS**

Aunque el relato se configura como elemento principal para la elaboración de la historia de vida, para contrarrestar el sesgo subjetivo de la autobiografía es necesario utilizar filtros con los que superar las limitaciones de los métodos biográficos. Estos filtros que dan credibilidad a la investigación se denominan triangulación (Denzin, 1978). Así podríamos hablar de: a) triangulación de datos al contrastar la opinión del informante, como en este caso, con diferentes documentos y materiales; b) triangulación de fuentes donde se consulta a personas relacionadas con el tema de investigación; c) triangulación interna a través del co-análisis con el tutor; d) triangulación teórica intentando buscar una fundamentación teórica y metodología consistente.

Junto con el relato autobiográfico, he realizado dos entrevistas a tres personas que considero que fueron referentes en mis primeros años de formación. Una de ellas es J, a la que siempre me refiero como “mi tutora”. Tuve otras, evidentemente, pero ella se preocupaba por serlo. La recuerdo como una persona muy crítica, que nos planteaba y explicaba situaciones de la actualidad. Otra persona referente a quien he entrevistado es A. mi profesora de educación física, y H., su marido, maestro de E.F de los chicos. Con ellos iba a los sectores deportivos a los campeonatos escolares. Gracias a estas dos personas, me acerque al deporte, pues anteriormente solo había hecho ballet clásico y no cubría lo



suficientemente mis expectativas motrices. Con las entrevistas, he intentado recabar información para poder analizar cómo he construido mi identidad deportiva durante la infancia y la adolescencia. (La transcripción de las entrevistas están en los anexos II y III).

También he tomado las referencias aportadas en el grupo de discusión en el que participé el curso pasado y que aparece en el trabajo fin de grado de Inmaculada Martín Rodrigo (2012). Este documento me permite ampliar la triangulación de fuentes y de técnicas. (Lo incluyo en el Anexo IV). Otros datos con los que también he contado son documentos como proyectos de aula, fotografías y trabajos de las y los estudiantes.

El co-análisis con el tutor me permite tener en cuenta la triangulación interna y espero que con la revisión bibliográfica se resuelva la triangulación teórica. Intentaré seguir las orientaciones de Howe y Eisenhart (1990) para llevar a buen término esta pequeña investigación al: a) relacionar las preguntas de partida, el procedimiento para recoger los datos y las estrategias de análisis; b) recoger los datos y hacer un análisis lo más adecuado posible, c) realizar una fundamentación teórica lo más adecuada posible. d) no olvidar los aspectos éticos y e) integrar los aspectos citados anteriormente.

## **5.5.- LA ELABORACIÓN DE DIMENSIONES Y CATEGORÍAS**

Después de la elaboración del relato, pasé a su lectura detallada para analizarlo de acuerdo a las categorías que centran este TFG. Esto incluye dos dimensiones. La primera guarda relación con la construcción social de la identidad docente desde lo corporal, donde comienzan a emerger las primeras categorías de análisis relacionadas con el proceso de adquisición de la identidad deportiva, y el papel de la etapa de formación inicial en la socialización profesional, así como la reestructuración de la identidad docente posterior.

Una segunda dimensión aparece relacionada con el cuerpo en el currículum, donde se comienza a perfilar la categoría de la integración del currículum frente a la pedagogía por objetivos que parcela y fragmenta el conocimiento en el que se ha basado buena parte de mi formación inicial y de mi desarrollo profesional. En esta dimensión que trata de descubrir la presencia, dilemas y problemática de la integración del currículum que supere a una pedagogía marcada por la fragmentación y que está guiada por los objetivos operativos, tiene una importancia capital la consideración que se da a la persona completa; es decir, la educación corporal se convierte en eje curricular.

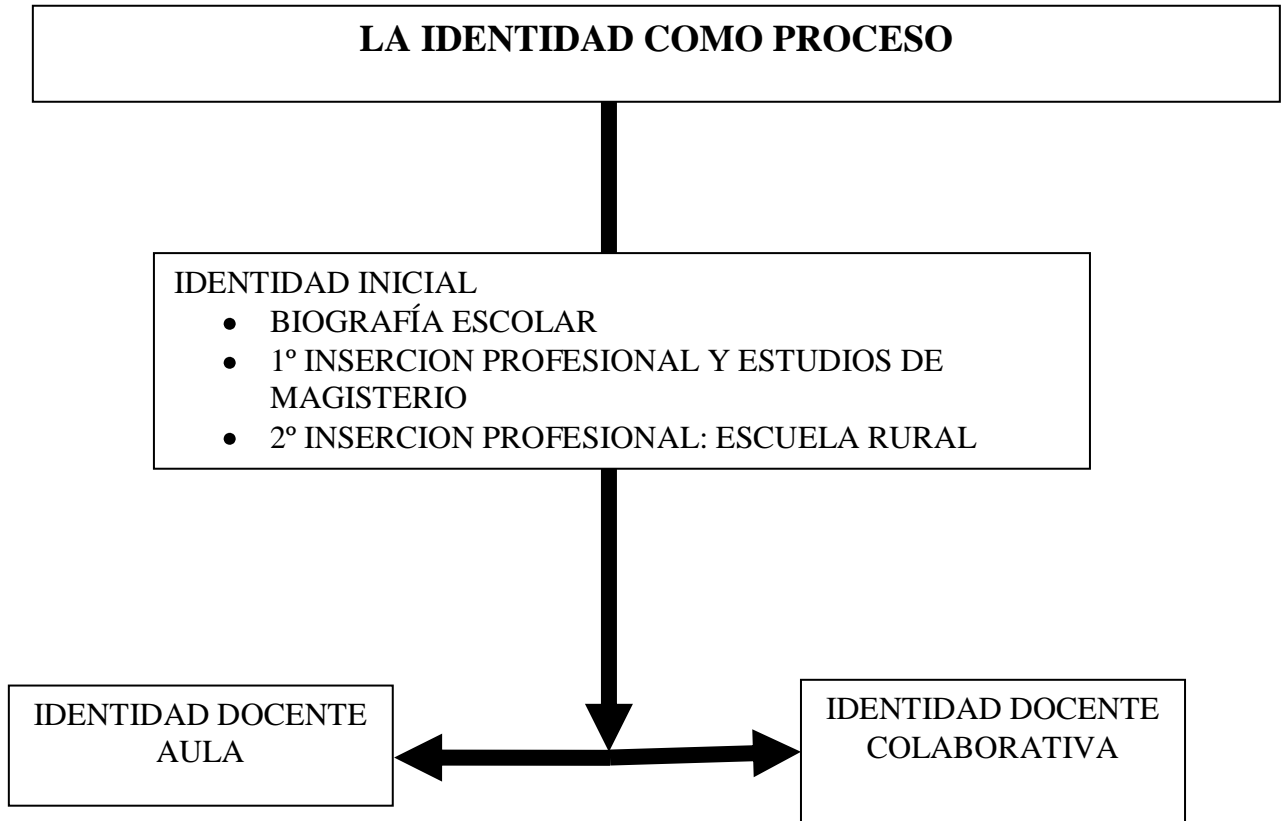


Figura 1.- Identidad como proceso

Partiendo de que entiendo la identidad como un proceso que va configurado mi trayectoria docente, voy a analizar este proceso partiendo de tres categorías:

1. Mi identidad como proceso que nunca acaba, autoidentidad, producto de: una identidad inicial que a mostraré a través de mi biografía escolar.
2. La primera inserción laboral durante parte de la cual estudié magisterio.
3. Una segunda inserción laboral, ya como funcionaria de carrera.

Todo este proceso se sigue construyendo y se refuerza como identidad colaborativa, cuando te identificas con un grupo, que se interrelaciona con tu identidad docente en el aula.

## 6.- ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este apartado presentaré el análisis de la autobiografía realizada, según he explicado en la sección anterior.

Primero hablaré de algunos puntos del proceso mediante el cual se va generando, en mi caso, la identidad profesional. Para ilustrar el uso del material biográfico en la reflexión sobre el proceso de identidad docente, he seleccionado tres momentos clave en mi biografía y he presentado diferentes fragmentos que provienen de alguna de las fuentes que he empleado en la elaboración del relato.

En segundo lugar, hablaré de la dimensión que se centra en cómo se ha traducido en mi desempeño profesional y mi concepción pedagógica la búsqueda de un currículum integrado en el que lo corporal, como aspecto constitutivo de la persona, tiene una cabida mayor de la que, por formación inicial y experiencia previa, tenía en los inicios de mi profesión. En este segundo punto, partiré del descubrimiento que fue para mí el método de proyectos y realizaré una reflexión sobre cómo soy capaz de ver la presencia de lo corporal en las aulas de Primaria en las que imparto clase.

## **6.1.- LA IDENTIDAD COMO PROCESO**

La primera dimensión que voy a presentar se centra en cómo he ido construyendo mi identidad por medio de un complejo proceso en el que se han entremezclado aspectos personales, sociales, históricos, educativos y otros muchos más.

Al analizar el relato, he podido identificar dos grandes fuerzas que han configurado quien yo soy ahora.

La primera de ellas es cómo me he configurado como profesora; partiendo de la estudiante que yo fui, pasando por un primer proceso de incursión en las tareas docentes previo a la obtención del título de maestra que se prolongó por más de una decena de años; y acabando en la entrada en la profesión como maestra de ed. infantil.

La segunda fuerza tiene que ver con mi integración en un grupo de formación permanente que me abrió nuevas posibilidades de entender la enseñanza y de compartir la profesión.

A continuación, presento estas dimensiones con un poco más de detalle.

### **6.1.1.- La construcción de identidad corporal profesional**

Junto con la formación inicial y el periodo de prácticas, los primeros años de inserción laboral constituyen un periodo de especial significación en la construcción de la identidad

profesional. Pero no podemos olvidar el papel de la socialización deportiva que la mayoría de los y las estudiantes de magisterio tienen incorporada, tanto por sus experiencias como practicantes, como por las que derivan de actuar como monitor deportivo. Bagaje que hay que tener en cuenta, por lo que es importante detenerse en este aspecto al analizar las biografías escolares como señalan una serie de autoras y autores (Grasso, 2006; Alliaud 2002; Pulido et al. ,2009).

Lo que en muchos estudiantes de magisterio está presente en una u otra medida, es un aspecto central de mi biografía. Mi identidad profesional comenzó a fraguarse antes de iniciar mis estudios de magisterio. Con aproximadamente 19 años comencé a dar clases de Educación Física. En los años ochenta no existían especialistas como los entendemos ahora y las personas que procedíamos del deporte cubríamos esas necesidades en algunos colegios, pues muchos docentes de Primaria se desentendía de impartir el currículum de Educación Física en la EGB.

En los colegios públicos, la contratación se hacía a través del Patronato Municipal de Deportes, dependiente del Ayuntamiento que tenía un convenio con la Dirección Provincial de Educación. En los colegios privados era el mismo colegio, como empresa, quien realizaba el contrato, hasta que se establecieron los conciertos educativos y fue también el MEC el responsable de la contratación de quienes impartíamos Educación Física con un estatus profesional que ahora nos resulta tan chocante.

Esta docencia inicial fue difícil. Los y las de Educación Física éramos considerados como monitores y conseguir que nos tuvieran en cuenta a la hora de elaborar los horarios, distribuir los espacios, opinar sobre el alumnado era poco menos que imposible. La Educación Física estaba considerada como una de las *asignaturas marías*, junto con Plástica y Religión; los tiempos eran escasos y los horarios asignados (primeras horas de la tarde) se justificaban porque tampoco eran apropiados para el resto de la materias. En bastantes ocasiones se castigaba a las alumnas sin clase de "gimnasia".

Para explicar cómo se fue construyendo mi identidad corporal y profesional, voy a tomar tres momentos de mi biografía:

1. Biografía escolar.
2. Primera inserción profesional junto con estudios de magisterio.
3. Segunda inserción profesional.

Mi identidad deportiva comienza con las primeras experiencias escolares, cobrando especial relevancia antiguos y antiguas profesoras. Como puede leerse en el relato, procedo de una escuela en el que los chicos y chicas estaban en pabellones diferentes.

*Tenía 10 años cuando, en el curso 1971-72, llegué a un colegio público en el que tanto las aulas como el patio estaba dividido entre niños y niñas. Solo una zona del patio, el campo de baloncesto, era un espacio común en algunos momentos. En aquel colegio, la actividad física era muy activa: había equipos de baloncesto, de voleibol, atletismo... Lo probé todo, pero el atletismo y el baloncesto me cautivaron. En aquel momento, yo hacía ballet clásico en unas instalaciones de la Sección Femenina. Me gustaba mucho. Era la primera actividad física que practicaba, pero en casa me dieron a elegir: el ballet o el atletismo. No veían muy lógico alternar dos actividades tan opuestas corporalmente. Colgué aquellas blancas zapatillas de ballet que mi madre se encargó de guardar durante tantos años. Soy consciente de que tuve el apoyo de mi madre en mi decisión, aunque puede que a ella le hubiera gustado más que continuaré con el ballet, actividad que se consideraba más femenina.*

*Todo mi mundo se desarrollaba en torno al deporte. Mi maestra de "gimnasia" me cautivó; me hacía sentir bien y que aumentara mi autoestima. Empecé a entrenar atletismo con los chicos, lo que viví como un privilegio. Casi me consideraba una pionera; creo que nunca había habido chicas que compartieran estos momentos con ellos". (Relato. Anexo I)*

Los grupos a los que pertenecemos por sexo, clase social o profesión tienen asociadas connotaciones, bien positivas o negativas, aunque se suele asignar al grupo de pertenencia, aquellas que consideramos más positivas. Pero esta visión puede cambiar debido a las influencia que percibimos del medio, como ocurre en la comparación con los varones, socialmente considerados como el grupo superior. Por lo que se abandona el grupo de pertenencia y se asimila con el más valorado (Tajfel y Turner, 1989).

La mayoría de los recuerdos de mi biografía escolar y deportiva son gratificantes, pero ¿fueron así todos? Para intentar indagar más en este aspecto de mi biografía y contrastar mi recuerdo, decidí ponerme en contacto con alguno de los profesores que aparecía destacados dentro de mi relato. (En el anexo II aparece el relato de J., tutora del ciclo superior en EGB y en el Anexo III la entrevista a A. y H, profesora y profesor de Educación Física y Deportes). Además de volverlos a ver, me intrigaba conocer cómo impartían Educación Física si en aquellos momentos no existía la especialidad. Los recuerdos de esa etapa de vida han vuelto de nuevo cuando reviso con ellas y con él aquella

etapa de mi infancia y adolescencia. En el relato de mi profesora-tutora J., esta señala su preocupación por los cambios educativos que se avecinaban.

*El estar en un colegio de Prácticas como era la Aneja, hacía que tuvieras en clase a las alumnas que se preparaban para ser maestras y había que darlas lo mejor tanto a ellas, como a las alumnas del colegio. Se cuidaba mucho la metodología, las distintas técnicas y formas de enseñar, y sobre todo lo referente a la educación.*

- *La inquietud por estar bien preparada fue grande, y la dedicación... sólo Dios lo sabe.*
- *Ayudar a crecer a la persona ocupaba el centro de la preocupación.*

*Teníamos que hacer personas: capaces de opinar, de hacer una crítica, de respetar a lo diferente, de ser responsables, de decidir por vosotras mismas, de convivir en armonía, además de daros los mejores conocimientos de las materias... (Anexo II. Entrevista a J.)*

Para ella, la tutoría y la metodología participativa en la toma de decisiones era muy importante:

*La tutoría era clave. ¿Cómo lo hacíamos? En los primeros 15 días del curso, se planteaba todo lo pretendíamos hacer. "El curso será lo que vosotras queráis que sea" y nos poníamos a trabajar: Objetivos, responsabilidades, se elegía delegada de curso, una elección pensada: ¿qué condiciones debía tener?, tareas,... lo que pedían a la tutora... El viernes por la tarde, en el horario del curso, aparecía una hora para la tutoría, en plan de asamblea. Se decía cómo estábamos, problemas, dificultades, y propuestas para mejorar; porque no sólo era ayudar a crecer a cada una, sino cómo se iba haciendo y creciendo el curso. Había que establecer lazos de amistad, de ayuda, de grupo. (Anexo II. Entrevista a J.)*

Estas conversaciones me han hecho pensar sobre la influencia que esta maestra ha podido ejercer en mí, en cuanto a mi identidad como persona crítica y diferente, ya que ella partía de un enfoque humanista basado en educar a personas más que en desarrollar contenidos memorísticos.

