



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

¿Cómo se construyen los docentes?

**Investigación etnográfica sobre la construcción de la
identidad profesional y docente**

TRABAJO FIN DE MÁSTER
MÁSTER PROFESORADO EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FP Y ENSEÑANZA IDIOMAS. ESPECIALIDAD: INTERVENCIÓN
SOCIOMUNITARIA

AUTORA: Rosa Montes Diez

TUTORA: María Tejedor Mardomingo

Palencia, 15 de julio de 2024



INDICE

1. RESUMEN	2
1. INTRODUCCIÓN	2
2. JUSTIFICACIÓN	3
3. MARCO TEÓRICO	
3.1 Proceso de construcción de un docente	4
3.2 La importancia del relato de vida en la formación docente	7
3.3 Influencia de las biografías personas en la construcción de la identidad	9
3.4 Formación a lo largo de la vida	10
4. METODOLOGÍA	
4.1 Consideraciones acerca de la metodología cualitativa	11
4.2 Etnografía e historias de vida	13
4.3 Técnicas de investigación: El diseño de la entrevista	15
4.3.1 La entrevista en profundidad	17
4.3.2 Informe preliminar	18
4.3.3 Diseño de los encuentros	20
4.4 Objetivos de la investigación	20
4.5 Dimensiones de estudio	21
5. RESULTADOS	26
6. DISCUSIÓN	57
7. CONCLUSIONES	62
8. BIBLIOGRAFÍA	65

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster pretende profundizar en la formación de los docentes, más concretamente se centra en la necesaria transición entre la formación inicial y el ejercicio de esa profesión. Tras una revisión bibliográfica que avala la etnografía escolar como metodología acorde para profundizar en construcción de la identidad docente, se realiza una investigación etnográfica que utiliza las historias de vida como hilo conductor. Es una investigación cualitativa basada en una entrevista en profundidad a una profesora de la especialidad de intervención sociocomunitaria del máster de secundaria, como técnica de recolección de información. Finalmente, se analizan los procesos de construcción de la identidad docente, estilo docente y metodología desde las dimensiones establecidas para el análisis de la entrevista en profundidad.

Palabras clave: etnografía, historia de vida, identidad profesional docente, investigación cualitativa.

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente Trabajo Fin de Máster está organizado en dos grandes bloques temáticos, por un lado, la parte teórica y por otro los resultados de la vertiente aplicada junto con los resultados de la investigación.

La primera parte incluye una breve introducción al tema sobre el que versa el presente Trabajo Fin de Máster en él se hace un ejercicio de reflexión sobre las motivaciones para realizar una investigación sobre esta línea. Seguidamente en el punto 3 se encuentra el marco teórico acerca de la construcción de la identidad profesional, en este caso, docente. Se indaga también en la influencia del relato de vida e impacto de las biografías personales y la formación a lo largo de la vida en la construcción de dicha identidad. Y también incluye la metodología de investigación etnográfica con un apartado en el que se desarrolla el proceso de construcción de una entrevista con la que se ha recogido información.

La segunda parte corresponde con el procesamiento de la información obtenida, en el apartado cinco de resultados y siguiendo el esquema diseñado para la entrevista, se ha

organizado toda la información obtenida en la entrevista. En el siguiente apartado denominado discusión se formulan varias reflexiones y finalmente en el séptimo se presentan los principales hallazgos, limitaciones del trabajo y las futuras líneas de investigación.

2. JUSTIFICACIÓN

¿Por qué realizar un trabajo fin de máster sobre cómo se conforman los docentes? Después de varios meses recibiendo información y reflexionando sobre metodologías, intervención social y cómo aprenden los discentes, me planteo hacer un trabajo como colofón a esta experiencia formativa que me capacita para ser docente preguntándome si llegaré a ser buena docente y qué puedo ir haciendo a lo largo de mi desarrollo profesional para serlo.

A lo largo de los meses he prestado mucha atención a los docentes, siempre con la intención de observar su relación con el grupo clase, la metodología, actividades e intentando relacionar todos esos elementos que observaba en quien nos daba clase con los sentimientos, ideas y comentarios que intercambiaba con los compañeros y compañeras.

En mi aproximación a la bibliografía sobre este tema, me encontré con el concepto de reflexividad, en (Hernández, 2011) que planteaba en su ponencia de Introducción a las I Jornadas de Historias de Vida en Educación, en la que hablaba sobre referentes y problemas cuando se toma como guía la perspectiva de investigación en historias de vida profesionales.

En un ejercicio de reflexividad decido comenzar este trabajo fin de máster dando cuenta de la emotividad que me lleva a desarrollarlo. Siguiendo las indicaciones de (Hernández, 2011 cuando cita a Bright y Dyke, 2009) “la reflexividad emotiva (...) tiene que ver con la experiencia corporeizada del compromiso del investigador y con hacer explícito aquello que nos mueve a la investigación”. (p.13)

¿Cómo es el proceso de constitución de una docente? ¿Cómo puedo llegar a ser buena docente? ¿Qué me convierte en buena docente? Muchas preguntas que me llegan a la cabeza cuando me planteo por dónde enfocar este TFM. Y en un ejercicio de explicitar

qué es aquello que me está moviendo a emprender esta tarea está la necesidad de aprender las estrategias de aquellas docentes que me generan buenas sensaciones en clase, con las que llego a conectar, aquellas docentes con las que logro motivarme, disfruto sus clases y logro un aprendizaje significativo que perdura en el tiempo.

Es un concepto amplio y complicado de dimensionar para su estudio, pero a lo largo de estas líneas se hace una apuesta por una revisión bibliográfica sobre la identidad docente para tratar de dimensionar el objeto de estudio para desde una metodología etnográfica plantear una entrevista en profundidad a una docente y tratar de contrastar cómo en su caso particular ha aprendido a ser docente. Se utiliza la historia de vida (biografía) como hilo conductor y la entrevista como técnica de investigación.

Este Trabajo Fin de Máster está relacionado con las siguientes competencias generales (G3, G6 y G7) y específicas que figuran en el plan de estudios y que, a su vez está regulado por lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación y en la Resolución de 17 de diciembre de 2007.

Pero sobre todo tiene mucha relación con la competencia general G10 que trata de conocer y analizar las características holísticas de la profesión docente y con las específicas E.E.13 de Analizar críticamente el desempeño de la docencia y de las buenas prácticas, así como con la E.E. 14 de Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Proceso de construcción de un docente.

Resulta indudable la afirmación de que un docente se configura a través de una formación específica o especialidad y de una capacitación pedagógica. La formación del cuerpo docente es un proceso en el que cada persona va construyendo su propia visión sobre la enseñanza, la acción, lo que desea transmitir, un valor sobre su función social...etc.

Si analizamos el acceso a la función docente es necesaria hacer una distinción entre quienes acceden a una formación como magisterio o pedagogía, carreras universitarias cercanas al mundo de la educación y quienes realizan una formación específica y luego realizan una formación habilitante para la docencia.

En principio, resulta interesante hacer esa distinción porque las personas que eligen una formación enfocada a la docencia ya han puesto una intención en ejercer la profesión, pero las personas que eligen una carrera técnica, científica, humanidades...etc., quizá la comienzan con otro tipo de expectativas que no se corresponden con la docencia.

Y es interesante hacer esta distinción porque el acceso a la función docente no es similar en todos los casos, por un lado, es necesario distinguir entre las carreras universitarias que habilitan directamente a la función docente y con las es posible concursar directamente, una vez finalizadas, a la oposición. Este es el caso principalmente de magisterio tanto infantil como primaria y todas las especialidades.

Sin embargo, para el cuerpo de secundaria, Bachiller, Formación Profesional y enseñanza de idiomas es necesario cursar un máster habilitante previamente según el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.

Y es necesaria hacer esa distinción porque durante la formación inicial se produce parte de la construcción de la identidad docente y de una manera inconsciente los principios de procedimiento. Pero existe una gran diferencia entre quienes acceden al cuerpo de secundaria ya que éstos solo cuentan con 9 meses de formación pedagógica, sin embargo, el resto de los cuerpos docentes han tenido 4 años de formación específica y pedagógica, por lo que se podría afirmar que los segundos han tenido más tiempo para construir y madurar una identidad docente en comparación con los primeros.

Analizando la construcción de la identidad, resulta indudable que “las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización (...) aquello que se llegue a ser como persona o como docente es resultado del proceso por el que se ha ido configurando la identidad profesional” (Bolívar, 2016, p.251).

Según la RAE la identidad es un “Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás” o “Consciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás”.

En este trabajo el sentido de identidad profesional está relacionado con la concepción que (Bolívar, 2016) desarrolla en esta publicación donde defiende que la identidad es un

elemento crucial en los modos como los profesores construyen cotidianamente la naturaleza de su trabajo (motivaciones, satisfacción y competencias).

Se parte de la base de que la identidad no es algo rígido que permanece inmóvil a lo largo de la vida, sino que está sujeta a variaciones, es “un proceso que integra diferentes experiencias del individuo a lo largo de su vida” (p.262) en el que juega un papel fundamental la formación pedagógica, el compromiso con la formación a lo largo de la vida, así como aspectos personales, dado que es necesario no obviar la influencia de los procesos personales y el impacto de estos en el ejercicio de cualquier profesión. El autor defiende que la construcción de la identidad profesional es el resultado de:

1. un proceso biográfico (mediado por las condiciones laborales, sentimiento de pertenencia a un grupo profesional y normas y valores profesionales).
2. construcción singular (vida persona y sentimiento(s) de pertenencia o arraigo (social, familiar, escolar, profesional...)).
3. Proceso relacional (relación entre sí y los otros, coincidencias y discrepancias) a través de un doble proceso: de atribución de la identidad docente por las instituciones e individuos y de incorporación de la identidad por la misma docente.

¿Cómo es el proceso de construcción de la identidad docente? ¿Acaso comienza a formarse durante la formación pedagógica y se moldea durante los primeros años como docente novel?

A través de la narración de los relatos de vida, se ofrece al docente una herramienta que sirve como marco temporal, para organizar y dar un sentido al yo, “que no es solo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo” (Bolívar, 2014, p.717), ofreciendo a la investigadora la posibilidad de investigar en aquellas cuestiones que han conformado la identidad docente.

En una revisión bibliográfica destacan algunos artículos que tratan este mismo tema, por ejemplo es estudio llevado a cabo por (Delgado y Toscano, 2021) sobre la construcción de la identidad profesional del futuro docente de secundaria en el que plantean la investigación sobre el constructo de la identidad a través de dos dimensiones de estudio: el perfil de los estudiantes y las propiedades de la formación inicial, en el contexto de secundaria, esto se refiere, al máster de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, FP y enseñanzas de idiomas.

Se parte de un concepto de identidad profesional mediatizado por factores internos como la identidad personal o factores externos como el resultado del contacto social en contextos profesionales.

En líneas generales dibujan un perfil de personas jóvenes, en torno a 25 años, predominantemente mujeres, sin una ocupación actual y que accede al máster recién finalizados otros estudios universitarios. Este tipo de estudiantado muestra predominantemente un interés vocacional por la docencia y se valora positivamente como una labor social relevante, pero igualmente se aprecia otro tipo de perfil de estudiantado que muestra una atracción por las condiciones laborales.