Es en la entrevista con A. y H. cuando me sitúo en el contexto político y social en el que vivía, siendo ya consciente de la existencia de una escuela transmisora de la ideología propia de una dictadura en la que los derechos políticos y sociales no existían.

Este control se manifiesta en el adoctrinamiento en la formación inicial. Lo mismo ocurría en los estudios vinculados a la Educación Física, controlados por el aparato político por medio del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina.

Un aspecto que me intrigaba guardaba relación con la pregunta acerca de la formación para especialistas en Educación Física en el plan de estudios de aquel momento, donde se accedía a magisterio con cuarto de bachiller.

*H.: Sí, sí, había especialistas, cuando terminamos de estudiar magisterio, hicimos un mes de verano en un campamento de formación, y de esta manera nos especializábamos: éramos Maestros Instructores de Educación Física. (Anexo III, Entrevista A. y H.)*

Mientras se explican cómo había sido su formación, en instituciones propias del momento histórico, en mi cabeza surgían más preguntas, pero no las realicé porque podían desviar la el objetivo principal de la entrevista y me interesa también saber cómo eran las clases, qué tipo de relación podían tener con mi identidad corporal.

***E.: -¿Y qué hacíais en vuestras clases?***

*A.: Introducía el ritmo en las clases, ya que me parecía una manera de hacer las cosas diferentes y con poco material.*

*H.: : Entre los chicos, se daba algo de ritmo a los más pequeños pero a los demás ya había desarrollo de unas cualidades físicas, volteretas, equilibrios, circuitos de acondicionamiento físico.*

Claramente se observa cómo la educación en lo corporal era diferente para cada sexo. Por ejemplo, el ritmo se impartía a niñas de todas las edades, pero solo a los varones más pequeños.

Puedo enlazar esta influencia del contexto socio-político-histórico con mi propia biografía. He vivido en una época de transición en España, donde las mujeres aún se casaban para ser madres, amas de casa, mujeres de., que provocó que “la niña de la casa” no pudiera estudiar fuera, y menos Educación Física al INEF de Madrid, porque no se veía bien que una mujer hiciera esos estudios. Se veía mejor estudiar administrativo o magisterio, por supuesto en la capital de provincias en la que habías nacido.

*Desde aquellos inicios, mis deseos eran claros; sería profesora de Educación Física, iría a hacer INEF. En Madrid, el acceso estaba complicado por la existencia de pruebas con una marcas muy altas, pero en 1983 entra en funcionamiento el centro de Granada: me presentaría allí. [...] llegó el*

*momento de comunicarlo en casa y se me ofrece estudiar magisterio en Palencia, o nada. No se ve conveniente que la niña de la casa estudie Educación Física. Y, encima, fuera de Palencia. No se veía como una forma clara de buscarse la vida, ni un trabajo muy adecuado para una “señorita”... ¡No estudio magisterio!, por rebeldía (Relato, Anexo 1)*

Después de bastantes años trabajando como maestra, pero sin serlo, dependiente del Patronato Municipal de Deportes, acabé matriculándome en magisterio debido a múltiples razones que no puedo detallar. En el momento en el que me matriculé, no se había implantado todavía la especialidad de Educación Física, así que comencé matriculándome en la especialidad de Preescolar. Esos años en los que simultanéé los estudios de magisterio y el trabajo en el Patronato tuve que hacer malabares con los horarios, pero también supuso un reajuste entre diferentes concepciones educativas. En esos años, quizá por mi recorrido previo, fui capaz de sacar provecho pedagógico de varios docentes que impartían clase en la Escuela de magisterio de Palencia.

*...allí entro en contacto con personas que dan sentido a mis inquietudes y ponen nombre a mis experiencias. Personas que son importantes en aquel presente y en este. Me daba clases de psicomotricidad Marcelino Vaca, una persona a la que ya había leído y tenía propuestas, para mí, muy interesantes en la nueva concepción de la educación física dando importancia a lo pedagógico, qué aprender y cómo aprender. De aquellos años recuerdo a dos profesoras que me cuestionaban interrogantes sobre el valor de la igualdad de género, Carmen García Colmenares y Margarita Nieto. Realicé un seminario de literatura infantil, donde destripábamos aquellos cuentos con mensajes preliminares peligrosos en ocasiones y otros con ciertos valores de igualdad entre las personas, sexo, raza, condición física. (Anexo I).*

Claramente se observa hasta qué punto había interiorizado el enfoque de la pedagogía por objetivos de influencia conductista, relacionada con lo que varios autoras y autores denominan identidad deportiva (Grasso, 2006; Pulido et al. 2009). De manera inconsciente iba percibido elementos que ponían de manifiesto que la clase es un microcosmos donde hay identidades diferentes con respuestas motrices diferentes. La pedagogía por objetivos trocea los contenidos en la creencia de graduar las dificultades y de sistematizar la tarea pero impide la comprensión significativa del aprendizaje.

*Planificaba mis clases de Educación Física, tal como me habían inculcado, controlando cada minuto, los objetivos de la lección, la intensidad según el momento, las actividades que se iban a realizar e incluso el tiempo estimado para su realización. Todo estaba calculado, no daba cabida a una propuesta nueva o a ninguna aportación que no fuera la mía. La tinta verde de mi bolígrafo*



*al final de la sesión ocupaba gran parte de aquella hoja de papel que tan cuidadosamente fue elaborada, ese color verde me decía que se había hecho en clase y no estaba programado. En un espacio de mi cuaderno destinado a las observaciones reflejaba el porqué del cambio de actividad (Relato, Anexo I)*

Después de diplomarme como maestra de Educación General Básica en junio de 1992, me presenté a oposiciones de 1993 por la especialidad de infantil. Aprobé, y mi primer destino fue un pueblecito de León. Esto supuso múltiples cambios en mi vida y en el planteamiento como maestra. Después de haber estado tantos años dando clase de EF en varios centros de Educación Primaria de Palencia en unas condiciones laborales más propias de monitora que de profesora, inicié una nueva fase como profesora funcionaria en una escuela que tenía dos unidades: una de infantil y otra de primaria. Dejé de dar clases de Educación Física y empecé con la Educación Infantil.

*Aquí empecé a vivir más de cerca la falta de cambio de la escuela, de que la escuela es transmisora de contenidos desarrollados, secuenciados y planificados en unos libros y además se estudiaba de la misma manera, no entendía cómo los cambios sociales, los entornos,..., no afectaban a la escuela. Recordé el libro de Neil Postman “La desaparición de la niñez”, que leí durante mi formación en la Escuela Universitaria y que aún conservo; no recuerdo por qué lo leí. Decía que la enseñanza era como conducir un coche; hay que mirar por el espejo retrovisor de vez en cuando, pero como no mires hacia delante, el accidente está garantizado. Nos sentimos más seguros cuando nos fijamos en lo que hicieron otras personas en reproducir las metodologías utilizadas con nosotras, “a mí me fue bien”, “todos los niños y niñas han aprendido a leer, el método no importa”... Todo forma parte de un proceso y los errores forman parte de los procesos, todo influye en él y le afecta. (Relato anexo I).*

Pero ahora sí, ya comienzo a cuestionar la pedagogía por objetivos pues las programaciones minuciosas ya no me sirven.

*En mi cabeza rondaba esta idea: “Toda tarea o conjunto de tareas necesita un plan, un proyecto, para evitar la improvisación, para anticiparse a los imprevistos, para afrontar el día a día con el menor nivel de estrés posible”. Idea que había oído en la Escuela Universitaria, en los claustros, a compañeros y compañeras, en mis cursos de Educación Física. Mientras tanto los procesos se van sucediendo, tomando una dirección u otra dependiendo de las personas o situaciones que formen parte del desarrollo en este caso del aprendizaje, reajustando constantemente los procesos.*

Esta contradicción entre lo que se supone que debía ser la enseñanza y lo que yo veía que era me provocaba un cuestionamiento de mí misma. Achaqué lo sucedido a mi falta de formación, por lo que solicité un curso de programación de aula...pero me di cuenta que se

partía de un modelo descontextualizado que lo mismo servía para centros completos que incompletos.

Hasta el momento, mi proceso de identidad se construye sobre la base de una socialización deportiva como practicante, situación que expongo iniciando mi relato con la biografía escolar. Posteriormente hay un periodo marcado por una primera inserción profesional que coincide en sus últimos años con mis estudios de magisterio como maestra de infantil. Este largo proceso de socialización profesional previo a los estudios, caracteriza mi proceso como diferente al de la mayoría, que tiene una primera experiencia laboral durante la formación o después de ella. Y terminamos con una segunda inserción laboral, ya como funcionaria y fuera de la Educación Física, como especialista de Educación Infantil en escuelas rurales.

En este apartado he sintetizado mi recorrido vital en el que se puede ver cómo la identidad docente se construye a lo largo de un proceso en el que confluyen cuestiones personales con situaciones históricas y contextuales. Mi inclinación por lo deportivo me llevan a una primera inserción profesional, que, a su vez, me conduce a los estudios de magisterio donde comienzan a aparecer conflictos entre la forma de entender la educación que he incorporado en mi proceso de socialización y formación previa y lo que observo en mi entorno laboral. En este momento de la narración, se ha abierto un nuevo apartado de mi vida como maestra de infantil en unas condiciones bien diferentes de las que habían sido habituales en la fase anterior.

### **6.1.2.- La identidad docente colaborativa**

Para continuar donde dejé mi historia en el apartado anterior, a continuación hablaré de un hecho que ha tenido una incidencia muy notable en cómo concibo la profesión docente. Se trata del cambio de considerarme como una maestra individual a pensarme como una maestra que forma parte de una red profesional que le permite superar alguna de las contradicciones vividas en la fase anterior.

Para entender el hilo biográfico, tengo que decir que estuve 7 años trabajando fuera de Palencia en escuelas rurales. En 1999 tuve, sin embargo, la posibilidad de volver a Palencia como asesora de Infantil en el Centro de Profesores y Recursos de Palencia, actual Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE). Aparte de otros efectos en

mi desarrollo profesional, esto supuso el contacto con un grupo de trabajo que funcionaba desde 1995.

Empieza un momento de enriquecimiento profesional y como ya hemos matizado anteriormente personal. Allí me reencuentro con Carmen García Colmenares, profesora de la Escuela Universitaria de Educación y conozco a un grupo de maestras y un maestro de educación infantil con quienes decido participar y colaborar porque me identifico profesionalmente

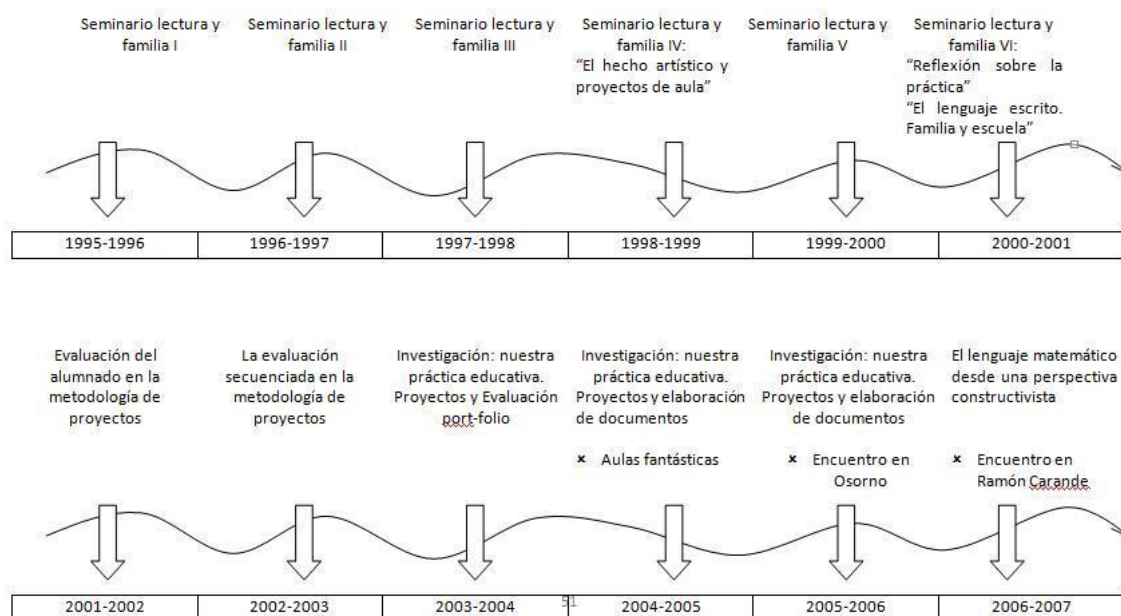


Figura número 2. Identidad docente colaborativa. Memograma del seminario. Fuente: Martín Rodrigo, 2012,p.

El Seminario trabaja la incorporación de la pedagogía co-constructivista en el aula desde el enfoque de proyectos. La metodología de trabajo parte de los siguientes planteamientos:

- Una estructura democrática no jerarquizada donde todos sus componentes negocian el plan de trabajo. La coordinación es rotatoria.
- Se reflexiona sobre la propia experiencia docente potenciado la intervención- investigación en el aula.
- Se facilita la creación de redes inter-seminario lo que favorece relaciones entre las componentes pero también las inter-seminario a través de la participación en cursos, impartición de conferencias, escritura de artículos (García Colmenares, 2001).

A través del seminario se pretende trabajar desde la propia experiencia creando una comunidad docente colaborativa (Hargreaves, 1996), que al partir de reflexión facilite la co-formación. Las culturas docentes, para Hargreaves, pueden ser de separación, donde se prima el individualismo; de conexión aparente y de integración, que era la que se perseguía en el seminario.