3.2 La importancia del relato de vida en la formación docente

(Lopes, 2011), investigadora en el campo de la formación/construcción de las identidades de los y las docentes, participó en las I Jornadas de Historias de vida en Educación, organizadas por el grupo de investigación ESBRINA de la Universidad de Barcelona. Durante estas jornadas ofreció una charla sobre aspectos epistemológicos que fundamentan el uso de las historias de vida en la formación de los docentes y del impacto que las mismas tienen sobre el proceso de construcción de la identidad profesional docente que ayuda a la contextualización de las historias de vida en la investigación y formación docente.

El auge de este método de investigación coincide con la década de los 80 en un momento de desarrollo de la investigación cualitativa fruto del movimiento de crítica al positivismo y del nacimiento de nuevas perspectivas sobre las profesiones y los profesionales que ejercían su labor con personas, como las docentes. Esta nueva perspectiva está reclamando la consideración personal del profesional como parte fundamental para la calidad de la práctica profesional. Buena cuenta de ello es el libro de Ada Abraham “L’enseignant est une personne” que defiende que el sentimiento de auto-realización de una profesional de la enseñanza es fundamental para la calidad de la enseñanza que produce, destacando que los obstáculos para alcanzar dicha autorrealización son fuente de sufrimiento y pérdida de calidad de su enseñanza.

En estos años varios autores citados por (Lopes, 2011) hablan de crisis de la sociedad moderna y “el mensaje principal del viraje metodológico de los años 90 está en el

reconocimiento de la dignidad epistemológica y social de las relaciones humanas concretas en la construcción del mundo” (Lopes, 2011, p.25). Además, coincidiendo con las líneas de investigación sobre la identidad se genera un proceso en el que se van a modificar las teorías sobre la vida individual y colectiva, la construcción de un nuevo mundo que llega con las teorías sobre la construcción social de la realidad que desplazan a funcionalismo de Durkheim.

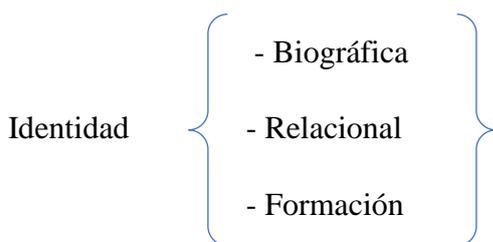
Esta nueva concepción del *self* cuyo origen es social y se caracteriza por concebirse como activo y capaz de colaborar en construir nuevos,

“se define como un conjunto de relaciones: el otro no es un obstáculo, para el proyecto de sí, sino una de sus condiciones. Más que la propia identidad, interesa el proceso de su formación y construcción, en relación con el otro y basado en el reconocimiento mutuo.” (p.25)

La clave la ofrece (Dubar 1995 como se citó en Lopes, 2011) cuando define este proceso de construcción de la identidad como:

“una doble transacción: una biográfica (entre lo que fui y lo que quiero ser) y otra relacional (entre lo que quiero ser y las posibilidades que encuentro en los contextos en que vivo). El cambio social real, en el que los cambios instrumentales van acompañados de cambios de la comunicación (sus formas de poder y dominación), corresponde a un proceso de negociación que supone disponibilidad del individuo y flexibilidad por parte del contexto- individuos, grupos, organizaciones o la sociedad”. (p.25)

Siguiendo esta clasificación, la construcción de la identidad quedaría catalogada para el diseño de la entrevista como:



Siguiendo la línea de (Delgado y Toscano, 2021) se incluye en la dimensión identidad el constructo interés por la docencia (vocacional o pragmática) y percepción sobre cualidades personales.

Es por esto que se justifica el uso de metodologías biográficas y etnográficas se enmarcan dentro de este trabajo final de máster, porque la principal fuente de conocimiento e información proviene del día a día en el presente, pero influenciado por lo vivido en el pasado y las esperanzas puestas en el futuro.

(Bruner 1991 como se citó en Bolívar 2014) sobre los relatos de vida y el aprendizaje narrativo sostiene que los relatos autobiográficos son más allá de descripciones vitales, son recuentos de lo que pensamos, hicimos, en qué contexto, de qué forma y por qué razones, es decir, por qué la vida ha llegado a ser de un determinado modo. Y a la vez que se formula una versión particular de la vida, se construye identitariamente una versión del yo. En esta misma línea se hace referencia a los trabajos de investigación de (Goodson et al 2010 como se citó en Bolívar 2014) en la que afirman que es interesante utilizar la narración de un relato de vida, porque sirve para articular un concepto de sí mismo, una identidad.

3.3 Influencia de las biografías personales en la construcción de la identidad docente

“Si bien los relatos de vida siempre hacen referencia a la singularidad de una vida, al tiempo, reflejan a la colectividad social que se trate” (Bolívar, 2014. p.713). En la línea que se defiende en este artículo, se propone utilizar las historias de vida de una docente para investigar sobre su proceso de construcción como docente, en un ejercicio de reconocimiento a su conocimiento profesional y como derecho a que el colectivo de docentes se legitime representarse a sí mismos.

“Las narrativas biográficas, frente a la imagen burocrática e impersonal del oficio docente, se quieren inscribir en un nuevo profesionalismo, donde se recupera la autor-idad sobre la propia práctica, y el sujeto se expresa como autor de los relatos de vida.” (p.713)

Resulta necesario detenerse a reflexionar sobre el impacto de las biografías personales y el impacto que ésta tiene en la construcción del significado de roles, dado que “la enseñanza, en cualquiera de sus niveles, esencialmente es una práctica social, epistemológica y política, que compromete a sus protagonistas, en cualquiera de sus posiciones” (Rivas, Leite y Cortés, 2014, p.13).

El sistema educativo reglado en España abarca, como mínimo, desde los 6 años hasta los 16, pero a estos años podría sumarse la etapa de educación infantil y la etapa de estudios postobligatorios como Bachiller, Formación Profesional e incluso Universidad. Si pensamos en quienes se van a dedicar a la enseñanza en cualquiera de las etapas, al menos ha debido cursar estudios universitarios de grado a lo que habría que sumar un año más en caso de que sean personas que necesiten cursar el máster de formación del profesorado.

Esto son más de 20 años de permanencia en el sistema educativo con múltiples transiciones entre etapas e historias acumuladas de éxitos y fracasos que configuran una experiencia vital y una idea particular de lo que es la enseñanza y el rol docente que predispone a las personas a un tipo de acción que es a menudo inconsciente o implícito.

Mediante las historias de vida y el trabajo con biografías escolares se puede dar respuesta a investigar cuestiones sobre por qué las nuevas generaciones docentes reproducen modos de enseñanza anacrónicos que han rechazado o se pueden inducir procesos de reflexión crítica que hagan salir a la luz todas estas ideas previas para poder transformarlas desde el autoconocimiento y la apertura a nuevos planteamientos.

(Rivas, Leite y Cortés, 2014) llevaron a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga un proyecto en el que se sirven de las Historias de vida de los alumnos para hacer explícita la idea de escuela con la que llegan, partiendo de la idea que las historias de vida son parte nuclear de la acción docente y están relacionadas con el compromiso que guía su acción y repercute en la visión que se tenga de la profesión docente, justificando con esta investigación la importancia de las Historias de vida en la formación de las y los futuros docentes.

3.4 La formación a lo largo de la vida

A través de la formación adquirimos una visión sobre la figura docente y nuestro rol como estudiantes, pero también es importante destacar que la formación permanente va ofreciendo respuestas puntuales y adecuadas para afrontar los retos de la docencia y/o del

aula, así, va transformando el quehacer en las aulas y la identidad docente, ya que también es un espacio de socialización entre docentes que aprenden y comparten experiencias.

Teniendo en cuenta la legislación vigente en materia educativa, LOMLOE la formación permanente ya se menciona en el preámbulo haciendo referencia a lo recomendado por la UNESCO y a los pilares básicos enunciados por (Delors, 1996): aprender a ser, aprender a saber, aprender a hacer y aprender a convivir. Pero es más adelante cuando se hace referencia explícita a los programas de formación permanente:

“Los programas de formación permanente deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, educación inclusiva, atención a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, así como formación específica en materia de acoso y malos tratos en el ámbito de los centros docentes. Del mismo modo deberán incluir formación específica en prevención, detección y actuación frente a la violencia contra la infancia” (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2020, p.49).

4. METODOLOGÍA

4.1 Consideraciones acerca de la metodología cualitativa

El objeto de estudio (la construcción de la identidad profesional docente) “no es una realidad objetiva, sino una construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse en relación con su medio” (Bolívar, 2016, p.259) y en tanto que es un concepto estrechamente relacionado con la subjetividad y el mundo de las emociones y los significados personales, es por esto que se apuesta por una metodología de tipo cualitativa orientada a la comprensión.

Es necesario en este punto comenzar con una breve exposición conceptual sobre la investigación cualitativa y el marco que fundamenta el presente Trabajo Fin de Máster.

Sandín 2003 como se citó Dorio, Sabariego y Massot (2012) propone la siguiente definición:

“la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento de un cuerpo organizado de conocimiento”.
(p.276)

Se distingue siguiendo la referencia de (Bartolomé 1992 citado en Dorio, Sabariego y Massot, 2012) entre investigaciones que tienen por objeto la descripción y comprensión de acciones en el epicentro de un contexto determinado y aquellas que tienen por objeto la transformación social y la emancipación social de la persona. Así mismo sintetizan las corrientes que han aportado fundamentación de esta forma de investigar se encuentran:

- o la fenomenología (la cual señala al sujeto como productos de conocimientos que se construye a partir de lo que subjetivamente percibe)
- o el interaccionismo simbólico (que pretende comprender la realidad a partir de las atribuciones de significados generados por la interacción social de las personas)

Y además, señalan otras corrientes como la filosofía, antropología, el constructivismo, etnometodología...entre otras, y que también han aportado cuerpo teórico a esta manera de investigar. Y citan los principios de la investigación cualitativa (Bartolomé 1992 como se citó en Dorio, Sabariego y Massot, 2012):

- o Conductas naturales para descubrir leyes.
- o Situaciones sociales identificadas por el lugar, los actores y las actividades.
- o Los significados de textos/acciones.
- o Los procesos sociales. La relación entre sociedad/persona.
- o Los procesos cognitivos. La construcción de sistemas semánticos en individuos y grupos que son expresión de su conocimiento cultural.
- o Los patrones culturales de un grupo mediante la identificación de creencias y prácticas concretas.
- o Los patrones de interacción social entre miembros de un grupo cultural.

Algunas de estas dimensiones están relacionadas con las que más adelante se proponen como objeto de estudio para el diseño y organización de la técnica de recogida de información, la entrevista en profundidad.

4.2 Etnografía e historias de vida

(Sabariego, Massot y Dorio, 2012) plantean la etnografía como un método muy usado en el campo educativo para analizar la práctica docente, usado para describir desde el punto de vista de las personas que participan en ella, describir la práctica docente y enfatizar las cuestiones interpretativas, la etnografía se interesa por lo que hacen las personas y tiene como objetivo descubrir lo que las mueve, es decir, sus creencias, sistema de valores, motivaciones... y el modo en que todo eso se desarrolla con el tiempo.

Es decir, la etnografía está más cerca del estudio de los procesos, el interés de su análisis se orienta al transcurrir de las prácticas y de cómo éstas surgen, se desarrollan y se transforman.