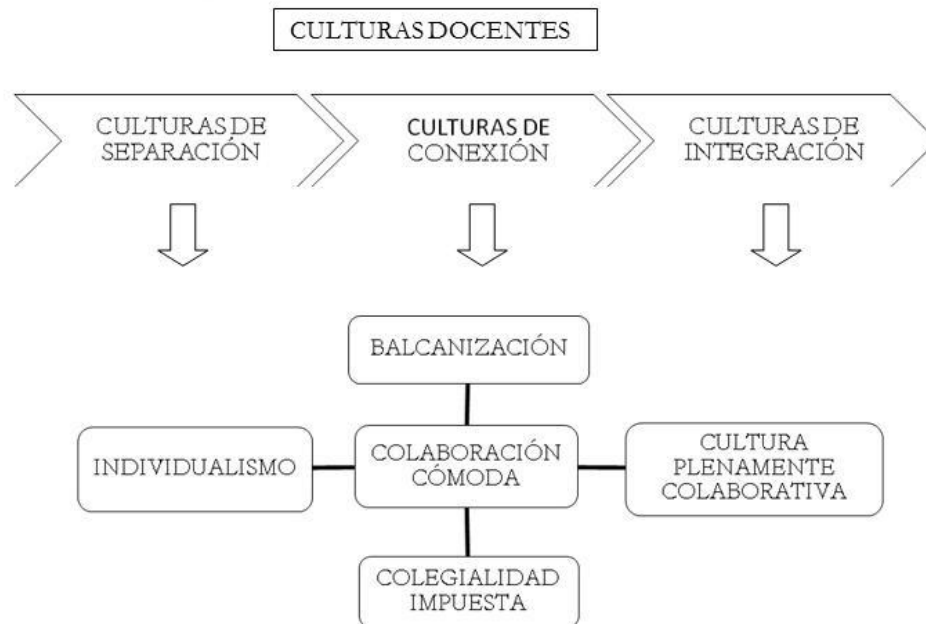


Figura 3: Identidad docente colaborativa. Culturas docentes de Hargreaves,1996, adaptado por Day, 2005, p.106

Parte de las componentes del grupo nos reunimos en mayo de 2012 para participar en un grupo de discusión con motivo de la elaboración de TFG de una de la componentes del Seminario. En dicho trabajo aparece en el anexo III, la transcripción del mismo, donde aparece mi aportación. Este seminario ha sido muy importante para entender el tema abordado en este TFG. De hecho, fue muy importante también para otros componentes y fue motivo de un TFG (Martín Rodrigo, 2012). Para la elaboración de ese TFG, parte de las componentes del grupo nos reunimos en mayo de 2012. En el anexo IV he recogido la transcripción del grupo de discusión que tuvimos. Con la autorización de la autora, he empleado esa misma fuente para recuperar mi visión sobre ese seminario y poder triangular este aspecto en la elaboración de mi autobiografía.

Para fomentar el debate, se plantearon una serie de preguntas relacionadas con el papel del seminario en el desarrollo personal y profesional, la influencia del trabajo por proyectos, la

diversidad de las personas que lo integran y las características de una docente en la actualidad.

La lectura de mis intervenciones y las de mis compañeras me ha ayudado a comprender cómo se ha ido desarrollando mi identidad docente desde una perspectiva colaborativa y a percibir mi trayectoria como un proceso de acompañamiento donde aparecen otras historias de vida interconectadas.

Podría sintetizar el papel del seminario a través de mis intervenciones que se convierten en un relato dentro del relato

*Cuando acabé magisterio y entré a formar parte de la educación infantil, para mí fue un disgusto, porque venía del deporte. El grupo llegó en un momento muy personal y me ayudó mucho profesionalmente. Primero me cambió personalmente porque me hizo analizar y reflexionar sobre muchas situaciones. Esto también se lo digo a las alumnas de prácticas con las que estoy ahora... os recuerdo mucho, yo también me emociono... recordando que somos muy valiosas...y es el momento de decir a la gente y aconsejar que forme un grupo. Un grupo donde a veces se han destrozado sesiones ¿os acordáis? ... que nos decíamos ¿y por qué has hecho esto? ¿y si lo hubieras hecho de esta otra forma?... y te ibas a casa reflexionando y dando vueltas. Se han destrozado sesiones y otras veces se han creado porque nosotras mismas hemos sido un proyecto de trabajo.*

*A mí me ha ayudado a globalizar, aunque esta no sea la palabra más adecuada. Me ha ayudado a que todo vaya como en un bucle, a que todo vaya unido. En el grupo ha habido un antes y un después. Antes era un trabajo por rincones... también tenía inquietudes pero hay un antes y después clarísimo.*

*Cuando yo te conocí, Inmaculada, te dije una frase y te la sigo diciendo, y esta es en general para todas. Yo te decía me encanta hablar contigo porque utilizo muy pocas palabras para que me entiendas. Nos hacemos entender y no necesitamos muchas palabras para poder expresarnos... y esto nos ha podido unir. El lenguaje que hemos utilizado ha sido muy próximo y muy cercano entre unos y otros y que a nivel de "vida" también nos entendemos. Seguramente sea empatía pero creo que hay algo más que eso. (Anexo IV. Transcripción del grupo de discusión)*

Aparece el componente emocional porque la experiencia docente implica la participación de la persona completa, el cuerpo es receptor y trasmisor de emociones y sentimientos. El seminario es percibido como lugar de apoyo pero también se cuestiona la practica:

*"...por nosotras y otras veces por Carmen... que también nos podía "molestar" pero que también nos ayudaba a no divagar y buscar alguna explicación también teórica(Irene).*

Aparecen las ganas de indagar cómo se daba:

*"...la construcción del conocimiento en las aulas, pero el grupo se fue acercando a replantear nuestra propia función docente. Las dudas aparecían como una constante, pero no nos paralizaban*

*en la búsqueda de alternativas. Cambiamos cuando trabajamos por proyectos, se cuestionan aprendizajes y rutinas sobre los que hasta entonces no habíamos reflexionado pero a la vez se cuestiona también nuestro papel como maestras (Inmaculada)*

Javi, el único varón, señala que el seminario es un espacio de reflexión.

*...Pero el grupo te da más... aquí estamos realidades educativas muy diversas, somos colegios muy distintos... la clave es el contacto físico, el estar en un espacio y compartir, donde las ideas van cogiendo cuerpo y se convierten en una motivación, porque las comparte el de al lado.*

María, a punto de jubilarse, resalta su empoderamiento:

*A mí trabajar por proyectos me ha cambiado totalmente la forma de ver la escuela. Haces más caso a lo que piensan y sienten los niños, les dejas más autonomía, les haces ser curiosos, implicas mucho más a las familias. O sea haces que los padres se implique, y además les dejas entrar en la escuela y las familias te ven de otra forma distinta, y ven tu trabajo. Convinces*

A lo largo de esta exposición queda reflejado el proceso de construcción de un modelo profesional colaborativo (Hargreaves, 1996), una identidad docente que tiene que ver con sentimientos con emociones, con sentirse bien. Es en este momento donde mi identidad docente se refuerza, encuentro un grupo con mismos o muy semejantes planteamientos, con el que a través de la exposición de nuestros trabajos, cuestionamos la existencia de una pedagogía activa y dinámica, las necesidades de cambiar y las posibilidades que tenemos de hacerlo. Es un grupo con el que me identifico, profesionalmente y donde puedo expresar las propuestas del grupo clase y mis actuaciones porque son entendidas y valoradas, no me encuentro aislada. Este grupo me permite, también, reformular mi concepto de cuerpo y superar lo que había asimilado en mi proceso de socialización formar y no formal.

## **6.2 UNA REFLEXIÓN SOBRE CUERPO EN MI PRÁCTICA PROFESIONAL**

La segunda parte de este apartado 6 supone un cambio notable de estilo respecto al anterior, pero lo considero su continuación desde una perspectiva de desarrollo profesional y de reflexión sobre la docencia. Partiendo de las ideas que la elaboración de la historia de vida me han provocado, en las siguientes páginas quiero reflexionar sobre cómo los trabajos por proyectos suponen una interesante vía para superar alguna de las concepciones dominantes de enseñanza incorpórea. Acabará este apartado con una reflexión sobre el cuerpo de la maestra a partir de la evocación de fotografía tomadas en diversos momentos de mis clases.

### **6.2.1- El currículum integrado, el método de proyectos y el cuerpo**

Partí de una época en la que el cuerpo era materia capaz de conseguir ciertas proezas y demostrar ciertas habilidades, en la que la mente era transmisora de conocimientos y aprender de memoria era muy valorado. Yo era incapaz de memorizar aquellos textos que en ocasiones no significaban nada para mí, se me hacía muy difícil mantenerme tanto tiempo sentada en aquellas sillas, aquellas sillas que estaban allí por mí, y por los otros cuerpos. Fui cuerpo que ejecutaba que se movía y eso me lo valoraban. Estas vivencias escolares contadas en mi biografía, me llevan a ser la docente que soy hoy capaz de permitir y provocar movimiento, de observar y reconocer las emociones, tener en cuenta una corporeidad que está presente en la escuela. El grupo de trabajo encontré el apoyo para dar forma pedagógica a una ideas que me venían rondando. No solo encontré esa forma pedagógica (el trabajo por proyectos) sino que tuve el respaldo colegiado que me dio la fuerza que en otros momentos de mi biografía (por ejemplo, cuando estaba en una posición marginal dentro de una asignatura con un bajo estatus) no tuve.

Con un sistema de trabajo por proyectos, puedes manifestarte en contra de lo que pasa en un aula, donde el temario tiene que ser cumplido y el profesorado se ve obligado a explicar tantas páginas por día u hora, aunque los acontecimientos actuales sean interesantísimos. Trabajando por proyectos escuchamos y actuamos sobre lo que ocurre, lo que nos interesa, mientras que en una enseñanza menos flexible, no hay lugar los imprevistos.

El sistema de proyectos permite innovar, acoger en cualquier momento situaciones de actualidad (pequeños proyectos), no tratar siempre los mismos temas, lo que provocaría en mí apatía por la necesidad que tengo de cambio para sentirme activa y motivada. Trabajar desarrollando y buscando respuestas a diferentes cuestiones nos proporciona dinámicas que no necesitan de cuñas para moverse ni actividades preparadas para dar rienda suelta a emociones o sentimientos. Todo va integrado, forma parte del desarrollo natural, es la corporeidad que vive en nuestras escuelas identificándola como diferente, porque todas deben serlo.

La pertenencia al grupo junto con unas inquietudes personales que me hacían más sensible a la presencia de la persona global, me animaron a utilizar una manera de enseñanza para la que no había sido formada. En educación infantil lo llevé a cabo junto con otras compañeras. Al cambiar de destino y de etapa educativa, hace algunos años, me decidí a

trabajar por proyectos dentro del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural. Consideré que los temas a tratar y los procesos podía dar respuesta a los intereses y diferentes posibilidades del alumnado. Otra de las razones que me decidieron fue que los conocimientos y contenidos curriculares de otras áreas pueden propiciar la investigación, la expresión, la incorporación de aprendizajes de otras áreas y atender a las competencias curriculares que, en resumidas cuentas, lo que tratan es de globalizar los contenidos de unas áreas con otras. Nada está parcelado, todo tiene su conexión. Todo tiene sus consecuencias, todo está relacionado. En ocasiones, los nuevos aprendizajes surgen de manera espontánea y casi inconsciente, utilizar lo que se sabe, eso es lo que nos proponemos, utilizar las herramientas de las que disponemos para resolver incógnitas, para desarrollar conocimientos.

Alicia Vallejo (2001) define el “pequeño proyecto” como un plan de acción y realización, que un grupo de criaturas y su maestra se proponen a sí mismos, con una clara intencionalidad de conseguir un resultado. Para esto se plantean ir argumentando, negociando y resolviendo unos pasos (qué se quiere hacer, para qué lo vamos a hacer, qué necesitamos, con qué lo haremos, dónde encontrar lo que necesitamos, etc.), quiénes y cómo se van a hacer cada una de las tareas e ir evaluando el plan, los pasos dados y los resultados obtenidos.

Para trabajar por proyectos debería cambiar la posición de los docentes en cuanto a la escucha de los alumnos y alumnas, la clase debería ser espacio de dialogo, trabajar por proyectos es una manera de entender la educación en donde se considera que se aprende con interacciones y que el aula es un laboratorio. Las criaturas son sujetos que construyen sus propios aprendizajes a través de sus propias experiencias; por lo tanto hay que estar pendiente de lo que ocurre en clase, hay que observar. Los proyectos de trabajo ayudan a favorecen la creatividad y el propio aprendizaje, dando otro espacio al cuerpo de maestros y estudiantes.

Este planteamiento educativo no es innovador, sus bases parten de finales del siglo XIX. donde a través de las aportaciones de John Dewey y de su mujer, Alice Chipman, quien llevará a la práctica los planteamientos teóricos de Dewey como directora del Escuela Experimental del Centro de Formación de Maestros de la Universidad de Chicago e influyó en el desarrollo de sus ideas pedagógica, como el propio Dewey reconoció.



En la actualidad, el trabajo por proyectos parte de una perspectiva co-constructivista, más allá de la construcción solitaria del conocimiento, enfatizando el origen social de los procesos psíquicos superiores (Vygotsky, 1973, p. 36).

Igual que considero que todas las materias están enlazadas y que nada es exclusivo solo de una materia o de un área, de la misma manera pienso que el cuerpo no solo deba tratarse en el área de educación física. El cuerpo está presente en todos los momentos y por lo tanto se le tiene que tener en cuenta, está implicado en un aprendizaje correcto y adecuado a las características de nuestro alumnado.

Un cambio corporal implica una reconstrucción de lo personal y por tanto de lo docente y un cambio de lo docente genera un engranaje nuevo en lo corporal y en lo personal. Un cambio, por pequeño que sea, tiene sus consecuencias en el resto, es el efecto dominó. Aunque en el relato biográfico no aparecen referencias a los cambios corporales, todos y todas somos conscientes de que el paso del tiempo provoca en nuestro cuerpo cambios que deben dar lugar a adaptaciones. Sería interesante de tratar en algún otro momento, cómo el paso del tiempo influye en nuestra corporeidad y a la vez en la profesionalidad.

### **6.2.2. El cuerpo de una maestra: reflexiones a partir de fotografías**

Acabo esta revisión iniciada con la biografía con un ejercicio que se aleja de la escritura más académica, pero que me sirve como forma adicional de reflexión sobre mi práctica cotidiana. Se trata de un texto también en línea con buscar diferentes formas narrativas para investigar y reflexionar sobre la docencia, siguiendo a Sparkes (2002) y sus formas de representar los “cuentos contados en actividad física y deporte”.

El cuerpo de una maestra también está presente en los procesos de aprendizajes y por tanto en ese currículum integrado del que hablábamos. Transmitir mensajes con una aptitud corporal u otra a la vez que la actitud también esta presente en ese mismo momento, puede ocasionar diferentes respuestas o dar pie a diferentes situaciones.

El cuerpo de una maestra también evoluciona, como su personalidad, como su metodología, por lo tanto también cambia adaptándose y amoldándose a las circunstancias y a los momentos. El cuerpo de una maestra también enseña, transmite, siente. La manera de moverse por la clase, puede transmitir libertad, nerviosismo, pasividad ... Los grupos de alumnos y alumnas adoptan identidades diferentes según la identidad de las personas que participan en él, según la combinación de las diferentes identidades.

El cuerpo de la maestra también es un elemento más a tener en cuenta cuando hablamos de currículum integrado e integrador.

Sin fijarnos en la fisiología y anatomía del cuerpo como materia que también considero transmisora de mensajes y por lo tanto recursos de aprendizaje, analizo cómo el cuerpo se expresa, se mueve, se comunica. Uno de los objetivos más relevantes para mí en educación es saber comunicarse e interpretar la comunicación que nos viene del entorno. Realizando este trabajo me doy cuenta de mis limitaciones comunicativas, tal vez utilizar el apoyo gestual cuando hablo ha limitado mi lenguaje escrito, ha empobrecido mi vocabulario.

El cuerpo de una maestra no debe tener miedo a moverse, tiene que ser activo si busca respuestas activas en el alumnado.

#### Y el espacio

El cuerpo de una maestra se esconde, para observar y no influir en las situaciones de aprendizajes cuando todo marcha de manera autónoma y correcta.

El cuerpo de una maestra se desplaza por un espacio que la integra del que forma parte, se desplaza para atender necesidades o ser atendida, para escuchar propuestas o tomar contacto con la persona que lo necesita.

Tal como estructuramos el espacio de la clase se va a producir un fluido de movimiento diferentes de tener las mesas y las sillas en una disposición a tenerlas de otra.

#### Y la mirada

La mirada de una maestra puede ser interpretada de mil maneras, según su dureza o por su dulzura. La mirada de una maestra trasmite aprobación, desilusión, duda, confianza, ánimos... La mirada de una maestra es buscada por los otros, para recibir información que no se dice. La mirada puede situarte en un lugar, te da pistas y seguridad; te transmite lo que siente y lo que quiere; te hace cómplice.