En consonancia con la finalidad de las investigaciones cualitativas señaladas (Dorio, Sabariego y Massot, 2012) de “sumergirse en el mundo subjetivo de las personas y hacerlo emerger. Solo convirtiéndolas en actores y actrices de sus propias vidas se podrá comprender y atribuir significado a los acontecimientos y situaciones vividas en el contexto de estudio”, (p.278). Que, en este caso, es conocer el proceso de construcción de una docente/un docente.

Siguiendo a (Bolivar, 2016) sobre lo que implica una historia de vida y su sentido en la investigación socio-educativa:

“las historias de vida posibilitan la construcción de sentido del proyecto de una vida, construir una identidad (personal y profesional), a partir de ordenar el bagaje de acontecimientos, vivencias y aprendizajes a lo largo de la vida. (...) todo relato de vida es, en el fondo, una búsqueda de sentido y una justificación razonable que confirme o cuestione la trayectoria de vida seguida. (p.251)

Las historias de vida son una estrategia de recogida y análisis de datos, se fundamentan en los principios de interaccionalismo simbólico y se utilizan para obtener un

conocimiento desde la experiencia, práctico, émico e idiográfico de la relación de las personas con su entorno. (Masot, Dorio y Sabariego, 2012, p.347).

La investigación biográfica según (Cortés, 2011, p.70) “no se realiza con una intención terapéutica, sino para reelaborar, con una nueva vivencia, unos fragmentos de vida que nos ayudan a darle un valor único pero extrapolable a la comprensión de la realidad común”.

Se pretende realizar una investigación desde un punto de vista emic, situándonos en la comprensión de los elementos para analizar y comprender la biografía de la persona protagonista. Aquí la investigadora se acerca a las situaciones personales de la entrevistada para, desde la empatía comprender su punto de vista y contextualizarlo en un tiempo y desde la subjetividad de su historia de vida.

Para luego, desde una perspectiva etic, tratar de describir una historia de vida para analizarlas y extraer significados personales y colectivos que puedan ser compartidos por otras personas en esos mismos contextos.

Por lo tanto, se apuesta por un método etnográfico (Sabariego, Massot y Dorio, 2012) que aporta luz para la conceptualización, características y fines. Lo definen como “quizá el método más conocido y utilizado en el campo educativo para analizar la práctica docente, describirla desde el punto de vista de las personas que en ella participan”. (p.295). Este método tiene interés en conocer los valores, creencias, perspectivas y motivaciones de las personas y el modo en que todo esto se desarrolla en el tiempo.

Para convertir experiencia en interpretación es importante que la investigadora ejerza sus posicionamientos de interpretación de realidad, quedando explícito su posicionamiento desde el enfoque constructivista, en el que las personas mediante las interacciones con el medio (en un sentido amplio de la palabra) que nos rodea, asignando significados únicos e irrepetibles, porque, aunque compartidos con otras personas, difieren en el bagaje individual de cada persona.

(Bolívar, 2014) también hace un apunte acerca de la transformación de los relatos de vida en historias de vida y cuestiones metodológicas a tener en cuenta: la contextualización en geografías sociales: tener en cuenta las condiciones sociales y los procesos históricos en los que se enmarcan esos relatos de vida.

4.3 Técnicas de investigación: El diseño de la entrevista en profundidad.

La importancia de la narración en los relatos de vida argumentada en el marco teórico, el objeto de estudio girará en torno a la identidad docente y su construcción. La técnica para la obtención de información acerca del objeto de estudio será la entrevista en profundidad.

Se ha determinado una serie de dimensiones para facilitar la tarea de recogida de información y organización de los bloques temáticos, así como para el procesamiento de la información y la redacción de conclusiones, dado que la identidad profesional docente y su construcción es un concepto subjetivo, se parte de una definición propuesta por (Bolívar 2016) que apunta hacia varias cuestiones a tener en cuenta:

“La identidad profesional docente puede ser conceptualizada como resultado de la interacción entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente (...) los procesos de formación de la identidad profesional se asientan sobre el conjunto de saberes que fundamentan la práctica, las condiciones de ejercicio de dicha práctica, el estatus profesional o prestigio social de la función docente y la pertinencia cultural y social en el contexto en que se desarrolla.” (p.259)

Este mismo artículo se citan a varias investigaciones dirigida por (Day et al.,2006; Day, 2011 como se citó en Bolívar, 2016) de las que se desprenden tres grupos de influencia que se superponen y, que de su interacción dinámica se articula la identidad con sus crisis y épocas estables, es decir, que las identidades no son invariablemente estables o fragmentadas en sí, sino que la identidad pasa por pasa por diferentes momentos y el impacto positivo o negativo de estas dimensiones afectan en la dimensión emotiva y pasión por la enseñanza, lo cual puede condicionar el bienestar y efectividad de los resultados alcanzados en el aprendizaje del alumnado.

	DIMENSIONES	ÍTEMS
	Social- política	<ul style="list-style-type: none">✓ Expectativas hacia los docentes y la enseñanza✓ Tendencias políticas✓ Conflictos entre legislaciones

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo profesional continuo ✓ Carga de trabajo ✓ Roles ✓ Responsabilidades
	Lugar de trabajo o influencias sociales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Microsistema ✓ Relaciones sociales específicas de la escuela, departamento o aula ✓ Contextos (comportamiento alumnos, apoyo colegas...etc)
	Influencias personales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Historias personales ✓ Vida actual ✓ Familia ✓ Relaciones sociales ✓ Sentimiento de eficacia y vulnerabilidad

Fuente: Elaboración propia a partir de Bolívar, A (2016) sobre las conclusiones extraídas en los estudios de DAY et al., 2006; DAY, 2011 referenciadas en el artículo.

Se parte del cuadro para la elaboración de las dimensiones de estudio y los ítems, que servirán de base para la elaboración de preguntas que se utilizarán de base para afrontar la entrevista, el cuadro completo se presenta en el apartado 4.5 sobre dimensiones de estudio.

Una entrevista en profundidad está caracterizada (Olabuénaga, 1999 citado en Massot, Dorio y Sabariego, 2012) en que está más enfocada a comprender que explicar, obteniendo más respuestas del tipo emocional más que racional.

El entrevistador controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas que vaya obteniendo, alterando el orden de las preguntas y añadiendo sobre la marcha si es preciso (siempre en función de las respuestas del entrevistado), pudiendo incluso alterar el formato de las preguntas o improvisando el contenido.

En cuanto a la planificación de la entrevista, las autoras apuntan hacia un modelo en tres momentos:

Momento Tareas	Preparación	Desarrollo	Valoración
	1. Redactar los objetivos de la entrevista 2. Identificar a las personas que van a ser entrevistadas. 3. Formular las preguntas y secuenciarlas. 4. Preparar el lugar de la entrevista.	1. Crear un buen clima 2. Actitud del entrevistador que favorezca la comunicación 3. Registrar la información de la entrevista	1. Valoración de las decisiones tomadas durante y para la planificación de la entrevista. 2. Valoración del desarrollo de la misma.

4.3.1 Preparación de la entrevista

Siguiendo el esquema planteado anteriormente, la primera tarea es definir los **objetivos** de la entrevista.

- Contrarrestar la construcción de la identidad docente de la entrevistada con las dimensiones seleccionadas tras la revisión bibliográfica.
- Comprender el proceso de construcción de la docente seleccionada.
- Seleccionar los mecanismos y/o conductas exitosas de su carrera profesional docente para extrapolarlos.
- Explicitar su modelo metodológico y ponerlo en relación a proceso de construcción identitario.

Se ha seleccionado a una docente del máster en formación del profesorado en Educación Secundaria que actualmente ha conseguido su plaza como profesora de Servicios a la

comunidad y que, actualmente está ejerciendo de docente de Formación profesional, en ciclos de FP y que, además ha sido docente del sistema de formación no reglado.

Un perfil que muestra experiencia profesional docente en varios niveles, con una larga trayectoria docente y que, se parte de la hipótesis de que cuenta con un concepto de identidad docente maduro. Se le propuso a la docente a principios del mes de mayo participar mediante unas entrevistas en un Trabajo Fin de Máster sobre la construcción de la identidad docente, para lo que se dispuso afirmativa y positivamente.

La construcción de las preguntas se realizará partiendo del cuadro elaborado en el apartado anteriormente presentado en el punto 4.3, ampliado y completado. No siendo éste un esquema rígido, sino que es una base bajo la que partir a la hora de desarrollar la entrevista. Las preguntas son una referencia para luego realizar el análisis, pero el objetivo de la entrevista es la comprensión, por lo tanto, es posible que se necesite añadir preguntas sobre la marcha que previamente no estaban incluidas y que ayudarán en el análisis de la información.

Una vez delimitadas las dimensiones de estudios y las preguntas que permitan la recogida de información, se propone organizar los encuentros en 3 bloques temáticos, siempre tomando como referencia la historia de vida, la cual orienta la entrevista y las preguntas:

Recorrido por el sistema educativo (biografía escolar)

Proceso de construcción metodológico-docente (biografía profesional)

Identidad docente (sentimientos y pertenencia)

4.3.2 Desarrollo de los encuentros

El primer encuentro tuvo lugar el 11 de junio de 2024 a las 18 horas y tuvo una duración de 1 hora y 20 minutos y se produjo en la sala de reuniones del departamento de pedagogía de la Facultad de Educación del Campus de Palencia a propuesta de la entrevistada.

Tras unos minutos de charla informal, el encuentro comienza a ser grabado previa información y consentimiento de la entrevistada. Se introduce el tema de investigación del presente Trabajo Fin de Máster, así como su fundamentación teórica y desarrollo hasta

ese momento temporal concreto, además, se informa de los 3 bloques temáticos en los que se va a dividir las entrevistas.

La entrevista comienza con la interrupción de un compañero y comentando que me había mandado 4 currículums, porque ha tenido 3 centros de interés en su vida. La educación es la base y un currículum de arte y otro de género.

Comenzamos con la biografía escolar, repasando su recorrido personal en el sistema reglado. El repaso comienza con la educación infantil y primaria, la E.G.B, dado que la Ley de Educación de la época es la de Ley General de Educación de 1970, que cursó en un mismo centro de educación concertado perteneciente a una congregación de monjas. Conserva aún amigas del colegio con las que sigue teniendo relación.

El segundo encuentro tuvo lugar el 12 de junio a las 8:55 de la mañana en el mismo lugar durante el cual, durante este encuentro sale a la luz su “vocación” que era la educación de personas adultas y se perfila la personalidad de la entrevistada que va a marcar el desarrollo de su trayectoria profesional. Durante esta segunda sesión se hizo un repaso a su currículum y tuvo una duración de 1 hora y 30 minutos.

Ya se empieza a atisbar que no quiere desarrollar su carrera profesional como docente, sino que siempre habla de tareas de dinamización, facilitación...etc. pero quizá esa idea de que una docente realiza trabajos de documentación y está sujeta a un sistema de reglas que debe aplicar en cuanto al comportamiento hace que no se identifique con ese rol, aunque en realidad, si lo desempeña. Esta cuestión se desarrolla más en profundidad durante la tercera entrevista.

El tercer encuentro tuvo lugar el 25 de junio de 16:30 a 19:00 horas bajo un ambiente de mayor confianza, unas preguntas más profundas y cargada de reflexiones íntimas, cercanas a la definición de identidad o sentimiento de pertenencia a un colectivo profesional presentadas en el presente Trabajo Fin de Máster. Durante la tercera entrevista se produjeron reflexiones interesantes, al hilo de la experiencia como educadora en la universidad popular y la metodología que allí aprendió.

4.3.3 Valoración

Durante todos los encuentros hubo un clima agradable de charla informal, la entrevistadora no acudía con el guion de preguntas ni un orden establecido y organizado para lanzarlas, pero sí con una planificación de los temas y una graduación de más sencillo, entendiendo esto como cuestiones menos personales y profundas, a lo más complejo como con sentimientos personales.

Para optimizar el tiempo, pero restar preocupaciones sobre el tiempo al principio de las entrevistas se negociaba un tiempo para la charla y se ponía una alarma, así que entrevistada y entrevistadora podían entregarse a la entrevista sabiendo el tiempo que estaban dispuestas a dedicar.

En las entrevistas la entrevistadora tuvo una libreta en la que realizó anotaciones, pero el procesamiento de la entrevista se dio una vez acabada, gracias a la reproducción de la grabación se ha podido colocar la información obtenida en las preguntas diseñadas, permitiendo introducir fragmentos literales de la conversación que se exponen en el siguiente apartado.

Durante los encuentros, se lanzaron cuestiones que a priori no estaban planteadas en el diseño de la entrevista, pero a criterio de la investigadora, estas preguntas no forman parte del cuadro inicial y por lo tanto no están numeradas, sino que figuran en el texto con la expresión “A la pregunta...”

4.4 Objetivos de la investigación

Todo Trabajo Fin de Máster debe relacionarse con unos objetivos de investigación, pero también de aprendizajes relacionados con las competencias y/o materias de la formación. Para este trabajo se proponen tres objetivos que se relacionan con la idea anterior:

- ✓ Familiarización con una técnica de investigación como la etnografía educativa y la técnica de la entrevista en profundidad.
- ✓ Aproximación a una formación de la implicación del ejercicio docente.
- ✓ Práctica sobre el conocimiento personal para un mejor desempeño profesional.

4.5 Dimensiones de estudio

	DIMENSIONES	ÍTEMS	PREGUNTAS
	1.Social- política	1.1Expectativas hacia los docentes y la enseñanza	1.1.1¿Cómo fue la transición al primer día que te enfrentaste a un aula? ¿Cómo fue el cambio de la educación no formal a la educación formal? 1.1.2¿Qué finalidad ideal tenías con la docencia? ¿Ha cambiado o se mantiene?
		1.2Desarrollo profesional continuo	1.2.1Qué tipo de formación permanente has realizado a lo largo de tu trayectoria como docente ¿en qué temáticas?
		1.3Carga de trabajo Roles Responsabilidades	1.3.1¿Cómo percibes que es tu rol como docente? ¿Es igual o diferente dependiendo de la etapa educativa que te encuentres? ¿o de si es educación formal o no formal?
	2.Lugar de trabajo o influencias sociales	2.1Microsistema	2.1.1¿Cómo te ha apoyado tu entorno en el transcurso de preparación de la oposición? ¿Y el hecho de moverte de destino cada año?

			2.1.2¿Cómo afecta el ejercicio de la docencia tu vida personal? Me refiero al tiempo que debes dedicar fuera del aula a preparar materiales, corregir, evaluaciones, compatibilizar dos empleos con seguir formándote... cómo eso impacta en tu ocio y en tus relaciones personales.
		2.2Relaciones sociales específicas de la escuela, departamento o aula.	2.2.1¿Cómo son tus relaciones sociales con tus iguales? ¿son diferentes en la FP que en la Universidad? ¿Y en la educación no formal?
		2.3Contextos (comportamiento alumnos, apoyo colegas...etc)	2.3.1¿Cómo defines tu relación con tus clases? ¿hay diferencia entre los grupos de la universidad y los de FP?
	3.Influencias personales	3.1Historias personales	3.1.1Biografía escolar (recorrido etapas) y recuerdos como alumna 3.1.2Biografía docente (recorrido etapas, resumen currículum) 3.1.3Decisiones tomadas, por qué y grado de satisfacción. 3.1.4Expectativas propias de futuro y cómo los estudios iban a contribuir.

	3.1.5 Recuerdos de sus docentes. Alguna persona que le haya impactado.
3.2 Vida actual	3.2.1 ¿Qué es lo más prioritario para ti transmitir como docente del máster de secundaria?
3.3 Familia	3.3.1 Mensajes en la familia sobre los estudios y expectativas familiares sobre los estudios y profesión.
3.4 Relaciones sociales	3.4.1 ¿Qué mensajes recibes de tu entorno respecto de tu empleo? ¿Cómo ha ido cambiando?

		<p>3.5 Sentimiento de eficacia y vulnerabilidad</p>	<p>3.5.1 ¿Cómo te defines profesionalmente como docente?</p> <p>3.5.2 ¿Cómo crees que te perciben tus iguales? ¿Y tus estudiantes?</p>
		<p>3.6 Identidad (formación, biografía, relaciones)</p>	<p>3.6.1 ¿En qué momento decides ser docente? ¿opositar?</p> <p>3.6.2 ¿Cómo conseguiste tu primer empleo como docente? Tu vivencia como docente de personas adultas.</p> <p>3.6.3 ¿Qué significaba para ti sacar la plaza? ¿Cuánto tiempo has estado luchando con la oposición?</p> <p>3.6.4 ¿Cómo te preparó tu formación inicial para ejercer tareas docentes? Grado de satisfacción con tu formación docente.</p>

			3.6.5 Relaciones sociales con iguales en el ámbito profesional
	4. Dimensión Construcción docente Metodológicamente hablando		4.1 ¿Crees que te han influido los docentes que has tenido? ¿Te ves igual o diferente a tus docentes? ¿Has intentado replicar a alguna persona que haya sido referente para ti? 4.2 ¿Cómo se ha ido transformando a lo largo del tiempo? 4.3 ¿Cómo te ves en el futuro?

5. RESULTADOS

A continuación, se exponen fragmentos de las entrevistas con la docente, no se incluye una transcripción completa, sino que se ha ido seleccionando los fragmentos de las preguntas formuladas en un primer lugar y aquí se presenta la información recogida organizada.

Las entrevistas no se plantearon en el mismo orden que se presenta aquí, sino que se utilizó la biografía o historia de vida de la docente como línea vertebradora, como estructurante de la conversación y las preguntas se enlazaban entre sí, además la historia de vida no es lineal, así que en las 3 entrevistas la conversación ha ido pivotando hacia el pasado, el futuro y el presente.

Como todas las horas de entrevista están grabadas, la investigadora ha ido procesando, escuchando y organizando toda la información, colocándola como respuesta a las preguntas, e incluir fragmentos literales de la entrevistada en muchas cuestiones. Se presenta en el mismo orden en el que se diseñó la entrevista, organizado por dimensiones de estudio. Se utiliza la misma numeración que se propone en el cuadro reflejado en el apartado 4.4 para ayudar a la lectura de las dimensiones, ítems y preguntas correspondientes a cada dimensión.

1. Dimensión social-política

1.1 Expectativas hacia los docentes y la enseñanza.

1.1.1 ¿Cómo fue la transición al primer día que te enfrentaste a un aula? ¿Cómo fue el cambio de la educación no formal a la educación formal?

No recuerda su primer día como docente, en esta pregunta se menciona que seguramente lo ha vivido de manera natural y poco traumática porque gracias a su experiencia en la Universidad Popular dio talleres con jóvenes y dinamizó grupos de temáticas varias.

“lo que sí me costó fue adaptarme al sistema, eso sí que lo recuerdo y al día de hoy me sigue pasando, que lo que me cuesta es adaptarme al sistema, es decir,

pues todo el engranaje de un sistema macro: pues pasar lista, pues un sistema de calificación con unas notas y un fichas de corregir y lo de mantener una disciplina en la clase dentro de unas normas, un reglamento de régimen interno de centro, lo de ir a reuniones que no me interesaban, eso es lo que yo vivo mal, luego el aula, el aula no es lo mismo que la educación de personas adultas, pero sí que las claves son las mismas, las claves son conectar con esas personas, esos centros de interés, ese ciclo vital, ese momento de formarse, de abrirse al mundo, de madurez.”

A pesar de que la docencia era en contextos totalmente diferentes, si había una cosa en común:

“yo aplicaba los mismos principios metodológicos (...) deontológicos, casi que es: respeto a la persona, comunicación directa, empatía, ser implacable con las formas y las conductas, pero sensible con las personas, ósea digamos que lo que es el trato con la persona, considero que hay unas bases, que esas bases se dan en cualquier tipo de edad.”

1.1.2 ¿Qué finalidad ideal tenías con la docencia? ¿Ha cambiado o se mantiene?

La entrevistada es consciente de que la educación es un arma muy potente de transformación personal y social, es gracias a su paso por su formación como educadora social que desarrolla este concepto. Y dos reflexiones relacionadas (no quería ser docente ni se identifica como docente, aunque en realidad lo es con la gente mayor, sino que se identifica como educadora.

Ella nunca quiso ser docente pero la supervivencia por un empleo estable le llevó al mundo de la docencia en lo público.

1.2 Desarrollo profesional continuo.

1.2.1 ¿Qué tipo de formación permanente has realizado a lo largo de tu trayectoria como docente ¿en qué temáticas?

La formación es una cuestión que responde a curiosidades o inquietudes, pero también en algún caso, puede ser una necesidad derivada del trabajo que esté realizando. *“Casi nunca que me he formado en algo he pensado en la inserción laboral”*

Una de las cuestiones que se extraen sobre esta cuestión se deriva de la lectura de las 17 páginas de su currículum donde se puede apreciar formaciones en temáticas relacionadas con el género o el arte. Por lo que se podría afirmar que las formaciones que ha ido eligiendo responden a inquietudes personales. Además, afirma en un momento de la entrevista que ha ido ampliando su campo de conocimiento a través de la formación y que lo que más le gusta de su profesión es que demanda aprender cosas nuevas al preparar contenido para sus grupos, cuestión con la que está feliz.

1.3 Carga de trabajo/ Roles/ Responsabilidades

1.3.1 ¿Cómo percibes que es tu rol como docente? ¿Es igual o diferente dependiendo de la etapa educativa en la que te encuentres? ¿O de si es educación formal o no formal?

El rol tiene diferencias importantes si hablamos de educación formal o no formal, sobre todo lo que tiene que ver con el ciclo vital de las personas a las que se dirige la formación, es decir, que en la educación formal las edades son más jóvenes y se necesita trabajar un componente emocional. Y además en la educación formal las docentes se ven obligadas a imponer una disciplina determinada según el reglamento de régimen interno del centro en cuestión. Muchas de las responsabilidades o funciones que identifica como propias del sistema tienen que ver con la burocracia y lo que el sistema le exige por su rol.

2. Dimensión Lugar de trabajo o influencias sociales

2.1 Microsistema

2.1.1 ¿Cómo te ha apoyado tu entorno en el transcurso de preparación de la oposición? ¿Y el hecho de moverte de destino cada año?