#### Y la comunicación

Los cuerpos reciben comunicación que posteriormente interpretan o codifican a la vez que son capaces de enviar mensajes que son interpretados y tiene actuaciones o acciones como consecuencia de ello. Los cuerpos se expresan desde el momento en que se muestran y los vemos.



En esta imagen se puede ver también la distribución de los espacios y cómo los cuerpos lo ocupan. En nuestra clase tenemos un espacio para reuniones, una mesa redonda donde de cuatro en cuatro, de tres en tres, e incluso de dos en dos, nos reunimos para charlar o explicar algún concepto determinado en donde no tengamos despistes, en donde el círculo nos obligué a una concentración difícil de romper.

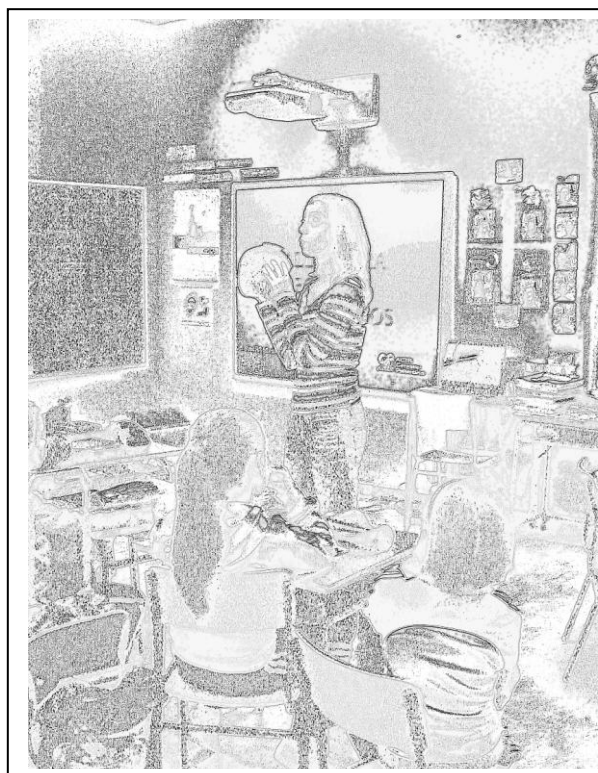


Foto 2: El cuerpo de una maestra y el espacio

La situación del cuerpo en el espacio. El cuerpo del que muestra, quiere que toda la atención se centre en un objeto, que enseña. La persona se nos presenta delante para recibir todas las miradas, si nos fijamos en la posición de la columna, erguida indica seguridad. El cuerpo se está mostrando y recibiendo información ¿qué se hace con esta información? Esta información provoca acciones como cambiar el tono de voz por si alguien pierde el interés, modificar el discurso para captar más atención, moverse entre los que escuchan para aproximarlos al objeto, que puedan sentirle cerca, valorarlo, tocarlo, hacerlo de alguna forma propio, ya que ha estado cerca de mi cuerpo, cerca de mí.

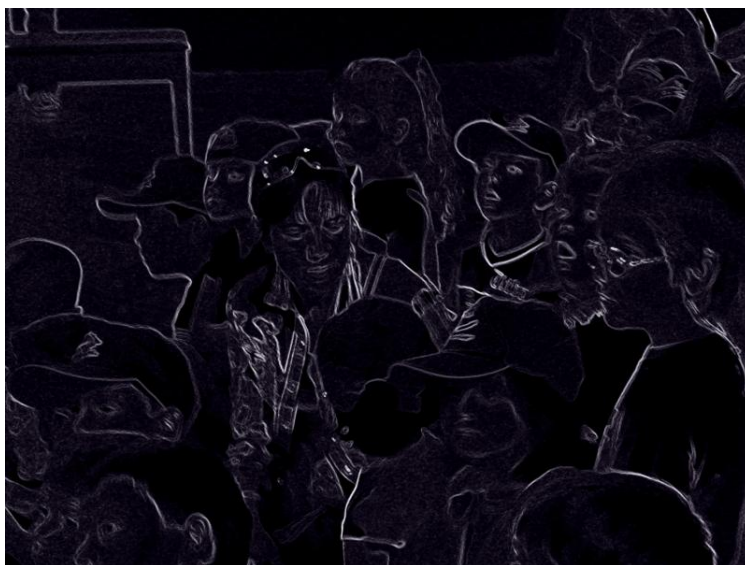
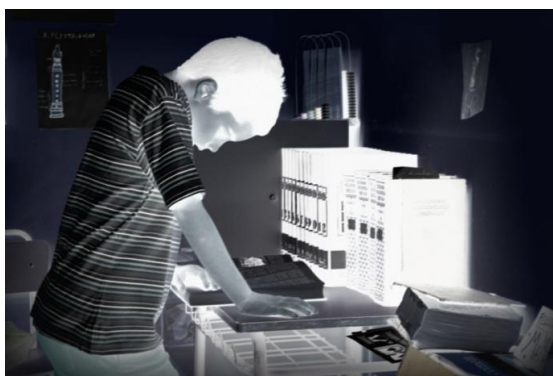


Foto 3: El cuerpo que se camufla.

El cuerpo de una maestra se camufla, se iguala, se esconde para acercarse y formar parte del grupo de alumnos y alumnas, se integra, de esta manera escucha, interactúa. Intercambia miradas u actitudes. En esta imagen vemos el contacto visual que muestra el interés de la maestra hacia lo que le están contando. Es una actitud que da seguridad a la criatura que cuenta. Mientras que si observamos la postura y miradas del resto, su atención esta en otro lugar, más alejada de la maestra y su interlocutor. Esa conversación tiene menos interés que lo que están viendo.



Fotos 4-5: El cuerpo de una maestra se imita.

Los gestos se imitan, se transmite de unos a otros. El lenguaje gestual propio de una persona puede ser mejorado o educado para que se convierta en un aliado. Y las maestras debemos de ser consciente de ello. ¡Cuanta veces tenemos que actuar cuando estamos con los alumnos y alumnas!

## **7.-CONCLUSION**

El planteamiento de unas conclusiones nos lleva al principio de este trabajo: ¿por qué realizar este Trabajo Fin de Grado? La idea principal era despertar del letargo en el que estaba desde hacía un tiempo. El grupo de trabajo dejó de reunirse y la actualización didáctica y pedagógica fue ocupando un segundo plano por debajo de la formación tecnológica. Consciente de ello, tomé contacto con la Escuela Universitaria de Educación, participando como tutora de prácticas en el Practicum de la Escuela de Educación de Palencia, considerando que el alumnado que llega al centro lo hace con nuevas y diferentes propuestas, espero aprender y activar mis reflexiones, análisis y mi sentido crítico, tomar de la juventud el dinamismo propio; acercar al grupo clase. Pero mis perspectivas no quedaron del todo cubiertas. Es por ello por lo que de la mano de Carmen García Colmenares y tutelada por Lucio Martínez Álvarez, me embarqué en un trabajo duro en ocasiones, pero que me ayudó a conseguir el objetivo primero que me propuse: la actualización a través de la lectura de diferentes autores, teorías e investigaciones relacionadas con la identidad docente y historias de vida, identidad corporal... y conversando con personas expertas.

Otro de los objetivos iniciales fue: analizar el papel de la biografía escolar y sus procesos en la construcción de la identidad corporal, personal y docente. Indagar en los recuerdos encontrados, porque muchos ya se perdieron o no he sido capaz de recuperarlos aún, han hecho ver las situaciones recordadas de otra manera, contextualizarlas en una época, y reconstruirlas para que formen parte de una autobiografía que ha sido posible realizar gracias a la triangulación llevada a cabo con antiguas maestras, que formaron parte de mi vida e influyeron en ella, madres que ahora colaboran en la escuela rural, alumnos y alumnas de antes que me veían más como la instructora o entrenadora que como una maestra facilitadora de aprendizajes. Esta triangulación se ha ido construyendo a través de las conversaciones llevadas a cabo por las personas que me han tutorizado, las cuales al tener una amplia perspectiva de la historia y el presente educativo han encajado en su lugar correspondiente cada momento contado, ayudándome descubrir mi procesos. Aunque a lo largo del relato biográfico se ha ido descubriendo estos elementos que han dado forma a una identidad, si hoy tuviera que escribirlo de nuevo mi autobiografía sería distinta, porque este TFG ha ocasionado reajustes y ha despertado nuevas inquietudes. Al introducirme en este trabajo y abrumada por la responsabilidad, comenté mi intención de ser lo más profesional posible. Hoy, al redactar estas conclusiones y cuestionada por mi tutor, soy

consciente de que las profesionales son personas y si olvidamos esto, nuestra profesión se resiente. Tomar una perspectiva personal marca nuestra identidad.

Reflexionar sobre la presencia de lo corporal en los procesos de aprendizaje estaba también entre mis objetivos. Ha sido gratificante comprobar que hay más estudios realizados sobre ello de los que en mi época de estudiante existían. Estos estudios intentan justificar adecuadamente cómo el cuerpo no es exclusivo de una sola materia, sino que tiene que formar parte del descubrimiento y del aprendizaje. Mi experiencia como profesora de varias etapas me permite ver diferentes usos y posibilidades de lo corporal. En la etapa de Educación Infantil, se le observa, se le escucha, incluso se le toca y se preparan espacios para que esos nuevos cuerpos que se integren en la escuela, se sientan cómodos, pero poco a poco, en la medida que subimos de curso, de ciclo, pasamos de ser cuerpos que se expresan a cuerpos que son encerrados dentro de un espacio preparado solo para la atención, la concentración y el silencio: "cuerpos silenciados" como diría Marcelino Vaca. Tener en cuenta las emociones y los sentimientos nos lleva a desarrollar una identidad diferente porque muchos son los aspectos físicos que nos diferencian y cada aspecto, cada sentimiento, cada vivencia, cada contexto cultural va formando una identidad que cambia a medida de lo que vive y de lo que el cuerpo percibe, codifica y comunica.

“Ellos me hablan de la gente, de la humanidad. Pero yo nunca he visto gente o humanidad. Yo he visto personas diferentes, asombrosamente distintas. Cada una separado de la siguiente por un espacio desocupado”

Fernando Pessoa

Trabajar por proyectos de investigación en clase conlleva una implicación del cuerpo muy diferente al trabajo con libros de texto. Cuando una persona busca la manera de dar respuesta a ciertas cuestiones o preguntas, necesita moverse, en ocasiones para demostrar lo que estoy trabajando, voy y vengo, pero no encuentro lo que quiero, otras para compartir con mi compañera una información que he encontrado en tal documento, y aquella criatura que muestra su interés poniéndose de rodillas sobre la silla para aproximarse a aquello que la puede interesar. Un trabajo por proyectos implica buscar la información allá donde la podamos encontrar y eso conlleva moverse dentro de un espacio preparado para ser explorado.

En el trabajo por proyectos he encontrado una forma diferente de concebir el cuerpo tanto de la docente como del niño o la niña: supone tolerar los cuerpos menos controlados.

Plasmar en imágenes ciertos momentos para luego analizarlos con más calma y más conocimientos ha resultado ser un buen recurso para analizar la situación del aula, aunque la imagen recoge la situación que ha seleccionado el fotógrafo y eso implica una intencionalidad por parte de este. Si sabemos leer bien una imagen, podemos reflexionar sobre aspectos muy interesantes, ejemplo: seleccionando imágenes para plasmar en este documento, fui consciente de la posición que uno de mis alumnos había adoptado, igual que la que yo estaba realizando mientras hablaba con una de sus compañeras, esa imagen en un contexto determinado me da información relevante.

La experiencia no es solo hacer por hacer, la experiencia tiene que ir respaldada por reflexiones que nos lleven a cuestionarnos el cómo, el porqué, de lo que hacemos y para qué lo hacemos. Las maestras y maestros llegamos a un nivel de autosuficiencia en el que nos sentimos apaciblemente, satisfechos del deber cumplido con un trabajo bien hecho pero esta situación solo sirve para autocomplacernos. Debemos estar más expectantes a los cambios y formar parte de la formación de otros y otras que vendrán con nuevas identidades a la escuela y la cambiarán. ¿Cómo es posible que seamos capaces de realizar proyectos de investigación con nuestros alumnos y alumnas y no llevemos a cabo el nuestro propio?

La reflexión e investigación me ha llevado en ocasiones a formularme nuevas preguntas, por que estas conclusiones no están cerradas; llegar a una conclusión cierra la puerta a seguir investigando, cierra la puerta a nuevos aprendizajes. Durante la investigación surgen planteamientos nuevos a los que hay que dar respuestas.

Biografía y profesión, entender a la persona como profesional no excluye, ser personal. Los profesionales son personas y cuando olvidan esto se resiente su profesión. Precisamente, tomar una perspectiva personal nos arma contra el espejismo de que una persona puede actuar de forma impersonal. No es, por lo tanto, para dejarse arrastrar por las apetencias subjetivas, sino para entender que somos sujetos y que tenemos apetencias.

Escribir una biografía, hablar de tus identidades y elaborar un trabajo como este te deja al descubierto ante situaciones en las que eres vulnerable, hace que las perspectivas cambien y los sentimientos contradictorios afloren, Este trabajo lleva entre líneas identidades no contadas pero sí descubiertas y mostradas.



## 8.-LISTA DE REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela Aportes desde la biografía escolar. En Davini, M C. (coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar.* (pp. 39-78). Buenos Aires: Papers Eds.
- Antón Rosera, M. (1994). El cuerpo va a la escuela. *Aula de Innovación Educativa.* 23. pp. 6-8.
- Berger y Luckman (1972). *Construcción social de la realidad.* ( p 39-40) Buenos Aires: Amorrortu editores
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Comunicar y transformar.* Barcelona: La Muralla.
- Bruner, J. (2003). Self-making narratives. En R. Fivush y C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 209-225). Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En L. Abelló (coord.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación el profesorado* (33-60). Madrid: Ministerio Educación y Ciencia.
- Castañer. M. (coord.) (2006). *La inteligencia emocional en la escuela: Análisis y propuestas.* Barcelona: Ediciones Graó.
- Denzin, N. (1978): *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*, Editorial Mc Graw Hill, New York.. En Cook, T.D. y Reichardt Ch. S. (2005) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid: Ediciones Morata (p. 141).
- Dubar, Cl. 2000. *La crise des identités*, Paris, PUF. En Lindo, A. "Corporalidades, emociones y espacialidades: hacia un renovado betweenness". *RBSE –Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 11, n. 33, pp.698-723, Dezembro de 2012.
- García Colmenares, C. (2000/2001): *Identidad e identidades de género: de la exclusión a la complejidad. Monográfico de Identidad y Género*, coordinado por C. García Colmenares. Tabanque 15: 39- 57.
- Gergen, K. J. (1991). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo.* Barcelona: Paidós.
- Grasso, "A La corporeidad hacia una inteligencia corporal en la escuela" (9-32) en Castañer, M. (2006) *La inteligencia corporal en la escuela: Análisis y propuestas.* Barcelona; editorial Graó.
- Grasso, A. y Arramospe, B. (2005). *Construyendo identidad corporal: la corporeidad escuchada.* Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid: Morata.
- Hernández, F. (2004). *Las historias de vida como estrategia de sensibilización y generación de saber pedagógico.* En I. Goodson (Ed.). *Historias de vida del profesorado* ( 9-26.) Barcelona: Octaedro-EUB.
- Hernández, F.; Sancho, J. M., Rivas, J. I. (2011). *Historias de vida en educación: biografías en contexto.* Universitat de Barcelona: ESBRINA - RECERCA. [disponible en <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/15323>]
- Howe, K.R. y Eisenhart, M.A. (1990). Standar for qualitative (and quantitative) research: a prolegomenon. *Educational Researcher*, 19(4), 2-9.
- Jurado Jiménez, M. D. (2011). *La investigación autobiográfica en educación ¿Una herramienta más o un medio de recrear un espacio existencial y socializador transformador?* II Jornadas de