“En mi vida personal ha afectado poco, porque lo he ido compaginando bien, pero a mi cabeza mucho” (...) “no ha trastocado tanto, (...) luego he estado en Palencia todo el rato y mis posibilidades de estar en Palencia como interina eran todas”.

Su proyecto de vida se ha visto facilitado con el empleo, tanto en el sentido de poder compatibilizar vida personal y profesional con media jornada de trabajo o en el caso de poder mantenerse de profesora asociada y cuidar de su ascendiente.

2.1.2 ¿Cómo afecta el ejercicio de la docencia tu vida personal? Me refiero al tiempo que debes dedicar fuera del aula a preparar materiales, corregir, evaluaciones, compatibilizar dos empleos con seguir formándote... cómo eso impacta en tu ocio y en tus relaciones personales.

En principio la posibilidad de la especialidad de servicios a la comunidad que permite elegir entre docencia o departamento de orientación, el hecho de haber obtenido la plaza o la opción de poder elegir media jornada y compaginarlo con la docencia como asociada...se le abre multitud de posibilidades para compaginar proyecto vital y profesional.

“Al final elegí servicios a la comunidad porque sabía que iba a poder jugar con estas dos opciones y a mí siempre me gusta jugar, osea, siempre me gusta tener opciones, como has podido ver en mi trayectoria, osea me gusta tener muchas cajitas y luego el instinto es un poco el que... a mí me gusta generar como una estructura de posibilidades porque luego la elección lo hago más bien por instinto.”

A la pregunta, ¿Cómo llevas eso de tener que dedicar tiempo fuera de tu horario de trabajo a preparar tus clases?

“Genial, pausa, osea, lo llevo bien porque es que mi profesión, porque me gusta, claro, entonces, lo llevo bien porque no me quita de hacer nada importante, cuando quiero ir a un viaje, pues lo voy a hacer, no estoy en un momento que me lo impida, es que va muy unido trabajo y vida en nuestra profesión, yo creo.” (...)
“Quien no está en esta profesión lo entiende peor.”

2.2 Relaciones sociales específicas de la escuela, departamento o aula,

2.2.1 ¿Cómo son tus relaciones sociales con tus iguales? ¿Son diferentes en la FP que en la Universidad? ¿Y en la educación no formal?

Las relaciones con sus compañeras en la Universidad Popular son una cuestión fundamental para la entrevistada, consideradas como una red de apoyo y de aprendizaje, con el que seguramente guarda un especial sentimiento de cariño porque allí tuvo sus primeras experiencias como educadora y docente.

2.3 Contextos (comportamiento alumnos, apoyo colegas...etc.)

2.3.1 ¿Cómo defines tu relación con tus clases? ¿hay diferencia entre los grupos de la universidad y los de FP?

“Sí, noto diferencia (...) en la madurez del alumnado, entonces me siento más en sintonía con el alumnado de Universidad que con el de FP. Con el de FP siento más distancia generacional en cómo procesan la información, como aprenden, cuáles son sus intereses.

3. Dimensión Influencias Personales.

3.1 Historias personales.

3.1.1 Biografía escolar (recorrido etapas) y recuerdos como alumna.

No está segura, duda, pero afirma que cree que sí acudió a la educación infantil y menciona la anécdota de que su madre embarazada ya fue a pedir plaza a un colegio de la capital. Aspectos que salen durante el recuerdo de su etapa de EGB:

- Vivir la educación religiosa no como algo negativo ni impuesto, los valores religiosos de las familias coincidían con los que se promulgaban en el colegio y tenía mucho que

ver con los valores sociales. Además, durante el recuerdo de esta época de primaria en dicho centro, tuvo una especie de revelación sobre la relación entre su elección profesional y la influencia de haber estado en un colegio de monjas.

“La puerta a lo social desde lo formativo, podría decir, ahora que te lo estoy diciendo y nunca lo habría dicho tan claro es probable que me entre por la vía religiosa. Y lo estoy pensando ahora, ¿eh?”

Podría afirmarse que su paso por el colegio le activó una inquietud “por lo social” “a una mirada a lo social” *“porque dábamos valores y hablábamos de ayuda al prójimo, a lo demás tenían una denominación diferente a como lo denominamos ahora desde lo profesional, desde la educación social, por ejemplo, pero es verdad que esa mirada, esa empatía, esa conciencia del otro, de lo social, de que tú eres simplemente una más en un entramado social. Eso también se ha forjado en mi casa porque mi madre era de la legión de maría y mi padre era del AMPA... ósea estaban en varios sitios de carácter civil y religioso, pero es que en el colegio todo lo religioso lo hemos vivido muy en positivo.”*

Pero, además, reflexiona sobre otra inquietud que cree que se despertó en el colegio, la cultural:

“por ahí yo creo que también me ha entrado una inquietud cultural, porque para mí un altar es un escenario, un escenario en el que se proyecta una voz y una voz como común, ¿vale? Entonces yo luego a lo largo de mi vida lo he ido adaptando a los valores ya madurados.”

El primer recuerdo que tiene como alumna es en educación Infantil:

“estábamos sentadas en mesas pequeñitas, como era habitual, y entonces estábamos, estaba compartiendo mesa con varias niñas y niños, porque infantil era mixto y una de ellas se llamaba consuelito y entonces la madre Carmen decía la niña que sude es que está trabajando y yo veía que consuelito sudaba y yo no sudaba y yo decía ay, a ver si sudo, a ver si sudo y a ver si la madre Carmen nota que yo también estoy trabajando, pero yo no sudaba ni para atrás, entonces tengo ese recuerdo.”

La etapa de infantil era mixta, la de EGB ya era curso de solo chicas, era un colegio de chicas. Recuerda que también hacía teatro, en la que recuerda trabajar mucho lo corporal, expresión y texto con *“profesores muy muy muy buenos”*. También estuvo durante un

corto periodo de tiempo haciendo Baloncesto “pero fue una experiencia nefasta, (..) yo jugaba fatal (...) y la profesora era muy muy muy muy dura (...) recuerdo como la sensación esa de ridiculizarme, broncazas... y lo dejé” Pero la anécdota bonita llega cuando cuenta que en uno de sus destinos como interina se reencuentra con esta profesora.

“Casualmente cuando yo estaba como profesora ya en el equipo de orientación educativa y psicopedagógica, estaba en un colegio y ella estaba (...) y era una de las profesoras con las que yo tenía que intercambiar información porque teníamos alumnado del equipo que tenía ella.”

Otra de las actividades en las que participaba era una asociación llamada “mundo nuevo” liderada por una alumna de las mayores y se hacían actividades ligadas a valores sociales.

Recuerda también un par de anécdotas que relaciona su conciencia feminista y de sororidad con su círculo de confianza ligado al colegio.

“En 8º teníamos una compañera, que era repetidora, con lo cual era más mayor que tenía una relación de pareja y ella se quedó embarazada, entonces fue el primer embarazo cercano que teníamos claro, en 8º de EGB y entonces que pasó, pues que iba con todo el bombo al colegio y entonces las familias, los padres y madres que iban a buscar a los niños, como que la miraban al entrar y al salir y entonces la hicimos un pasillo de protección, cuando vimos que se la juzgaba porque estaba embarazada tan joven y no sé qué, pues me acuerdo que hicimos ahí piña y la hicimos un pasillo de protección con los padres y yo creo que nos enfrentamos a ellos”

Recuerda otra anécdota que tiene y que relaciona con esa conciencia, que tiene que ver con su primera pelea con chicos. y hace una reflexión sobre la indefensión y el enfrentamiento con los chicos y con sus herramientas de fuerza usadas por ellos, como algo que se hace cuando no una no tiene conciencia feminista. En un primer momento una niña puede desear tener esa fuerza física, pero con los años desarrollas una conciencia feminista y pasas de desear tener las herramientas masculinas, a querer poder ejercer mi poder.

Transición a siguiente etapa (bachiller): En el que pasa del universo de las chicas, donde ella se sentía segura y reconocida al bachiller, el universo de los chicos, porque, aunque

había tenido trato con ellos, nunca había compartido clase con ellos. De su panda del colegio iban 3 chicas al mismo instituto. Lo recuerda como un poco de shock.

“Una de mis amigas y yo estábamos en la misma clase (...) y teníamos detrás a dos compañeros repetidores, ósea que yo los recuerdo como grandísimos y ya super mayores, entonces, se pasaban todas las clases tirándonos del sujetador (...) lo recuerdo como agresión tras agresión, porque encima éramos unas pánfilas, nos poníamos rojas como tomates, no teníamos herramientas para naturalizar eso.”

Llega a recordar que ambas desarrollaron dolor de espalda por verse forzadas a mantener una postura rígida para evitar que los chicos llegasen a las tiras del sujetador y reflexiona sobre cómo eso impactó en su aprendizaje.

“el nivel de atención era 0 (...) con el tiempo fuimos espabilando y yo acabé dándole una patada a uno en los huevos en la mitad de la escalera del instituto que toda la escalera aplaudió porque era super pesado y se metía conmigo todo el rato”.

Durante el primer año de BUP recuerda aprendizaje de nuevos códigos de comunicación, un periodo de adaptación hasta que en el segundo año recuerda “despendolarse” no nota un salto cualitativo en cuanto al currículum, sino que notó un cambio desde las relaciones. En cuanto a las materias, menciona que tenían actividades diferenciados, recuerda la asignatura de “hogar” que cursaban por la tarde, había actividades en conjunto como elaboración de presupuestos familiares o dietas y otras que en las que se separaba por sexos. Y aquí recuerda otra revolución:

“decíamos las chicas bueno y por qué tienen que estar las actividades condicionadas a que seamos chicas o chicos y no ofertadas en función de los intereses y se lo decíamos a la de hogar (...) quedamos una tarde que íbamos a hacer huelga de trabajos, íbamos a llevar cascos con música y que, no íbamos a llevar como señal de protesta para que nos diera la opción de elegir, que pasa? Que todas mis compañeras me dejaron sola, ósea, lo llevaron y yo me mantuve firme y entonces no lo llevé, me puse los cascos y la profesora me riñó, yo le contesté y a mí me expulsaron. Y ya ahí me despendolé.”

Este es un momento que podemos destacar como hito, porque pasa de ser una niña rebelde pero aplicada a ser un “*dolor de alumna*” “*ya en segundo me quedaban 7 u 8 y repetí y el director que conocía a mi padre (...) le recomendaron que yo fuera a otro centro. Mis padres me querían cambiar de centro y yo les prometí que me iba a portar mejor y entonces hice tercero allí un poco mejor pero también repetí porque no estudiaba nada, me lo pasaba como super bien, ya no me interesaba nada estudiar y en tercero como ya repetía me pasé al nocturno*”. Cambió de centro y de modalidad diurna a nocturna. Y aquí vuelve a haber otro hito, porque vuelve a conectar con el aprendizaje que está muy ligado a la seguridad que sienta en su entorno de clase. “*el instituto no fue relevador desde el punto de vista de la educación, ósea no me interesaban las clases.*”

Recuerda no interesarle el “*cómo eran las clases*” y recuerda tener una necesidad de socializarse como más importante estaba por encima y no le llegaba a motivar tanto como para focalizar atención y recursos en las explicaciones, que algunas reconoce no entendía:

“pasé de ser una niña en el colegio de notables y sobresalientes a decir en matemáticas no me entero en historia hay que estudiar muchísimo y la clase es un rollo y no me gusta en literatura no me gusta nada y me aburro, en geografía tampoco...ósea me aburría en todas.”