- Historias de Vida en Educación. Málaga, 9 y 10 de junio de 2011. <http://procie.uma.es/jornadashve>.
- Leite, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis doctoral. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- López Górriz, I. (2006). Desarrollo de la educación existencial a través de la autobiografía. En *Congreso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação – Campus I. Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporânea. Salvador. Bahía. Brasil. 10-14 Sept.
- Martín Rodrigo, I (2012). *Cuando la teoría se funde con la práctica: Relato autobiográfico de una maestra*. Trabajo fin de Grado de Educación Infantil. Universidad de Valladolid.
- Martínez Álvarez, L. (1994). Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en Educación Física. En S. Romero Granados (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*. (pp. 225-232). Sevilla: Wanceulen.
- Martínez Álvarez, L., García Monge, A., y Bores Calle, N. (2005). Formar profesionales, transformar creencias: estrategias de reflexión sobre las actividades físicas extraescolares. En Bores Calle, N (Ed.), *La formación de los educadores de las actividades físico-deportivas extraescolares* (pp. 127-152). Palencia: Patronato Municipal de Deportes.
- Mckerman, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata (2001).
- Montero, L. (2002). La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educación* 30, pp. 69-89.
- Muñoz-Repiso Izaguim, M. et al. (1992). *Las desigualdades en el acceso a la educación*. Madrid: Publicación del Ministerio de Educación y Ciencia - C.I.D.E.
- Nias, J. (1989). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, En Martínez, I. y Vázquez-Bronfman, A. (1995) *La socialización en la escuela de la integración : Perspectivas etnográficas, el análisis de la educación de las minorías* . Madrid: Aprendizaje (p. 71)
- Pujadas, J. J. (2000) *El método biográfico y los géneros de la memoria*. Revista de antropología social. (p.p 127-158) Universidad Rovira i Virgili.
- Pulido, S.; Bores, N. y Moreno, A. (2009). **Identidad deportiva de estudiantes universitarios de educación física. Aspecto relevante a considerar en la construcción curricular**. En W. Moreno y S. Pulido (Eds.) *Desafíos contemporáneos para la formación de profesores de EF, Deportes y Recreación*. Funámbulos Editores. Instituto Universitario de Educación Física. Universidad de Antioquia: Medellín.
- Soldevilla, C. (2001). *Sociología del cuerpo: Una revisión analítica. Manual de Sociología General*. Madrid: Huerga y Fierro.
- Sparkes, A. (2002). *Telling tales in Sport and Physical Activity. A qualitative journey*. Leeds: Human Kinetics.
- Tajfel y Turner (1989). *La teoría de la identidad en la conducta intergrupos*" en J.F Morales y C. Huifi (eds). *Lecturas de psicología social* Madrid: UNED
- Taylor, S. J. y Bogdan R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México, Paidós. (175).

- Turner, Bryan S. (1996). *The Body And Society: Explorations In Social Theory*. Sage Publications Ltd.. en Rodríguez Caamaño, J. (2001) *Temas de Sociología II*. Madrid Huerga y Fierro editores.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona, Idea Books.
- Vygotsky, L.S. (1973). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En A. R. Luria, A. N. Leontiev y L.S. Vygotsky, L.S. *Psicología y Pedagogía* (23-39). Madrid: Akal.
- Woods, (1990) En Martínez, I. y Vásquez-Bronfman, A. (1995) *La socialización en la escuela de la integración: Perspectivas etnográficas, el análisis de la educación de las minorías* . Madrid: Aprendizaje

## ANEXO I

### RELATO BIOGRÁFICO

#### LA SOCIALIZACIÓN DEPORTIVA: ¿BALLET O ATLETISMO?

##### Contextualización de la situación del país. Momento histórico

En aquella época justo a mediados de los años 60, hay un cambio social y económico importante en España pero aún forma parte de un régimen represivo, El régimen de Franco avanza lentamente y 1969 una serie de acciones terroristas provocan que se declare territorio de excepción, el régimen personalistas de Franco intenta su consolidación nombrando a Juan Carlos de Borbón como su sucesor en la jefatura del estado. En 1975 muere Francisco Franco Bahamonte, se declara Rey de España a Juan Carlos de Borbón y Adolfo Suárez, presidente de un proyecto de ley para que el pueblo desarrolle el protagonismo que corresponde. 1978 Juan Carlos Sanciona la Constitución.

Y en educación...

##### Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953.

Era una ley confesional e ideológica. A las Enseñanzas Medias se accedían mediante una prueba de ingreso. La ordenación establecía Bachilleratos de Plan General ( con Bachillerato Elemental de 4 años de duración, y una Reválida para acceder al Bachillerato Superior de dos cursos más, al término de los cuales había otra Reválida): y de Plan Especial (Laboral, con 5 cursos y otras dos Reválidas); además, un curso de preparación para la Universidad. (Wikipedia)

Las deficiencias que presentaba el sistema escolar español: elevada tasa de abandono escolar, excesiva ratio alumno/profesor, escasa valoración del Formación profesional o la denuncia de una enseñanza en exceso memorística, entro otras cosas.

Es en 1970 cuando José Luis Villar Palasí, ministro de Educación español desde 1969. impulsa ley General de educación y Financiación de la Reforma educativa, hoy en día conocida como la ley del 70. en la que se regula y estructura, por primera vez en este siglo, todo el sistema educativo español. Fue una ley de gran alcance, que pretendió superar las contradicciones internas en las que el sistema había caído por sucesivas reformas sectoriales, insuficientes para responder al acelerado cambio social y económico de la España de aquellos momentos. Los planteamientos de la ley se inscribían en la tradición

educativa liberal y suponían un reconocimiento implícito del fracaso de la educación autoritaria de los últimos 30 años. Desde una perspectiva global de educación permanente, la LGE diseñó un sistema unitario (se suprime la doble vía en los primeros niveles) y flexible (se crean numerosos «puentes» y posibilidades de paso de una rama a otra en los niveles superiores). Así, se estructura el sistema en cuatro niveles:

1.- Preescolar; concebida como la iniciación del niño en el aprendizaje. Estará dividida en dos etapas de distinto contenido pedagógico: jardín de infancia, para niños de 2-3 años y escuela de párvulos, para niños de 4-5 años.

2.- Educación General Básica; será de continuación natural de la preescolar y la ley la contempla como un nivel único, obligatorio y gratuito para todos los españoles. Se divide en dos etapas: 1ª etapa, de 6-10 años, en la que se acentuara el carácter globalizado de las enseñanzas y en la 2ª, habrá una moderada diversificación de las enseñanzas y será para niños de 11-13 años.

Al término de los ocho cursos, si la evaluación final es satisfactoria, el alumno recibe el título de graduado escolar; en caso contrario, un certificado de escolaridad. La diferencia vendrá dada en que, con el primero se puede acceder al bachillerato y con el segundo solo se puede acceder a la formación profesional de primer grado, en cuyo caso es obligatoria y gratuita.

3.- Enseñanzas Medias; el bachillerato se define como unificado y polivalente. Comprendía tres cursos. Una vez acabado este, el alumno podía optar por el curso de orientación universitaria o por la formación profesional de segundo grado.

4.- Enseñanza Universitaria; se impartirá en tres ciclos: el primero, de tres años de duración, pensado para las profesiones cortas, otorgaran el título de diplomado, arquitecto técnico o ingeniero técnico, siempre que sigan la enseñanzas del tercer grado de la formación profesional. El segundo ciclo, de dos años de duración, permite la obtención del título de licenciado. Y el tercer ciclo, de especialización concreta y de preparación para la investigación y la docencia, habilitara para la obtención del título de doctor.

Este informe se recoge siguiente trabajo: Las DESIGUALDADES en el acceso a la educación / CIDE ; [informe realizado por Mercedes Muñoz-Repiso Izaguim... (et al.)] . - Madrid : antro de Publicacion\*i del Ministerio de Educación y Ciencia : C.I.D.E., 1992

Mis primeras experiencias escolares se remontan a la guardería de un centro privado religioso donde los recuerdos no son muy buenos al sentirme frecuentemente castigada sin ser consciente de los motivos. Más tarde hice la preparatoria en el instituto, en el grupo de niñas donde recuerdo también de manera poco grata los trabajos sobre mapas donde teníamos que señalar de manera memorística la larga lista de montañas, ríos, cabos, etc, donde los errores eran penalizados con la reprimenda ante la clase y la repetición del tedioso ejercicio.

Un cambio legislativo provoca que deje el instituto y continúe mis estudios en un colegio público de la estrenada Educación General Básica. Tenía 10 años cuando, en el curso 1971-72, llegué a un colegio público en el que tanto las aulas como el patio estaba dividido entre niños y niñas. Solo una zona del patio, el campo de baloncesto, era un espacio común en algunos momentos. En aquel colegio, la actividad física era muy activa: había equipos de baloncesto, de voleibol, atletismo... Lo probé todo, pero el atletismo y el baloncesto me cautivaron. En aquel momento, yo hacía ballet clásico en unas instalaciones de la Sección Femenina. Me gustaba mucho. Fue la primera actividad física que practicaba, pero en casa me dieron a elegir: el ballet o el atletismo. No veían muy lógico alternar dos actividades tan opuestas corporalmente. Colgué aquellas blancas zapatillas de ballet que mi madre se encargó de guardar durante tantos años. Soy consciente de que tuve el apoyo de mi madre en mi decisión, aunque puede que a ella le hubiera gustado más que continuaré con el ballet, actividad que se consideraba más femenina. Todo mi mundo se desarrollaba en torno al deporte. Mi maestra de “gimnasia” me cautivó, me hacía sentir bien y que aumentara mi autoestima. Empecé a entrenar atletismo con los chicos, lo que viví como un privilegio. Casi me consideraba una pionera; creo que nunca había habido chicas que compartieran estos momentos con ellos ya que el trabajo conjunto era impensable en la mayoría de las actividades, ausencia total de coeducación.

Desde aquellos inicios mis deseos eran claros, sería profesora de Educación Física, iría a hacer INEF, en Madrid el acceso estaba complicado, pruebas con una marcas muy altas, pero en 1983 entra en funcionamiento el de Granada me presentaría allí <sup>2</sup>. Llego el momento de comunicarlo en casa y se me ofrece estudiar magisterio en Palencia o nada, no se ve conveniente que la niña de la casa estudie Educación Física y encima fuera de Palencia, no se veía como una forma clara de buscarse la vida, ni un trabajo muy adecuado para una “señorita”... ¡No estudio magisterio!, por rebeldía. Pero estudio Delineación en la escuela de Artes y Oficios de Palencia donde mi padre es profesor de dibujo. Esos años asisto a cursos relacionados con el deporte y la educación Física en periodos vacacionales. Dejo mis estudios en el último curso, pero sigo enganchada en el deporte a nivel provincial y regional, voy a Brafa una escuela de Barcelona, dos veranos seguidos, mi madre se encarga de ponerme en contacto con una persona conocida para quedarme en su casa.

Años más tarde, mientras mis amigos y amigas pasan sus vacaciones en Torremolinos, yo cojo el tren diariamente para asistir a clase en la Universidad deportiva de Málaga. Y entre fines de semana y puentes no me pierdo ni uno de los cursos que se organizan en Valladolid o cerca de la ciudad donde vivo, Palencia; pero aunque parezca imposible de esa manera poco a poco me encontré sin ser consciente de ello abandonando el sueño de mi vida, el deporte, y convirtiéndome poco a poco en una feliz maestra de escuela rural, impensable hace treinta años. ¿Qué cambio? A nivel profesional una ley LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990). reconoce la disciplina de Educación Física como un área más de la educación y algunas personas que

---

<sup>2</sup> En 1981 a través de un Real Decreto, se establece el título de Licenciado en Educación Física y en 1982 se crea el INEF de Granada, cuya entrada en funcionamiento y Adscripción provisional a la Universidad de Granada, se produce en 1983.

teníamos que ver con el deporte palentino fuimos contratadas por el Patronato Municipal de Deportes, dependiente del Ayuntamiento para atender las necesidades educativas de los colegios públicos (Convenio local entre la Dirección Provincial de Educación con el Ayuntamiento de Palencia), y para dar clases de mantenimiento a personas mayores. Trabajaba alternando las clases de Educación Física en un colegio privado, donde entrenaba a baloncesto y en otro público, entonces no había maestr@s especialistas en esta área.

### **La docencia como control**

Planificaba mis clases de Educación Física, tal como me habían inculcado, controlando cada minuto, los objetivos de la lección, la intensidad según el momento, las actividades que se iban a realizar e incluso el tiempo estimado para su realización. Todo estaba calculado, no daba cabida a una propuesta nueva o a ninguna aportación que no fuera la mía. La tinta verde de mi bolígrafo al final de la sesión ocupaba gran parte de aquella hoja de papel que tan cuidadosamente fue elaborada, ese color verde me decía que se había hecho en clase y no estaba programado. En un espacio de mi cuaderno destinado a las observaciones reflejaba el porqué del cambio de actividad.

Entra LOGSE, y una llamada de atención por parte del Director Provincial de entonces me sugiere formalizar mi situación, la solución sería estudiar Magisterio y de esta forma hacer oficial mis conocimientos, hasta el momento mi currículo estaba avalado por numerosos cursos y cursillos de diversas entidades privadas. Bien, me “oficializo” y estudio y lo hago en la escuela de Educación, ubicada entonces en el edificio de Huérfanas Ferroviarios de Palencia. Especialista en Educación Infantil, al año de entrar a estudiar ya aparece la especialidad de Educación Física, pero no me engancha, me interesa terminar para tener el título y poder continuar en mi escuela privada que estaba luchando por ser concertada a través de la Educación Integral. Allí entro en contacto con personas que dan sentido a mis inquietudes y ponen nombre a mis experiencias. Personas que son importantes en aquel presente y en este. Me daba clases de psicomotricidad una persona a la que ya había leído, y tenía propuestas, para mí, muy interesantes en la nueva concepción de la educación física dando importancia a lo pedagógico, qué aprender y cómo aprender Marcelino Vaca Escribano.. De aquellos años recuerdo a dos profesoras que me cuestionaban interrogantes sobre el valor de la igualdad de género, Carmen García Colmenares y Margarita Nieto. Realice un seminario de literatura infantil, donde destripábamos aquellos cuentos con mensajes preliminares peligrosos en ocasiones y otros con ciertos valores de igualdad entre las personas, sexo, raza, condición física

Termino mis estudios, sin dejar de trabajar, en el colegio privado pero cambia la dirección y se decide reestructurar la plantilla del centro, se ve oportuno mi despido impropio. Continuo trabajando en el PMD, y una amiga me propone preparar las oposiciones con ella, para sentirse más motivada, desilusión, apruebo yo y suspende ella. El tema a defender era de Literatura Infantil, seminario en el que había participado en la escuela universitaria. Apruebo la oposición.

### La soledad de la corredora de fondo

Cuando terminamos nuestros estudios y tenemos” *¿la mala suerte?*” de que te toca dar clases a una escuela de pueblo, la primera pregunta que nos solemos plantear es: ¿Cómo se enseña en una escuela rural?. Eso nos llevaba a crear e innovar para salir a delante, crecemos como profesionales al comprobar que aquello funciona y descubrimos cosas que jamás habíamos pensado. Hablamos con otras personas, compartiendo experiencias y volvemos a crear de nuevo, siempre cambiando porque la escuela está viva y respira y se mueve teniendo en cuenta las inquietudes de aquellas personas que forman parte de ella.

Mi primer destino León, lloró, dejo a mi hijo pequeño y cojo coche (que no me gustaba) y un pueblecito de León, primer destino, escuela de dos unidades una de Infantil y otra de Primaria. Aquí empecé a vivir más de cerca la falta de cambio de la escuela, de que la escuela es transmisora de contenidos desarrollados, secuenciados y planificados en unos libros sin tener en cuenta el entorno ni las características sociales que debías de plasmar en una programación para luego seguir las indicaciones de un texto, todo bastante incoherente bajo mi punto de vista. Las formas de enseñar eran las mismas que hace años, cuando yo iba al colegio, no entendía como los cambios sociales, los entornos,..., no afectaban a la escuela. Recordé el libro de Niel Postman “La desaparición de la niñez”, que leí durante mi formación en la Escuela Universitaria de Educación y que aún conservo, no recuerdo porque lo leí, tal vez en clase de pedagogía ya que él autor era pedagogo y teórico de la Comunicación, tal vez fue Maite Alario, me lo recomendó en la optativa que curse con ella, Utilización de la Imagen, pues el libro es un análisis sobre el impacto de la televisión sobre la infancia. Este autor comparaba la educación con un símil automovilístico, como si estuviéramos conduciendo un coche deportivo a toda velocidad mientras miramos fijamente el espejo retrovisor, decía que la enseñanza era como conducir un coche, hay que mirar por el espejo retrovisor de vez en cuando, pero como no mires hacia delante el accidente está garantizado. Nos sentimos más seguros cuando nos fijamos en lo que hicieron otras personas en reproducir las metodologías utilizadas con nosotras, “a mí me fue bien”, “todos los niños y niñas han aprendido a leer, el método no importa”, estas son algunas de las frases que se oían y se siguen oyendo en ciertos momentos. Todo forma parte de un proceso y los errores forman parte de los procesos, todo influye en él y le afecta.

El proceso de mi evolución empezó con la realización de unas programaciones y planificaciones minuciosa que encontraba poco útiles. En mi cabeza rondaba esta idea: que recojo de unos materiales del grupo de trabajo: Elaboración y revisión de las programaciones didácticas celebrado en el CRA Ana de Austria de Fuensaldaña durante el curso 2011-2012 “*Toda tarea o conjunto de tareas necesita un plan, un proyecto, para evitar la improvisación, para anticiparse a los imprevistos, para afrontar el día a día con el menor nivel de estrés posible*”. Idea que había oído en la Escuela Universitaria, en los claustros, a compañeros y compañeras, en mis cursos de Educación Física. Mientras tanto los procesos se van sucediendo, tomando una dirección u otra dependiendo de las personas o situaciones que



formen parte del desarrollo en este caso del aprendizaje, reajustando constantemente los procesos.

### **El final de la inocencia**

Recuerdo una de las primera clase sobre el relieve a un niño y una niña de 5º curso, salimos todos al patio de la escuela, era una unitaria, y con los cubos de infantil, los rastrillos y las palas fuimos capaces de representar, aquella elevación en el terreno que se llamaba meseta, valles, cauces...puf, hasta un delta. Mientras las criaturas más pequeñas iban moviéndose en los espacios que se iban creando, implicándose en la construcción de algo que al principio no entendían muy bien. Más arena aquí, quitamos de allá, todos y todas estábamos aprendiendo. Ahora sigo recordando aquella clase en muchas ocasiones, ya no volví a vivirlo de aquella manera nunca más, las circunstancias cambiaron y cada cambio supone un nuevo aprendizaje, un progreso acompañado de nuevos sentimientos.

Fue en este mi primer destino como funcionaria de carrera, en donde me empecé a cuestionar como la escuela era una mera transmisora de contenidos plasmados, desarrollados y secuenciados en unos libros que nada tenían que ver con nuestra realidad educativa ni los intereses que en el aula se manifestaban. Nadie tiene nada que pensar solo, aprender, comprender y memorizar. Estas cuestiones me llevaron a pensar en mi falta de preparación y decidí solicitar un curso de formación sobre la planificación de aula, estaba insegura, pensaba que mi nivel de concreción no era el adecuado y que no sabía hacer programaciones. El curso de formación me ayudo a adquirir confianza en lo que yo hacía, ya que las propuestas que daban consistían en planificar para cada curso, ¿eran las mismas las programación de aquellas personas que trabajaban en centros completos que los incompletos?. Yo manifestaba mis inquietudes y pretendía realizar una programación que sin alejarse de la ley educativa del momento, permitiera aprovechar los entornos de cada lugar y las circunstancias. Fue allí cuando se acerco a mi una compañera que me había escuchado hablar durante el curso y me dijo: -que bien lo que estas haciendo, yo estoy también en ello. Entonces no lo entendí muy bien. Con esta persona volví a encontrarme más adelante colaborando con un grupo de trabajo del que formamos parte. El Centro de formación del profesorado, seguía una directriz formal, acorde con una educación poco flexible donde dos y dos son cuatro y no pueden ser 22 donde se ofrecía poco tiempo a la reflexión.

Otro de mis destinos me da la oportunidad de vivir una de las peores experiencia educativa que hasta ahora he vivido, los valores educativos de igualdad, solidaridad, salud, estaban muy alejados de lo que allí ocurría. En mi empeño por cambiar las cosas, me gane el apodo de "la transversales" haciendo referencia a los valores que un currículo integrado quería resaltar tratándolos de forma globalizada en las diferentes áreas. Mi instancia allí a pesar de todo fue grata, la pandilla, nombre con el cual me dirigía al grupo, respondía a cada una de las propuestas que yo les ofrecía, todo les causaba ilusión, dar clase no era difícil con ellos nuestra clase siempre empezaba con una sesión de psicomotricidad que luego tenían que escribir, dibujar...expresar sus sentimientos. El director del colegio cada día me preguntaba si era feliz y mi respuesta siempre era la misma, ¡mucho, C.....! y en ocasiones me daba la

bienvenida con notitas o frases en el encerado, realizadas con una escritura caligráfica digna de un maestro de los nacionales de aquella época, acostumbrados a la letra con sangre entra.

Y los cursos fueron sucediéndose, los colegios cambiaron y yo también. Llegué a tener compañeros inolvidables, verdaderas amistades y conviví con familias de alumnos/as que cubrían la ausencia de la mía, me he divertido en mis clases y cuando me aburría me cuestionaba que estaba pasando.

Trabajé en el Centro de Profesores, CPR de Palencia como Asesora de Educación infantil, conocí un grupo de profesionales que reflexionaban sobre su labor educativa, formé parte de éste grupo como asesora de formación y me quedé, para siempre con ellas y con él, allí me reencontré con una de aquellas profesoras de magisterio, y fué mi confidente en momentos difíciles de mi vida personal. Fue muy importante para trabajar como asesora en aquel momento y compartir aprendizajes con buenos profesionales.

### **Hacerse preguntas**

Hoy estoy casi terminando el noveno curso en un CRA de la provincia de Palencia, valoro éste destino como el que puede ser el último. Ahora releendo lo escrito me pregunto:

#### **¿Cómo aprendemos las docentes?**

Muchas de las personas que nos dedicamos a la docencia, pensamos que aprendemos en la práctica, pero esto no ocurre por arte de magia. Las condiciones para la colaboración, la realización de unas actividades y no otras, los criterios para desarrollar ciertas experiencias y proyectos, contenidos a tratar, todo ello no surge espontáneamente.

En mi caso ocurrió de la siguiente manera, había empezado a trabajar en colegios desde muy joven, primero entrenando a baloncesto y posteriormente dando clases de Educación Física tal como he comentado con anterioridad. lo que me dio experiencia y aprendizaje, seguro, pero fue cuando decidí ir a la escuela de Educación donde gran parte de las experiencias y preguntas que se me habían planteado durante la práctica iban encajando en teorías de unos u de otras. Era el caso de aquellas situaciones dentro de la psicología evolutiva a las que yo ponía nombre propio, porque me recordaban a alguien que estaba en esa situación o en ese momento evolutivo. En la escuela universitaria aprendí a investigar, todo provoco un antes y un después en mi identidad. Fui más consciente de mi sexo, de las desigualdades existentes en la profesión y en la sociedad, en mi clase de Educación Infantil, solo estudiaba un chico y no termino sus estudios con nosotras. Todo ello ocasiono una visión más crítica de las situaciones cotidianas que me rodeaban. Comprendí que ser una buena deportista no me daba el conocimiento suficiente para ejercer como maestra y que todas las personas tenemos un cuerpo que actúa aunque no realice las habilidades corporales a las que yo estaba acostumbrada.

## ANEXO II

### ESCRITO DE MI TUTORA

JOSEFA (TUTORA DE 6ª , 7º y 8º EGB

Voy a ver si soy capaz de decirte algunas cosas de las que quieres saber:

En la medida que iba ejerciendo, me iba dando cuenta, o me ayudaron a descubrir que el magisterio era una vocación y así he intentado vivirla, por eso formé parte de grupos que tenían una gran inquietud por la educación. Cuando vine a Palencia, y sobre todo cuando iniciamos la EGB, descubrimos que era muy importante que al pasar de un sólo profesor a varios para dar materias específicas, era necesario que alguien coordinase todo y ayudara a encajar las distintas personalidades, los distintos estilos y formas de enseñar, de ahí que la "tutoría" fuera algo primordial. Puedo decirte que nuestro colegio fue pionero en implantarla en Palencia. Formamos un grupo que trabajamos mucho este tema. Se organizaban "Escuelas de Verano" desde el "Movimiento de Renovación Pedagógica" que tenía verdadera inquietud por todo lo educativo.,Yo fui tutora desde 6º ,7º y 8º de la 1ª promoción que fue al BUP .Fue una experiencia... porque tres años ,dieron para hacer muchas cosas.

El estar en un colegio de Prácticas como era la Aneja, hacía que tuvieras en clase a las alumnas que se preparaban para ser maestras y había que darlas lo mejor tanto a ellas, como a las alumnas del colegio. Se cuidaba mucho la metodología, las distintas técnicas y formas de enseñar, y sobre todo lo referente a la educación.

La inquietud por estar bien preparada fue grande, y la dedicación...sólo Dios lo sabe.

Ayudar a crecer a la persona ocupaba el centro de la preocupación. Teníamos que hacer personas: Capaces de opinar., de hacer una crítica, de respetar a lo diferente, de ser responsables, de decidir por vosotras mismas, de convivir en armonía., además de daros los mejores conocimientos de las materias.....

La tutoría era clave .¿Cómo lo hacíamos? En los primeros 15 días del curso, se planteaba todo lo pretendíamos hacer.."el curso será lo que vosotras queráis que sea" y nos poníamos a trabajar: Objetivos, responsabilidades, se elegía delegada de curso, una elección pensada:¿que condiciones debía tener?, tareas,..lo que pedían a la tutora....El viernes por la tarde, en el horario del curso, aparecía una hora para la tutoría, en plan de asamblea. Se decía cómo estábamos, problemas, dificultades, y propuestas para mejorar; porque no sólo era ayudar a crecer a cada una, sino cómo se iba haciendo y creciendo el curso. Había que establecer lazos de amistad, de ayuda, de grupo.

El grupo de compañeras, que eran jóvenes, acogieron muy bien el proyecto y todas trabajamos a gusto. Bueno siempre hay dificultades, quien no lo entendía, el tiempo que había que dedicar...; la dirección que a veces no veía; pero como lo teníamos muy claro, no se discutía. En los últimos cursos, que cambió el profesorado, entraron chicos en la clase, hasta ese momento sólo eran chicas; lo hacíamos ya un poco en particular, cada uno en su clase hacía lo que podía...por eso dejé yo a los y las mayores.

Las asignaturas que daba: Ciencias Sociales y Religión me ayudaron mucho a conseguir lo que yo quería, ayudar a amueblar un poco la cabeza, y conseguir una educación integral. La Historia, no era cuestión de fechas o de vencedores y vencidos, sino siguiendo el esquema de: Conocer el hecho, causas, consecuencias en todos los aspectos. Y la metodología, pues a base de esquemas intentaba enseñar a estudiar, que era una de las principales preocupaciones. En 8º, ya hacíais vosotras los esquemas del estudio de un siglo y unos trabajos...estupendos y como teníamos mucho material de diapositivas y revista con láminas de arte, pues fenomenal. A veces hasta os evaluabais y desde luego se hacían trabajos en grupo y se exponían, con lo que se conseguían muchas cosas.

En Religión...intenté también estar bien preparada y sobre todo que en mi vida hubiera una sinceridad y una coherencia, me daba miedo ser un mal ejemplo y no dar el mensaje de Jesús como debía.

Jugó un papel muy importante en todo esto, Ángelines, la profe de E. Física. Con qué dedicación, entrega y cariño trabajaba. El colegio, fue pionero en copas y salisteis...Y las fiestas y excursiones que organizábamos en 8º...con que alegría lo hacíamos. Y es que os queríamos, (yo os quería y os sigo queriendo) aunque siempre hay alguna que no te conoce, pero eso es normal.¿no?

Bueno pues así todos los años...(yo hasta 30 en el mismo colegio.) Digo y, que algo os habréis llevado ¿verdad?

Ahora, cuando voy por la calle, o entro en algún sitio y me encuentro con alguna, gozo, disfruto y sufro si algo no os va bien; seguimos teniendo confianza y eso es una buena señal. Me siento muy afortunada y muy bien pagada. ¡Gracias por hacerme volver a la escuela!

No se si te servirá para lo que quieres, pero me ha salido de dentro aunque esté un poco desordenado. Si necesitas algo más me lo dices.

## ANEXO III

### ENTREVISTA H. y A.

Me entrevisto con M<sup>a</sup> Ángeles y Herminio, ella fue mi maestra de Educación Física y él su marido. Herminio daba clases a los chicos de mi colegio de Educación Física o "gimnasia", (entonces era mas habitual darle este nombre a la asignatura, a pesar de formar ya parte del currículo de la recién estrenada la ley del 1970).

Cito a los dos porque en mis recuerdos H. también formaba parte de estos momentos, recuerdo haber estado con los chicos y con él en algún entrenamiento o clase. Eran situaciones en las que te considerabas de los mejores o eso te creías, te hacía sentirte valorada.

*Yo: Buenas tardes ¿qué tal estáis? os veo estupendos,*

*M, A.: Bueno, estamos bien.*

*Yo: Ya me han dicho que viajáis mucho.*

*H.: Todo lo que podemos, siempre nos hemos movido mucho y ahora más.....*

Tras un pequeño momento de intercambio de información personal por ambas partes, les comento que estoy haciendo mi trabajo fin de grado y que en la parte inicial en donde redacto parte de mi biografía, les recuerdo como aquellas personas que influyeron en mi interés por el deporte y por la Educación física, ellos fueron los que me guiaron hacia mis aficiones y estas, a su vez, las que me ayudaron en mi autoestima. Tal vez fuera el momento adecuado y las personas oportunas.

**Yo: Si no os importa yo voy a ir escribiendo lo que me contáis, ¿vale?**

H. Tu escucha y luego lo escribes como te parezca.

**Yo: Bueno tomo algunas notas que sino se me olvidan las cosas. Empezamos: ¿Porque decidisteis ser maestros? ¿Teníais vocación?**

H.: ¿Vocación?. No había otra cosa que estudiar. Eramos muy jóvenes, terminábamos la carrera con 17 o 18 años. La vocación vino después. ¡sí íbamos con los pantalones cortos!

A.: A mi; sí me gustaba, pero que no se si era tanto como tener vocación. Era lo que había, no nos planteábamos otras cosas, y estaba bien.