Y en este punto se mezcla dos cuestiones: por un lado, la necesidad de socializar hace que los recursos personales como la atención se deriven a la cobertura de la necesidad de interactuar con otras personas y, por otro lado, la manera de dar las clases no le seducía y hacía restar interés y aumentar el sentimiento de aburrimiento y desconexión con incluso materias que le llamaban la atención.

A nivel metodológico no recuerda ninguna diferencia entre el colegio y el instituto, pero haciendo un esfuerzo de proyección al último curso de EGB la entrevistada es capaz de recordar una metodología de aula de clases magistrales, pero sí destaca que el hecho de “*sentirse situada*” le hacía centrarse en el aprendizaje. Cuando la identidad es estable y te sientes partícipe de algo socialmente hablando, los recursos personales se pueden centrar en cubrir otras necesidades como el aprendizaje, lo cual puede ser un ejemplo de que, siguiendo la teoría de Maslow hasta que la necesidad de afiliación no está cubierta no puede perseguirse otras necesidades superiores como de autorrealización.

Sobre la etapa del bachiller nocturno afirma *“muy bien porque encontré mi sitio otra vez, ósea ese sitio que un día viví en el colegio lo vuelvo a encontrar, entonces se aúnan mis intereses sociales, psicológicos y emocionales con mis intereses académicos y entonces las clases me parecen fascinantes.”*

Habla de un grupo de amigos y amigas que estaban en su misma situación, *“gente que queríamos seguir estudiando pero que nos costaba por h o por b, éramos más mayores y empezamos a tener complicidad con el profesorado”*

Hace 3º y COU y durante el año que repite se apunta a artes y oficios, algo así como un curso. Acabó el bachiller nocturno con 20 años, hizo en paralelo COU y las asignaturas pendientes y artes y oficios, con la expectativa de ir a bellas artes. Estuvo haciendo ese curso que académicamente no tenía utilidad, pero sí para preparar las pruebas de acceso la escuela de Bellas Artes. Después de suspender la prueba se fue a otra ciudad a probar suerte pero también suspendió.

Y llega otra revelación, relaciona la situación de cuando intenta acceder a las pruebas de acceso a bellas artes y la sensación de que le faltaba algo como artista, y por eso encontró una manera de relacionarse con el arte, no como artista sino como herramienta didáctica. Esto se lo da fundamentalmente en las asignaturas de Educación social.

Transición hacia la siguiente etapa y la universidad: Una vez que ha suspendido las pruebas de acceso a la escuela de Bellas Artes y sin tener muy claro cuál era el siguiente paso porque las ideas que le llegaban en casa no le acababan de convencer y se toma un año sabático, en torno a los años 1991-1992 e hizo varios cursos, como Animación Sociocultural y estuvo haciendo un voluntariado en un país de América Latina en 1990, como una de sus profesiones tenía la idea de ser misionera (quería trabajar con personas que vivían otras realidades, algo que estaba cercana a la idea de cooperación al desarrollo y antropología) a través de una amiga que conocía a una religiosa que organizaba viajes a Perú para hacer voluntariados asistenciales no especializados. Esta experiencia le reveló que el trabajo con personas le interesaba, pero le hizo ser consciente de que tenía carencias formativas y no estaba preparada. Tras realizar unos cursos en Animación sociocultural y otras temáticas descubre los estudios de Educación Social.

Durante su experiencia en esta formación se empieza a generar una visión profesional como dinamizadora, facilitadora y mediadora, pero no como docente, afirma contundentemente diciendo *“yo lo que tenía claro es que con la educación reglada no quería nada”*.

Compagina su formación con trabajos a tiempo parcial, durante los veranos y durante los estudios, tenía la idea de independizarse, entonces al empezar a trabajar cuidando niños no acudía a las clases, estuvo yendo durante el primer año y los demás no iba a clase, lo recuerda como una pérdida. Recuerda las clases, pero recuerda faltar mucho a las clases.

En segundo año se fue a vivir a un piso compartido y esta época vital está influida por una persona de su entorno, una tía que veía como un referente en cuanto a las prácticas de yoga y zen que realizaba, las ropas que se confeccionaba y los mensajes cargados de empoderamiento y motivación a la independencia, algo con lo que ella conectó y que le influyó en este momento para buscar empleo y ganar dinero para independizarse de la casa familiar.

Esta figura tenía mucho atractivo para ella, aunque visto desde el ojo adulto considera que la influencia fue demasiada y dio como resultado que no viviese los años universitarios en su máximo potencial. Aunque si tenía buena relación con su clase e hizo un grupo de amigas y amigos que tenían su sede de reunión en el bar *“el tejadillo”*. Ahí nació la asociación de educadores y educadoras sociales de Palencia. Se organizó unas primeras jornadas para analizar y definir la profesión, al ser la primera promoción parte de sus charlas tenían que ver con la discusión del plan de estudios y por qué la inclusión de asignaturas como economía o el derecho...

Hacia una transición profesionalizante: Recuerda haber hecho prácticas durante la carrera en un centro de Educación especial en la que aprendió la importancia de trabajar en equipo, tuvo una experiencia que le llevó a la reflexión de lo importante que es saber trabajar en grupo y tener buenos compañeras y compañeros.

La cuestión es que de aquí sale una característica de su estilo *“por eso soy tan celosa de con quien trabajo, porque prefiero trabajar sola que esto lo he dicho en clase, prefiero trabajar sola que con una persona que no conecte, ósea quiero trabajar por conectar,*

pero si al final eso no sucede, pues digo, el equilibrio del usuario o usuaria o la persona con la que trabaje está por encima. Esa experiencia a mí me marcó muchísimo”

Durante el tercer curso estuvo en un colegio de primaria participando en las actividades extraescolares con niños pequeños, pero sin duda la experiencia grande fue la del ERASMUS , allí hizo prácticas en el centro de emigrantes hispanohablantes, junto con la trabajadora social que hacía papeles y acompañamiento. En este punto habla de una anécdota que le marcó profundamente.

“esa trabajadora social tenía que ir a acompañar a una chica de origen latino que había destapado una red internacional de tráfico de mujeres prostituidas y ella que era una de ellas, era el típico engaño que surgió en esos momentos que iban a sus países de origen y las decían ¿Queréis trabajar como empleadas de hogar en Europa? Vale, pues dadnos tanto dinero y os lo organizamos y una vez que las traían a Europa , esto era muy frecuente, pues aquí las metían en redes de prostitución y si querían salir se las amenazaba con matar o hacer daño a su familia y además tenían una hipoteca ya, una deuda que habían contraído porque digamos les habían adelantado todo el dinero del viaje y todo esto, total que una chica, desde su ingenuidad, lo denunció y la metieron en un piso protegido al lado de Central Station y entonces fueron a buscarla y la trabajadora social necesitaba ir con ella a que declarase al Tribunal de la Haya y entonces fui yo con ella, fuimos las tres.”

Menciona que durante esta estancia fue a todos los museos de arte y cómo le impactó en el desarrollo de su sensibilidad artística a la hora de conectar expresión emocional y arte junto con el trabajo social con las personas.

La clave de la conexión entre su mundo artístico y social viene cuando afirma *“tuve experiencias estéticas muy fuertes (...) es una percepción de la sensibilidad que yo necesitaba luego canalizar profesionalmente y mentalmente”* y reconoce que la educación social le ha ayudado a canalizar todas esas emociones que le despertaban las obras artísticas.

Destaca que perteneció al comité de defensa del refugiado, asilado e inmigrante (COMRADE), era un comité a nivel Nacional y durante la carrera y a través de su compañera de piso que tenía un amigo que trabajaba como tesorero en la delegación de

Valladolid empezaron a ir a reuniones y charlas... Junto con otra compañera de la carrera de Educación social decidieron montar una delegación en Palencia y coincidía con el comienzo de la inmigración en Palencia y tenían una oficina donde ofrecían asesoramiento educativa, jurídica y social y hacían sensibilización social organizando charlas y jornadas junto a otras entidades sociales. Recuerda casos impactantes y ser una “gran escuela”, teniendo incluso relación con la policía nacional y extranjería. En esta etapa hay dos hitos muy importantes, su estancia Erasmus y la vinculación con el Comité de defensa del refugiado, asilado e inmigrante.

Primeras experiencias laborales tras la carrera, transición estudios-mercado laboral: La transición fue en parte gracias a su mentora, que así la considera porque de alguna manera fue su descubridora y la recomendó en un centro de formación.

Gracias a la existencia de un convenio entre dicho centro, Caja España obra social y cultural y la escuela universitaria de educación de entonces, tienen un programa de educación para enseñar alguna de las exposiciones que caja España expone en una de sus salas, necesitaban a dos personas que las guiasen, pero necesitaban visitas dinamizadas, es decir, guiadas por personas que generen diálogo con los grupos. Y a raíz de ahí empieza a dar clases en centros de mayores sobre Historia del Arte a personas mayores recomendada por su profesora mentora M.A. Durante más de 10 años estuvo compatibilizando el empleo en el centro de formación con otros empleos y con la preparación de las oposiciones de Servicios a la comunidad.

Se presenta la primera vez en 2008 sin apenas preparación y entra en lista, en bolsa, pero ese mismo verano que tiene un enfado personal con su situación económica en el empleo, provocado por un viaje que no puede hacer, ese verano presenta su baja voluntaria en la con la fortuna de que ese mismo curso le ofrecen una media jornada en un departamento de orientación “*y ganaba trabajando menos de la mitad lo mismo*” que en el centro de formación.

Al curso siguiente le vuelven a llamar y como estaba simultaneadas las plazas de orientación y las de docencia, el curso siguiente le llaman para dar clase. Así va pasando los años en la bolsa hasta que llega el momento de decidir presentarse a las oposiciones

y en qué especialidad en la que tuvo muchas dudas y que, finalmente le ha llevado a conseguir su plaza como funcionaria, aunque aun esperando el destino definitivo.

3.1.2 Biografía docente (recorrido etapas, resumen currículum)

Su primer empleo docente llega con la propuesta de una profesora de la carrera y que la considera “su mentora” quien, por el año 1996 formaba parte de la junta directiva de un centro de formación, y que fue preguntada por si conocía alguna persona que pudiese encargarse de una clase de hora y media a la semana para personas mayores con la temática Historia del Arte de Castilla y León.

“empecé dando hora y media a la semana (...) que yo recuerdo que me tiraba toda la semana preparando esa hora y media, toda la semana”.

A raíz de eso se han ido añadiendo más y más talleres, completando la jornada que ella hacía, con el circuito local de exposiciones que se realizaba a través de materiales didácticos y acercarlos a los barrios de Palencia para introducir conceptos básicos del arte.

Cada septiembre volvía al centro de formación y cada verano se finalizaba el contrato y cada año se iban aumentando las horas que daba de clases hasta llegar a una jornada completa. En total estuvo unos 10 años como educadora en dicho centro de formación.