**Yo: ¿Por qué dabais clases de educación física, en aquella época no había especialistas?**

H.: Sí, sí, había especialistas, cuando terminamos de estudiar magisterio, hicimos un mes de verano en un campamento de formación, y de esta manera nos especializábamos éramos Maestros Instructores de Educación Física.

**Yo: ¿Cómo es que solo estabais vosotros? Creo que en otros colegios no había especialistas y se encargaba de darlo el tutor/a ,**

A.: O daban un balón y a jugar al fútbol-remarca Angelines

H.: Bueno, esto ha ocurrido siempre, pero para que sigas un orden, te diré que para solicitar la especialidad antes debías de pasar unas pruebas físicas.

**Yo: Me hablan de lugares en los que estuvieron: la escuela de mandos de José Antonio, en la que pasó sus prácticas Herminio y la escuela de la Almudena, en la que estuvo Angelines. Y continua H.**

H.: Al acabar magisterio fui a un campamento de verano un mes para acabar la especialización. Era un campamento que pertenecía a la Organización Juvenil Española(OJE) y estaba situado en Somo-Loredo (Santander)

**Yo: ¿Y qué asignaturas dabais durante un mes que os capacitase para dar la materia?**

H.: Educación física de base,

A.: pedagogía

H.: sí, de la educación física, gimnasia analítica, actividades al aire libre: Orientación, marchas, rastreo, actividades acuáticas...

H: mira alguien a quien yo admire mucho fue Manolo Hernández Vázquez.

**Yo: ¿Te acuerdas de nombre y apellidos?, ha pasado mucho tiempo.**

Sí, sí, busca de esta persona ya veras que eminencia.

H.: termina diciéndome que hizo las prácticas de magisterio en la escuela que había en la fábrica de armas, duda si su nombre era Santa Bárbara.

**Yo: ¿Y tu A. ?**

A.: Yo las hice en el hospital provincial.

**Yo: ¿Con niños de la Beneficencia?,**

A.: Sí, una escuela que había allí, no recuerdo.

**Yo.: ¿Y cómo fue vuestra formación después hacíais cursos?**

H. Hicimos la licenciatura en el INEF de Madrid. En aquellas épocas nos dispensaban de la asistencia a clase.

A.: El primer objetivo de hacer la licenciatura fue el de adquirir formación. Al presentarnos a secundaria yo suspendo pero H. aprueba.

H.: Y es cuando daba con estos actividades en el medio natural. Al principio estuvimos en la Escuela Superior de Educación Física de la Academia Nacional "José Antonio" eso los chicos, las chicas ibais a la Almudena.

Aquí se nos mezclan fechas y conversaciones, ya que después de la licenciatura su formación fue mas relajada. H.: estuvo en la Unidad de Programas de Palencia unos años y A. no dejo de dar clases pero hizo algún curso de formación.

Hablan de unos cursos que formaban parte del "plan de extensión de la Educación Física" Era la manera de realizar una implantación progresiva del área de Educación Física en la escuela pública. Así unificaban las diferentes titulaciones, que eran mucha, las que había en esos momentos.

**Yo: ¿Cómo llegasteis a Las Anejas de Palencia?**

H.: Por concurso oposición, para colegios públicos, para que un colegio pudiera tener maestro especialista en Educación Física éste debía cumplir con una serie de requisitos como tener gimnasio, todas las Anejas debían de tener gimnasio y maestros especialistas; A.: Era la manera de enseñar, a futuros maestros, como con muy poco se podían hacer muchas cosas . "Sin nada de material se podía dar clases".

H.: Llegamos a las Anejas, ella en M<sup>a</sup> de Molina y yo en el Tello Téllez, y empezaron a construir un área que hasta entonces no estaba dentro el currículo. Los Directores y directoras eran por oposición y la escuela de Magisterio tenía la potestad sobre los colegios.

**Yo: ¿Y qué hacíais en vuestras clases?**

A.: A mi me parecía, la clase de ritmo, una manera de hacer las cosas diferentes y con poco material.

H.: Entre los chicos, se daba algo de ritmo a los mas pequeños pero a los demás ya había desarrollo de unas cualidades físicas, volteretas, equilibrios, circuitos de acondicionamiento físico.

**Yo: Yo recuerdo las tablas de gimnasia en el campo de fútbol.**

A.:Sí, pero también en el Campo de la Juventud. Eran para despedir los juegos escolares y entrega de premios. ¿Recuerdas una tabla que hacíamos con palos, chocando?

**Yo: Si, ahora me viene algo a la cabeza .**

A.: Esa la hacíamos mucho. Era muy rítmica y trabajábamos mucho la coordinación.

**Yo: ¿Sois conscientes de la influencia que habéis podido ejercer sobre vuestro alumnado?**

A.: A nivel deportivo, recordamos las competiciones escolares en las que participábamos, os gustaba competir en los escolares, y sí que alguno y alguna sigue practicando deporte e incluso dando clases de Educación física, incluso nuestros hijos están en ello.

Valoramos la Educación Física como área transmisora de valores

H.: Y el alumnado también valoraba mucho tener estas clase, porque otros no las tenían.

A.: En ese aspecto sí que nos dimos cuenta de que habíamos influido en su desarrollo.

**Yo: ¿Cómo programabais las clases?**

H.: Puf, pedían fútbol.

A.: pero dábamos danzas.

H.: sí, y se negaban a trabajar la expresión corporal.

A.: Teníamos muy poco material, era una asignatura nueva. Para que hubiese mas material, lo teníamos que hacer. El juego era fundamental y en las programaciones.

H.: Y teníamos en cuenta los espacios, los días de lluvia, la época primaveral con las salidas al aire libre.

**Yo: Hablé con J, la que fue mi tutora entonces, y me hablaba de que formabais parte de un grupo del Movimiento de Renovación Pedagógica, ¿Qué recordáis de ello?**

A.: No recuerdo pero si era en el centro...como siempre estábamos haciendo algo pues, puede ser. Sobre 1982 o 1985 había alguna tarde que se libraba para formación, en aquella época la dirección provincial facilitaba la formación en Centros.

**Yo.: Ahora también nos animan a ello.**

**Yo: Por ultimo M<sup>a</sup> Ángeles, te pregunto a ti como maestra mía que fuiste ¿Cuáles eran tus intenciones pedagógicas?**

A.: Lo primero era la persona, entre los objetivos educativos, siempre estaban el respeto y la convivencia que lo consideraba fundamental; la voluntad de mejorar, superarse a sí mismo. El área facilitaba inculcar ciertos valores.

Busco información sobre éste y encuentro que fue profesor de Gimnástica, Voleibol y Judo en la Escuela Superior de E. F. De la Academia Nacional José Antonio (66-76) y que hasta 2010 ha sido Profesor en el INEF (Instituto Nacional de Educación Física) de Madrid. Sin embargo, al comparar fechas me doy cuenta de que Manolo Hernández Vázquez y H son contemporáneos.



## ANEXO IV TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

El grupo de discusión estuvo formado por seis maestras y un maestro, especialistas en educación infantil, que formaron parte de un grupo de trabajo ligado al Centro de Formación e Innovación Educativa de Palencia, durante 12 años (desde 1995 hasta 2007) y de los que detallo alguna característica.

En el anexo III del TFG figura un memograma de dicho grupo.

NOMBRE	AÑOS DE DOCENCIA	RESPONSABILIDADES Y CARGOS
María Fernández	38 años	Ejerce actualmente en un Colegio Público de la capital.
Carmen García	34 años	Profesora de la Escuela Universitaria de Educación.
M. José López	28 años	Asesora del CPR (actual CFIE) de Palencia durante 5 años. Ejerce actualmente en un Colegio Público de la capital.
M. Jesús Manzano	30 años	Asesora del CPR (actual CFIE) de Palencia durante 4 años. Ejerce actualmente en un Colegio Público Agrupado (CRA) de la provincia.
Inmaculada Martin	20 años	Ejerce actualmente en un colegio concertado de la capital. Coordinadora en los últimos años del grupo de trabajo.
Irene Muñoz 18 años	18 años	Asesora del CFIE de Palencia durante 3 años. Ejerce como maestra actualmente en un Colegio Público y Rural + funciones de directora de centro.
Javier Sáiz	15 años	Ejerce actualmente en un colegio concertado de la capital.

Se presentó el grupo de discusión, destacando su finalidad: recoger todo tipo de información (preocupaciones, sentimientos, actitudes, conductas, etc.) acerca del grupo de trabajo. Se trataba de realizar una discusión –no una entrevista al grupo- de debatir abiertamente y con libertad, las cuestiones siguientes:

- ¿Ha sido el grupo un espacio para la mejora profesional y personal? ¿por qué?
- ¿Qué nos ha aportado?
- ¿Qué claves han ido apareciendo a lo largo de su recorrido?.
- Experiencias compartidas significativas.
- ¿El grupo, ha facilitado/posibilitado **algún cambio** en nuestra práctica educativa? ¿en qué? ¿y en nuestra idea/concepción de educación? Contexto personal, familiar, escolar, social, ...
- ¿Qué ha significado **el trabajo por proyectos** en nuestro recorrido profesional?
- ¿**Por qué** permanecemos en el grupo **las personas** que aquí estamos? Venimos de

La reunión se desarrolló el día 25 de mayo de 2012, durante una hora y media de duración. Se recogió en una grabadora y se relata en la siguiente transcripción.

M. Jesús: Cuando acabé magisterio y entré a formar parte de la educación infantil, para mí fue un disgusto porque venía del deporte. El grupo llegó en un momento muy personal y me ayudó mucho profesionalmente. Primero me cambió personalmente porque me hizo analizar y reflexionar sobre muchas cosas. Esto también se lo digo a las alumnas de prácticas con las que estoy ahora...os recuerdo mucho, yo también me emociono... recordando que somos muy valiosas...y es el momento de decir a la gente y aconsejar que forme un grupo. Un grupo donde a veces se han destrozado sesiones ¿os acordáis? ... que nos decíamos ¿y por qué has hecho esto? ¿y si lo hubieras hecho de esta otra forma?... y te ibas a casa reflexionando y dando vueltas. Se han destrozado sesiones y otras veces se han creado porque nosotras mismas hemos sido un proyecto de trabajo.

A mí me ha ayudado a globalizar, aunque esta no sea la palabra más adecuada. Me ha ayudado a que todo vaya como en un bucle, a que todo vaya unido. En el grupo ha habido un antes y un después. Antes era un trabajo por rincones... también tenía inquietudes pero hay un antes y después clarísimo.

Cuando yo te conocí Inmaculada, te dije una frase y te la sigo diciendo, y esta es en general para todas. Yo te decía me encanta hablar contigo porque utilizo muy pocas palabras para que tu me entiendas. Nos hacemos entender y no necesitamos muchas palabras para poder expresarnos... y esto nos ha podido unir. El lenguaje que hemos utilizado ha sido muy próximo y muy cercano entre unos y otros y que a nivel de “vida” también nos entendemos. Seguramente sea empatía pero creo que hay algo más que eso.

M. José: Yo creo que además de empatía hay una aceptación incondicional de la persona. Y eso es una base de seguridad.. Yo, en todo mi recorrido me he sentido querida y respetada, independientemente de la obra en sí. Y eso es la calidez y la calidad de cada una de las personas del grupo que es lo que nos une.

María: y nos hemos complementado... Inmaculada venía con las programaciones y nos ayudaba a organizarnos, M. José nos aportabas cosas del lenguaje que eras fantástica en eso,... cada persona a aportado algo y nos hemos complementado.

Irene: yo creo que la figura de Carmen también ha sido clave. Destacaría la calidad humana de las personas del grupo y eso facilita mucho las cosas. Hemos venido con cosas que no eran maravillosas, y hemos metido la pata a veces, porque además lo que hacíamos al principio es muy diferente a lo que estamos haciendo ahora... Pero siempre ha habido un apoyo y ver la parte positiva de lo que íbamos haciendo y descubriendo. Y nos preguntábamos por dónde podíamos ir... a veces cuestionado por nosotras y otras veces por Carmen... que también nos podía “molestar” pero que también nos ayudaba a no divagar y buscar alguna explicación también teórica.

M. Jesús: tú fundamentabas muchas cosas que decíamos con tus conocimientos, en unas teorías, en unos conocimientos... Nos tenías actualizadas.

María: Es que el grupo también nos ha hecho ser curiosas.

M. Jesús: Claro, y nos presentabas que hay una frase, una teoría, un libro,... y buscábamos y descubríamos... Digamos que tú Carmen eras la base...

Inmaculada: Intentábamos indagar acerca de la construcción del conocimiento en las aulas, pero el grupo se fue acercando a replantear nuestra propia función docente. Las dudas aparecían como una constante, pero no nos paralizaban en la búsqueda de alternativas. Cambiamos cuando trabajamos por proyectos, se cuestionan aprendizajes y rutinas sobre los que hasta entonces no habíamos reflexionado pero a la vez se cuestiona también nuestro papel como maestras.

M. José: Yo creo que el grupo también nos ha puesto en valor. Es decir nos ha hecho conscientes de que somos un valor. Para nosotras mismas y para los demás. Y luego nos ha posibilitado vernos desde fuera, salir de nuestro entorno propio y observarnos como

profesionales. Es un grupo de trabajo donde no solamente discutimos cosas, sino donde se valora lo emocional y esto es importante porque verdaderamente las emociones mueven el mundo. En muchos espacios (claustros, ciclos,...) las emociones están funcionando aunque no se reconoce. Y ponemos una pared ideológica cuando en el fondo es un problema de emociones. Y esto no se reconoce y entonces no se trata y sigue ahí entorpeciendo otra serie de cosas...

M. Jesús: y además nuestro trabajo está lleno de emociones. Yo ahora con las crías de prácticas las digo muchas veces ¿cómo te sientes? más veces que ¿cómo lo harías? Y por qué te sientes así... todo a través de la pregunta. Antes no lo hacía así, antes era instrucción, instrucción e instrucción... Por eso es una forma de ser en todos los campos, con los niños, con alumnas de prácticas... o sea plantéate por qué, qué puedes hacer, por qué ha sido esto, busca información, no te des respuestas porque sí, no te quedes con una sola respuesta, analiza,... Ahora aunque yo no venga con la programación hecha, vengo pensando que ha quedado pendiente de ayer, que quiero retomar,... Entonces a los alumnos de magisterio les descabalas, porque les preguntas pero tú qué quieres conseguir con eso?, a dónde vas?... porque hoy los libros te enseñan muchas cosas, pero no te enseñan a resumir, a ser crítico, a tratar con el compañero, ... y yo creo que tengo que enseñar esas cosas... entonces las emociones es algo muy importante. Y luego, el formar un grupo donde puedas decir lo que sientes y expresarte con libertad, tener un grupo de profesionales que te escucha y te dice “mira has probado con esto?” “yo en esta situación haría esto” ... esto es tan enriquecedor... que vale más que toda la carrera que hagas.

María: Además esto repercute en tu trabajo, porque vas a la clase y haces igual. A veces hemos sido y somos pioneras en este grupo.

M. José: Es que más allá de que repercuta o no, es ya cuestión de que tú no te engañas. Ya no solo es dar justificaciones de cosas que hacemos. Yo a mi misma no me engaño. Es una autoevaluación que está muy relacionada con el sentimiento, en el sentido de que si a mí me rebuscan por dentro a lo mejor me pongo una pared... a lo mejor estoy muy seca y no soy capaz de coger a un chaval y hacerle una caricia, por mi situación y cómo esto está repercutiendo... o ver cómo esto lo voy modificando... es un mundo personal...

María: es un autoevaluación que no se hace y el grupo nos ha enseñado a autoevaluarnos.