Las condiciones laborales hicieron que se produjese un cambio profesional, hay un hito en el relato de la entrevistada que da cuenta de este momento de revelación que iba a motivar el cambio. Relata sobre el trabajo en el centro de formación que:

“era muy exigente en tiempos y había un componente vocacional muy alto (...) prácticamente estaba trabajando todo el día, por la mañana tenía horario de oficina y por la tarde, tenía yo creo mayoritariamente todas las clases por la tarde, como era enseñanza para personas mayores, el horario de tarde era largo, había días que salía a las 10 de la noche y llegaba a casa y me tenía que preparar las clases del día siguiente.”

Y aunque podía hacer uso del horario de oficina para prepararse las clases, lo hacía en casa por necesidades propias de concentración. Otra de las cuestiones es que al ir sumándose cada vez más temáticas y grupos, las horas de preparación aumentaban.

“era apasionante, me encantaba, pero el sueldo...ósea al principio era algo que no pensaba en ello, pero según iban avanzando los años, si claro, entonces el número de horas de dedicación era muy desproporcionado con el sueldo que recibía”.

Como la situación laboral no era estable y además en los primeros momentos era una jornada pequeña que fue aumentando a medida que pasaban los cursos, la entrevistada fue simultaneando con presentarse a las oposiciones de servicios a la comunidad. *“lo hacía en paralelo sin saber muy bien a que me iba a conducir, pero sabía que no perdía nada, así que lo hacía igualmente”.*

Pero su primer empleo en que se reconoce como docente fue en torno al año 2009 fruto de la lista en la que había quedado después de presentarse por primera vez a las oposiciones y le ofrecen dar clase en un ciclo de Atención sociosanitaria en otra provincia de Cyl, destino en el cual está durante dos cursos.

“En el listado de ofertas, digamos, se simultánea, osea está todo mezclado las de ciclos y las de orientación y entonces voy a ciclos porque a mí me gusta dar clase”

Ante la pregunta, ¿cómo recibes esa noticia? Porque tu hasta ahora no habías querido ser docente.

“Claro, dar clase en Formación Profesional es muy parecido, es , se aproxima a, es un... digamos que hay una confluencia ahí entre la reglada y la no reglada, porque es dentro de la educación reglada, pero digamos que la gente está ahí ya a punto de dar el salto a la vida profesional, entonces, aunque es otro tipo de edad que la educación en personas adultas, pero digamos que es enseñanza vocacional (...) no es enseñanza reglada obligatoria, no es secundaria (...) y encima las temáticas sí que tenían mucho que ver con mi formación como educadora social”

Después de los dos cursos como docente de ciclo se da cuenta de que pidiendo como destino Palencia es posible conseguir media jornada y ya todos los años trabaja en equipos y/o departamento de orientación y ya no vuelve a la docencia.

A la pregunta, ¿y lo preferías a la docencia o te daba igual? ¿Te sentías más cómoda como PSC en departamento de orientación?

“La diferencia en docencia en el ámbito reglado es que como a mí lo que es el entramado del sistema me da mucha pereza, lo bueno es que en el aula tu eres soberana y ese es un espacio de libertad, porque es verdad que ni el sistema ni el curriculum ni la normativa encorseta tanto lo que pasa en un aula, lo condiciona (...) porque yo soy servidora de un sistema público (...) pero luego el aula es un espacio de libertad docente y humana (...) digamos que me gusta más la docencia porque ahí puedo hacer un poco mi intervención, no se ve tan mediatizada por ese macrosistema.”

En un momento determinado de su carrera que aproximadamente situamos en 2017 es invitada a ofrecer una charla en un máster de educación, tras la charla se le informa de que van a salir dos plazas para profesoras asociadas que se necesitan incorporar al máster y el curso 2017/18, situación que mantiene en la actualidad.

3.1.3 Decisiones tomadas, por qué y grado de satisfacción.

Sobre el tema de cambiar al nocturno no recuerda cómo fue, si fue una decisión personal o de sus padres ni en qué circunstancias se produjo. Si recuerda que eligió ir a la escuela de artes y oficios “Mariano Timón” de Palencia porque le gustaba mucho el arte y seguramente con la ilusión de hacer Bellas Artes, dado que ese mismo año ya intentó entrar en la escuela de arte e hizo las pruebas de acceso. Mientras recuerda las pruebas de acceso a las facultades de Bellas Artes escuchó conversaciones de personas y siente que no es su sitio. Eligió los estudios de Educación Social por el plan de estudios, decisión con la que está ampliamente satisfecha y formación que ha tenido mucho que ver en la formación de su sentimiento e identidad profesional.

3.1.4 Expectativas propias de futuro y cómo los estudios iban a contribuir.

Tanto el padre como la madre tenían expectativas positivas hacia los estudios y esto es verbalizado por la entrevistada en varias ocasiones cuando menciona la anécdota de la madre solicitando plaza en la guardería estando aún embarazada:

“la importancia que, en esos tiempos personas como mi padre y mi madre que venían de un pueblo que habían cerrado la mina (...) y que no tenían formación, ¿no? Pues que su hija recibiera formación, era como muy sintomático”.

También cuando menciona su etapa en el bachiller, que llega la carta del instituto con la propuesta de expulsión. En casa le llegaba el mensaje de que *“el estudio era el objetivo”* había que estudiar, el mensaje era *“tú vales, pero estás vagueando y te distraes”*. Se le daba importancia al tema de los estudios. Desde tu yo adulto es consciente de que el entorno y el contexto del instituto le desconectaba de la importancia de los estudios *“yo veía que sí que valía, pero yo estaba a otras, entonces era bronca y bronca y bronca y yo llorar y reconocer, pero claro, luego llegaba allí y no podía, el nivel de exigencia, de concentración, de atención que me exigía haber sacado eso en ese entorno tan sobre estimulante para mí era imposible”*.

En casa se mandaba el mensaje de que estudiar le iba a ofrecer un futuro mejor, pero también tenía que ver con un tema de familia, el mensaje era *“por razones de edad yo moriré antes que tu madre, entonces tu madre se va a quedar viuda con una pensión muy pequeña y con esa pensión no vais a poder vivir las dos”*. Es decir, en casa se le transmitía la responsabilidad de forjarse un futuro para mantenerse ella misma y contribuir al mantenimiento de la madre.

Mensaje que le ha influido junto con el de que la educación era un ascensor social. Identifica que siempre fue importante para ella estudiar y que siempre tuvo claro que iba a seguir estudiando, llegando a afirmar que tenía la seguridad de que iba a realizar una carrera universitaria. Durante su vida ha soñado con desempeñar algunas profesiones como: actriz, psicóloga, investigadora de crímenes, antropóloga, filósofica.

3.1.5 Recuerdos de sus docentes. Alguna persona que le haya impactado.

Recuerda a varios docentes durante las entrevistas

Con buenos elogios hacia los profesores de teatro, recuerda las clases extraescolares y la formación recibida como *“bastante profesional”*

A su profesora de Baloncesto, que por la época sería una alumna de las mayores que tenía esa disciplina como *“muy muy muy muy dura”* y que al transcurso de los años *“tenía la*

misma fama de dura en el colegio” pero no es un recuerdo traumático porque el baloncesto no era algo que le gustaba, sino que era una actividad a la que llegó porque alguna amiga suya lo practicaba y “el deporte es bueno en general” “no lo recuerdo como algo... hombre lo recuerdo que por eso me ha salido, pero no es muy traumático, es como que dices, que bien, no? Que lo he visto y me fui. Distinto hubiera sido si hubiera sido teatro, porque eso sí me gustaba, si en teatro me hubieran humillado, eso sí hubiera sido diferente”.

A la pregunta ¿Ha sido esta profesora un referente de lo que no querías ser como docente?

“Me impacta desde el punto de vista, osea si que hay un punto, ideológicamente con el sentido de la pedagogía que tengo ahora, obviamente no sería un modelo, ¿vale? Pero sí que encuentro un algo positivo en su manera de funcionar y seguramente lo resalte más porque ahora ya no abunda y es esa firmeza y esa determinación de que hay que trabajar así y hay que trabajar así, entonces no es un modelo de referencia, pero esa parte me parece interesante (..) esa parte de disciplina, de marcar, pero claro, claramente le falta la otra parte.”

Sobre los docentes hay una anécdota bastante curiosa que recuerda:

“una cosa que con los años recordamos como revolucionaria es que hicimos un consejo al profesorado en 8º, empezábamos a ser críticas con el sistema de educación (...) propusimos a la directora que queríamos hacer diálogos con el profesorado, entonces en la clase de 8º hicimos una U (...) y hacíamos críticas a la educación, a cómo se impartía la clase en cada una de las disciplinas”.

Cuando habla de la etapa del bachiller nocturno menciona a la profesora de literatura, el arte y el de filosofía. Y en este punto habla de su relación con el profesorado en el sentido de que (conectó con el disfrute del aprendizaje gracias a tener su necesidad de socialización cubierta y el sentimiento de complicidad con el profesorado, al cual recuerda todavía hoy y se saludan cuando se cruzan).

Pero sin duda, la docente con la que se le ilumina la cara de admiración y cariño es con M.A que fue su gran mentora y su gran descubridora. Profesora del departamento de Historia del Arte y que le transmitió la vinculación entre el arte y la educación. Recuerda una frase de ella durante la entrevista:

“El arte no es solo de los artistas, el arte también es de la sociedad y es de la sociedad, no solamente para expresar a las personas que forman parte la sociedad, sino para cambiar la sociedad y para entenderla y que tiene su lenguaje y que tiene su propio código y que hay que alfabetizar a la gente para que conozca ese código y eso les hace libres y les hace conectar con esa parte de nosotros mismos”.

Esta profesora es sin duda una gran influencia porque le conectó activismo, arte, educación y feminismo, dado que esta mujer fue una de las creadoras de SUENS (Seminario Universitario de Educación No Sexista) y fue ahí donde descubrió la perspectiva de género, el sexismo, el machismo.

“entonces digamos toda mi trayectoria vital, mis inquietudes, esa rebelión un poco pseudoabsurda en el instituto de pues yo quiero que nos de la opción de hacer las muñecas de cerámica o de marquetería, esa vivencia de lo femenino en conflicto en el sentido de ¿ser chica es que no me puedo pelear con estos chicos y no me puedo defender? ¿ser chica es que me siento vulnerable y agredida por chicos? (...) todo eso no tenía un discurso formado y con M.A todo encajó”.

3.2 Vida actual

3.2.1 ¿Qué es lo más prioritario para ti transmitir como docente del máster de educación?

“mis principios deontológicos (...) y la clave comunicativa que creo que atraviesa toda la especialidad, tanto la parte docente como la parte de orientación.”

3.3 Familia

3.3.1 Mensajes en la familia sobre los estudios y expectativas familiares sobre los estudios y profesión

Anécdota del Bachiller que se cuenta en el apartado de biografía escolar como alumna, en el segundo curso cuando sus padres reciben una carta invitando a la hija a cambiarse

de centro. La madre tenía una vocación profesional frustrada que era ser enfermera y los padres le animaron a estudiar magisterio, pero ella no quería ser maestra, entre otras cosas “porque no era nada original”. En general, los mensajes recibidos a lo largo de su etapa como estudiante eran de ánimo para los estudios, desde una idea de que esto le iba a permitir tener una buena vida.

3.4 Relaciones sociales

3.4.1 ¿Qué mensajes recibes de tu entorno respecto de tu empleo? ¿Cómo ha ido cambiando?