M. Jesús: llega a ser tan sencillo, como pensar que todo cambia. Y si todo cambia yo cambio, los niños cambian... Siempre viene un cambio. Es algo tan sencillo como tener la capacidad de adaptarnos o la sensibilidad de saber que hay un cambio y ante un cambio tenemos que responder. Por eso nunca puede ser igual tu clase y la mía. Me acuerdo porque hoy me decía una compañera voy a hacer un proyecto de esquimales, que me han pasado y me acuerdo de ti María... ¿cómo lo vas a hacer bien?... Harás una unidad didáctica con un centro de interés sobre los esquimales, pero no puedes hacer lo mismo...

No vale que yo te pase lo que he hecho. Entonces qué vale? .Pues que te des cuenta de los cambios y digas ¿qué puedo hacer yo sobre eso? ¿Qué situación de aprendizaje quiero que se dé? Es estar sensible a los cambios. Y si un día lo haces mal, pues igual que con los niños, también nosotras podemos cometer errores.

Irene: El grupo, a medida que hemos ido avanzando hemos dado grandes pasos. Recuerdo cuando nos decían lo de la mayúscula en la escritura... es más fácil, ellos ya hacen palos... y aquello ya nos pareció "la pera". Luego me marché fuera a trabajar, pero el grupo en mí ya cambió algo... y estuve dos años fuera y cuando llegué necesitaba encontrarme con el grupo, con Inmaculada, con M. José,... porque quería juntarme con vosotras para contaros lo que yo ya había visto y cuando llegué, bueno, pues aluciné porque era lo que vosotras estabais ya haciendo y trabajando.

María: A mí el trabajo por proyectos me ha supuesto un cambio enorme.

Irene: Es que esto va mas allá del trabajo por proyectos, ya se trata de la forma que tenemos de entender la educación, de estar en clase, de resolver las cosas,... Yo si pienso en los proyectos mi imagen rápidamente sois vosotras.... Pero a mí me ha supuesto saber que hay otra forma distinta de trabajar, más allá de hacer proyectos o no, que yo aún no he llegado a eso.

María: Cómo que no, Irene.

Irene: Yo es que cada vez me planteo más todo, porque yo he tenido muchos cambios de un centro a otro,... y que a veces me justifico con esto, porque tienes que hacerte a compañeros...

Inmaculada: Cuando empiezas a indagar sobre el propio trabajo, empiezas con la idea de cambiar, hacer algo distinto, pero al final terminamos tratando el propio saber y el hacer desde la complejidad y profundidad.

Javi: El trabajo por proyectos surge desde el grupo... Y yo creo que los universitarios tienen que dar muchas gracias a Carmen por proponerlo, porque además ella no es de didáctica... Desde los departamentos didácticos de la universidad se enfocan las unidades didácticas...y eso es lo que te enseñan, aunque te citan que hay otras metodologías, te enseñan unidades didácticas. Y también voy a “romper una lanza” por los de inglés, porque Carmen Alario, por la relación que tienen establecida de comunicación y empatía han hablado mucho y van por ahí, por metodología comunicativa. Y cuando empecé... bueno yo tengo que darle las gracias a Inmaculada, simplemente por tenerla de compañera. Porque yo es con quien aprendí, a quién he visto y porque el grupo de trabajo al principio para mí era un caos, cada uno veníamos con una cosa... y al final era una catarsis donde cada uno comentaba lo que hacía, su problema, ... que está muy bien. Luego el tema de bienestar... Ha sido doce años donde ha habido empatía, comunicación, un mismo idioma, nos entendemos.

Irene: A mí esto también me ha dado muchos dolores de cabeza, de pensar, de no sentirme bien con lo que hacía, esto no es así,... Me invitó el CSIC a presentar una experiencia científica con los niños...íbamos elaborando lo que era la solidificación, evaporación, etc. ... y estaba nerviosa porque por un lado yo veía que eran niños de tres años y lo que íbamos haciendo sobre la ciencia a mí me valía, pero tampoco lo veía para llevarlo a Madrid, porque suponía hacer unos ensayos con ellos y “puesta en escena” pero no recogía realmente todo lo que se había trabajado. ... Mandé los registros a Madrid y me contestan que no está para que vayan a Madrid los niños, que con lo que había mandado no habían creado el pensamiento científico...esto me hizo cuestionar, entonces qué hago: hago proyectos o “una representación” para Madrid.

María: perdona, un taller de ciencias no es un proyecto...

Irene: ... luego fui a verlo a Madrid y me quedé con la sensación de que lo que hacían en otros colegio, no es ciencia, para mí era teatro...

Inmaculada: yo creo que nos debemos preguntar en función de qué hacemos las cosas. Si tú tenías que hacer algo para presentar en Madrid desde unas claves que ellos buscan, pues

sí lo has hecho mal porque no respondía a lo que ellos querían. Pero si tú has hecho algo en función de que los niños se pregunten, investiguen, hagan un aprendizaje significativo y colaborativo,... entonces lo has hecho muy bien. Cual es lo fundamental, el resultado o los procesos. Qué nos enseñan los proyectos? que el resultado, el producto final, es necesario para tener una meta realizable, pero que la clave del aprendizaje está en el proceso. Tus chavales han aprendido? Investigado? Se han planteado preguntas? Han tendido espacio para poder expresar lo que sienten, piensan, para dialogar, pensar. Han aprendido a aprender?

Irene: pues yo creo que sí. Pero a veces te planteas estas cosas...

María: A mí trabajar por proyectos me ha cambiado totalmente la forma de ver la escuela. Haces más caso a lo que piensan y sienten los niños, les dejas más autonomía, les haces ser curiosos, implicas mucho más a las familias. O sea haces que los padres se implique, y además les dejas entrar en la escuela y las familias te ven de otra forma distinta, y ven tu trabajo. Convences.

Irene: yo creo que esto de que convences es también labor de Carmen, como nos ha puesto tan por las nubes.... A los padres les gusta oír que trabajas de otra manera, no saben muy bien cómo pero distinto.

María: El otro día vino una chica de apoyo, y dijo: “oye, yo alucino; Nunca he visto esta forma de trabajar y mira que he estado en muchas escuelas”. En realidad somos como islas en las escuelas. Y esta gente que te pregunta cómo lo haces, pues te da ánimos porque por lo menos te reconoce.

Irene: Pero también es verdad que con motivo de querer meter a otros en esto de los proyectos, a veces siguen un guión y lo convierten en otro centro de interés.

Javi: Pero eso es lo bueno que tiene el grupo de trabajo, que es un espacio de reflexión. Y los compañeros que queremos animar no lo tienen. Y lo uno que se paran a pensar es “Irene, que no me sale”. Pero el grupo te da más... aquí estamos realidades educativas muy diversas, somos colegios muy distintos...

M. José: Ahora con todo el tema de formación y de los recortes, que tenemos que formarnos entre nosotros,... me decía una compañera: “hay mucha gente formada”, pero

yo pensaba si es para dar un botón al ordenador, enseñar a manejar una pizarra digital, vale... pero de metodología, de reflexión de fondo, de ideas que orientan una reflexión u otra,... de eso no hay tanta gente preparada... y esto necesita un grupo. Esa formación online que se promueve ahora tanto, está coja... si a la gente le quitamos los grupos de discusión, los contactos tu a tu, en la que la gente se mira, se respeta,... se acabó la reflexión sobre educación.

La clave es el contacto físico, el estar en un espacio y compartir, donde las ideas van cogiendo cuerpo y se convierten en una motivación, porque las comparte el de al lado. Mi experiencia es que la formación que uno recibe es como un árbol, al que le salen cincuenta mil ramas, y unas son y otras no... por ejemplo te puedes encontrar con quien hace un proyecto como si fuera un centro de interés mas y a la vez quien te dice que desde pequeños, con tres años, pueden leer y escribir... Algo quedó y otras cosas no.... Y es que no somos dueños de los procesos de los demás, solo somos dueños de nuestro propio proceso y de lo que uno va percibiendo es responsable, no de lo que el otro pueda captar.

Javi: pero es también para analizar porque a las editoriales les vamos demandando lo que queremos y ellos tienen las orejas abiertas y van incluyendo arte, proyectos o lo que sea.

Irene: por eso dice gente que hace proyectos, porque la editorial Everest está lanzando cuadernillos de proyectos, aunque al final sea una unidad didáctica.

M. José: yo creo que en un proyecto sobre todo son las preguntas, o situarse ante determinadas respuestas de los chavales. Porque a veces me pregunto cómo no va a decir lo que ha dicho, si él es la respuesta que puede dar con lo que tiene, con sus propios recursos, aunque sea equivocado. Bueno yo no he hecho nunca proyectos pero creo que esto es así.

Javi: no habrás hecho proyectos pero tu trabajo, primero con el grupo y después cuando nos has contado tu experiencia de aula, con la poesía,... indirectamente, aunque no esté en un dossier, estás trabajando con ese estilo de proyecto. A mí me parece interesante lo que decía M. Jesús de la realidad cambiante. En todos los años yo no hemos repetido proyectos. Varias: yo tampoco.



Javi: no he repetido proyecto por esta realidad cambiante. O porque yo quiera trabajar algo, o porque la propuesta salga de los niños, siempre es algo nuevo. Nunca pueden ser las mismas cuestiones en el qué sabemos y qué nos gustaría saber.

Inmaculada: además en un proyecto uno mismo se enriquece, y buscamos también cosas nuevas, distintas para seguir conociendo cosas, para investigar, porque aprendes con los niños a medida que las preguntas te abren a nuevas investigaciones.

María: yo creo que aunque no hagamos proyectos en clase, ha cambiado totalmente nuestra forma de trabajar en clase. Porque las actividades que hacemos, aunque no sean proyectos, enseñan a pensar. Y luego Carmen nos manda de vez en cuando a gente que te hace pensar y ver lo que estas enseñando, que te ayudan a poner en orden lo que haces.

Irene: yo creo que lo que más nos ha costado es el tema de la evaluación. Porque a veces no nos damos cuenta de lo que está ocurriendo en el aula, de lo que los niños están aprendiendo... hasta que lo comentas con otros y te das cuenta, que aunque no estés haciendo nada es la filosofía de situarte tú ante los niños, en la clase: desde cómo les colocas, cómo les hablas, cómo almuerzas.

Javi: Y para eso nos abría la cabeza el grupo para diferenciar la cualitativa de la cuantitativa, donde en la evaluación también escribíamos cómo cada chaval se sentía y se encontraba en distintos aspectos.

Inmaculada. Retomando las preguntas que tenemos delante, ¿Qué creemos que es necesario hoy como docente?

María: es necesario cambiar la escuela, que no sea tanto de conceptos, enseñar a defenderse en la vida, como actuar, como resolver los problemas,... porque ahora todo lo tienen en internet.

Javi: A mí hoy me da un poco de miedo. No tienes un respaldo para nada, tienes que mandar la autorización de salidas un mes antes, no puede surgir lo inmediato o espontáneo, no hay libertad... Y como docente depende de las etapas educativas. En infantil, todo esto da mucho juego pero en primaria hay un vacío, hay demasiados especialistas y más cosas.



María: yo creo que hay mucho inmovilismo.

M. José: Mira yo creo que mas allá de la enseñanza en sí... yo estos días me acordaba mucho, con el tema de la enseñanza, de mi padre. El se quedó huérfano con 3 años, con más hermanos, etc. Yo cuando le pregunto “papá, a ti ¿Qué te hubiera gustado hacer?, me dice “estudiar”. Es decir, la educación podrá ser mejor o peor, pero es. Aunque nos parezca que es penosa, es una oportunidad. Y es una oportunidad porque no solo depende del profesor.

Carmen: Yo os felicito porque el grupo se mantiene, son muchos años y con todo lo que hacéis, el grupo se mantiene. Y también porque infantil es el último eslabón en consideración, y sin embargo es de donde ha nacido esto. Y otro tema que quiero deciros es que el tema del andamiaje de Vigotsky... pues ¡anda que habéis andamiado!

María: pues es verdad, porque por el camino ha caído mucha gente...

M. José: También hay gente maja por ahí, aunque no esté aquí...

## ANEXO V

### BIOGRAMA

<b>CRONOLOGÍA</b>	<b>ESTUDIOS</b>	<b>EVENTOS CRÍTICOS</b>	<b>PERSONAS E IDENTIDADES RELEVANTES</b>
1971/1972	Primaria Infantil primaria	A los 10 años un cambio de ley educativa provoca que deje mis estudios de preparatoria para acceder a bachiller superior y pase a realizar 5º curso de EGB en el colegio publico femenino Maria de Molina, las anejas de practicas de Magisterio. Elijo abandonar el ballet clásico por el atletismo.	Profesores Educación Física: Herminio y Mª Ángeles.  Sección Femenina.
1977/19780	Comienzo mis estudios de BUP en el Instituto Alonso Berruguete	Me centro en el baloncesto, jugando en segunda división femenina realizo actividades deportivas de colaboración entrenando a varios equipos femeninos de colegios de la capital. Y participo en algunas carreras de campo a través.  Entro en contacto laboral con colegios y sus actividades extraescolares.	Mis compañeras de baloncesto yo era de las pequeñas y admiraba su desparpajo.
1982	Estudio Delineación.  Cursos E.F	Impedimento paterno de hacer E.F. Rechazo propuesta Magisterio. Delineación en Artes y oficios donde trabaja el padre. Realizo numerosos cursos relacionados con el deporte y la educación física.	Mariano Manzano, mi padre. Gerardo Cisneros, entrenador Nacional de Atletismo. Entiende mis inquietudes deportivas. quien me ayuda a plantearme en casa estudiar INEF en Granada.
1980 aprox.	Trabajo para el Patronato Municipal Deportes.	El patronato Municipal de Deportes nos contrata para dar clases de Educación Física en colegios públicos. También el colegio privado en el que ya realizaba algún trabajo deportivo formaliza mi situación laboral ofrece la oportunidad de ser su maestra de Educación física	

<b>CRONOLOGÍA</b>	<b>ESTUDIOS</b>	<b>EVENTOS CRÍTICOS</b>	<b>PERSONAS E IDENTIDADES RELEVANTES</b>
1989-1992	Magisterio EI	Magisterio, con la intención de seguir trabajando en el centro privado en el que llevaba trabajando desde 1982. Alternó mis estudios con los trabajos.	Marcelino Vaca Escribano, Carmen García Colmenares, Margarita Nieto
1993-1997	Apruebo la oposición. Escuelas rurales en la provincia de León, dos de ellas CRA	Primer destino escuela rural león. Dos unidades una de Infantil y otra de primaria. Dudas sobre la metodología por objetivos Peor experiencia educativa.	Importante la implicación con las familias.  Significativas y negativas
1997-1999	Escuela rural de la provincia de Palencia, escuelas incompletas.	Experiencias diferentes, y en ocasiones poco relevantes.	
1999-2003	CFIE	Aprendizajes importantes para mi formación. Entro en contacto con el seminario de Lectura y familia, con los que me quedare colaborando hasta 2008.	Compañeros de trabajo con una gran experiencia Integrantes del grupo de Lectura. Personas que colaboraron como expertos en alguno de los cursos, Alicia Vallejo, Estela de Ángelo, Reencuentro con Carmen García Colmenares y otras personas de la universidad.
2003-2004	Colegio completo en algunos cursos con doble línea.	Doy clases por primera y última vez niños y niñas de Infantil de la misma edad.	Una buena experiencia de compañeros y compañeras, coordinación, cooperación, amistades.
2004-actualidad	CRA del Cerrato	Llego como tutora de primaria. Planteo trabajar por proyectos de investigación en esta etapa educativa. que hasta ahora solo había realizado en Educación Infantil. Un año después de llegar al CRA, colaboro como Jefa de Estudios hasta Julio del 2012	