Ha encontrado mensajes de apoyo en su entorno personal cercano siempre, aunque reconoce que en algunos momentos (sobre todo cuando tiene docencia) necesita coger tiempo fuera de su horario laboral, en general, tanto preparar clases como seguir haciendo formaciones o incluso el doctorado forma parte de lo que realiza en su tiempo fuera del horario de trabajo. Procura estar siempre presente en los momentos importantes de las personas de su entorno y en ocasiones, renuncia a alguna actividad social por realizar la formación del máster, por ejemplo.

3.5 Sentimiento de eficacia y vulnerabilidad.

3.5.1 ¿Cómo te defines profesionalmente como docente?

Aunque la entrevistada no se reconoce como docente, si encuentra significado en el ejercicio de la docencia de un modo particular.

“Creo que la docencia, que esto creo tiene mucho que ver con el arte, creo que es un acto de creación, entonces a mi si que me gusta mucho esculpir ese, osea me siento como que estoy esculpiendo, ¿entonces que pasa? Que la enseñanza no reglada o en la universidad, en el máster me permite crear en el momento, cosa que el sistema me entorpece más.” (...) “soy una mediadora entre un determinado tipo de saber y la persona.”

3.5.2 ¿Cómo crees que te perciben tus iguales? ¿Y tus estudiantes?

“ahí todavía no lo tengo claro” (...) “el otro día en la graduación resaltaron lo de alguien cercana, empática...resaltaron eso, pero es que toda esa parte ellos no lo reciben como que forma parte del rol docente”

Es decir, considera que lo que ella denomina como principios deontológicos, las alumnas y los alumnos no lo consideran como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir atribuyen esas cualidades como personales en vez de cualidades como docente:

“mi percepción es que el alumnado eso no lo vive como docencia, lo vive como ...esta es maja, pero yo no lo hago por ser maja, porque yo podría ser más maja o más borde” (...) “ni consideran que hay una intención” “y para mí hay una intencionalidad educativa, osea cuando yo hablo en clase sobre un error mío, osea no hay nada de lo que yo haga en clase que no tenga control sobre ella, osea intencionalidad (...) lo hago porque considero que eso sirve, porque conectar con los errores nos hace el bajar el nivel de tensión, abrirnos más a los demás...”(...) entonces, esto que también es muy femenino, no se valora como parte del proceso educativo y también creo que tiene que ver con que es algo de cualidades tradicionalmente atribuidas a las mujeres y entonces no se valoran.”

A la pregunta, ¿tú crees que te perciben de manera diferente las alumnas del máster, teniendo en cuenta que en un lado das más rienda suelta a tu creatividad que en el otro?

“sí que creo que hay diferencia, pero no te sabría decir (...) puede generar dos visiones, se puede leer como desorganización o se puede leer como espontaneidad, entiendo que puede generar ese efecto.”

3.6 Identidad (formación, biografía, relaciones).

3.6.1 ¿En qué momento decides ser docente? ¿opositar?

El momento en el que decide opositar es un poco difuso en el tiempo, viene motivado por la información que comparten las personas de su promoción de educación social que

plantean esto como una opción de egresión y por una experiencia personal en la que no puede permitirse económicamente un viaje.

“el impulso para dejar el centro de formación fue que me cabreé un verano que yo quería ir a Senegal a un sitio que tampoco era carísimo y me di cuenta de que no tenía un duro y llevaba currando como una bestia años y años y entonces dije... uff ¿aquí que pasa? Osea quiero decir... el trabajo es una energía y el dinero otra, entonces tiene que haber un cierto equilibrio entre ambas cosas, la energía que tu das en algo y la energía que recibes.” (...) entonces fue fruto de un cabreo, sino me hubiera cabreado seguramente no me habría ido, pero me cabreé, seguramente me cabreé y me asusté, ambas cosas, joder, no me puedo ir de vacaciones donde yo quiera y dos, otras que mi madre ya no está y en breve ya no va a estar mi padre y yo cobro 1000€, entonces como que de repente tuve una visión muy práctica, muy pragmática”.

En realidad, nunca decidió ser docente, comienza a compatibilizar preparar las oposiciones con el trabajo en el centro de formación, pero igualmente empieza a tantear el empleo público sin una idea clara.

“la primera vez que me presento, que estaba trabajando, a ver, me presento de la misma manera que me presenté a unas oposiciones que salieron en servicios sociales, porque yo tengo una mentalidad clarísima de abrir puertas, pero el hecho de que llame a una puerta no significa que yo vaya a cruzar el... osea, pasar al otro lado, en mí eso no es seguro, osea yo puede que acceda a una puerta, pero luego no sé si voy a querer entrar”.

Pero llega un momento en la vida que se plantea el trabajo público y que a través de la información que le llega del grupo de compañeras de Educación Social se plantea la opción de presentarse a Servicios a la comunidad y aquí empieza un camino sin ser muy consciente de ello, ni del posible resultado, pero con una motivación lo suficientemente clara.

“no es que no soñara con ser funcionaria, es que no quería ser funcionaria y no quiero ser funcionaria (...) pero lo soy. Osea no me interesaba absolutamente nada y no tenía ninguna intención de serlo, lo que pasa es que bueno... lo vivo todo con ambivalencia, ósea, de la misma manera que tenía clarísimo que yo

quería más dinero en mi vida, entonces en ambos lugares, tanto si estaba en el centro de formación como si estoy ahora en tal, hay una cosa que pierdo. Entonces siempre lo vivo con conflicto.”

“A nivel emocional y a nivel personal y tal pues es mi fuente de aprendizaje el centro de formación y el alumnado de esas edades y mis compañeros, pero claro, cobraba 1000€ trabajando 12 horas, entonces eso lo empecé a vivir con conflicto. Al principio era algo que no me importaba mucho pero claro, empecé con 20 y ya tenía 30, ya tenía 34 y además en todo esto, se muere mi madre y eso fue a nivel personal un punto de inflexión, porque digamos que tomas más consciencia de que ah, jobar, pues es que mis apoyos, que son tus ascendientes normalmente, claro es que puede que un día no estén, jobar pues si encima me voy a quedar yo sola yo quiero más pasta, porque más pasta implica más posibilidades de elegir, más tranquilidad, eso es lo que significa para mí la pasta, tranquilidad, seguridad (...) entonces esas dos cosas son muy importantes.”

3.6.2 ¿Cómo conseguiste tu primer empleo como docente? Tu vivencia como docente de personas adultas.

Comenzó a trabajar y se considera a ella misma como educadora, era la responsable de llevar un grupo de personas en varios centros de mayores de los barrios y tenía que dar temáticas, como por ejemplo cultura. Gracias a esta experiencia laboral y a las compañeras que la guiaban, aprendió la metodología de los núcleos generadores.

“por ejemplo trabajamos con alumnas de san Antonio, que era de una media de 70 años, (..)muchas de ellas empezaron en estos centros sociales siendo analfabetas, pero ya en ese momento leían muchísimos y uno de los temas que dí era el conflicto árabe-palestino, entonces partíamos de un centro de interés, ¿por qué era un centro de interés? Porque lo oían en el telediario, pero no se enteraban de nada, entonces a partir de ese centro de interés, trabajábamos las religiones (...) la geografía, las lenguas, la historia, la relación de España con ese país...”

“esa metodología coincidía mucho conmigo, porque siempre me he sentido un poco impostora cuando te dedicas a enseñar, claro, al ser educadora social no eres especialista en una disciplina (...) no hay ninguna disciplina en la que yo

tenga algo que aportar pero ahí entendí cuál es el papel de la educación de personas adultas, no es tanto que sepas de una disciplina, que también puede ser eso otra vía, sino que sepas la metodología y que creas que la educación es una vía de realización de la persona”.

“Y entonces esa magia sucedía, por ejemplo, teníamos alumnas con diagnósticos de depresión (...) y a la semana de estar en el aula de cultura, les decía el psiquiatra, no sé qué te ha pasado, pero te voy a quitar la medicación, ósea se producía, se veía el efecto mágico de la educación”.

Y aquí otra gran revelación que le da sentido y le ayuda a encajar conocimientos teóricos de la carrera:

“la clase no la haces tú, la haces con el alumnado, ósea el alumnado forma parte de la clase”. “eso me suponía que yo tenía que echar muchas horas de preparación”.

Y que releva el sentido de la autorrealización en el ejercicio profesional:

“para mí la esta profesión, yo creo que una de las cosas que más me atrae de ella es que no solamente es un medio de enseñar, sino que es un medio de aprender.”

3.6.3¿Qué significaba para ti sacar la plaza? ¿Cuánto tiempo has estado luchando con la oposición?

“La idea clarísima era de dar el salto a la especialidad de servicios a la comunidad, porque la especialidad de intervención sociocomunitaria y que por tanto me llevaría a dar clase en ciclos en un principio no la conocía o si la conocía no pensaba en ella.”

Compatibilizó realizar el antiguo CAP con asistir a un preparador en una academia y en el CAP cogió la especialidad de intervención sociocomunitaria

“y allí nos explicaron solo y exclusivamente servicios a la comunidad, no nos hablaron de intervención sociocomunitaria, no. Y la opción docente no la contemplé”.

Y esta fue la vía de acceso al mundo educativo y no recuerda el momento en el que se plantea ser docente en ciclos. Afirma que no deseaba ni desea ser funcionaria y que no le

interesaba. Concurrar y obtener la plaza docente estaba motivado por buscar un equilibrio entre la energía entregada al trabajo y la energía recibida como recompensa económica.

El año pasado 2023 se presentó de Servicios a la Comunidad, con plazas de docencia o en orientación, no exento de conflicto personal.

“bueno, me he dejado un poco llevar, salieron muchísimas plazas por la estabilización, entonces nuevamente entré en conflicto. Primer conflicto ¿A qué me presento? ¿a la de servicios a la comunidad en la que puedo jugar con orientación y docencia? Gustándome más la docencia (...) por tener más margen de autonomía ¿O intervención sociocomunitaria? que me aseguro que va a ser docencia, pero se pone en duda que quede en Palencia, porque solo hay un sitio en Palencia donde podría trabajar en intervención sociocomunitaria (...) y otro añadido es que en servicios a la comunidad tengo muchos puntos, todos, como interina tengo todos los posibles. Y segundo conflicto ¿Quiero ser funcionaria o prefiero quedarme como como interina? De interina tengo la garantía de que voy a trabajar en Palencia hasta que me jubile o como funcionaria pueden darme un destino que no quiero, que puede ser fuera de Palencia.”

Cabe apuntar que el día del examen la situación personal y familiar no se lo puso fácil, su padre ingresó por una infección y aun así ella decidió ir al examen.

“es que tengo que jugar, tengo que jugar porque aquí me juego algo importante, estoy en esa idea otra vez que fue la misma que lo motivó, la seguridad y la tranquilidad, osea esos dos elementos seguían estando ahí en juego, entonces dije, tengo que jugar. Entonces me fui a Segovia, lo hice y aprobé lo primero y luego fui a leer y aprobé y saqué la plaza, en contra de todo pronóstico porque no había estudiado porque mi padre estaba ingresado...y saqué la plaza porque tenía muchos puntos, esa fue la clave y porque había muchas plazas. “

3.6.4 ¿Cómo te preparó tu formación inicial para ejercer tareas docentes? Grado de satisfacción con tu formación docente.

Estrenó la diplomatura en Educación Social siendo parte de la primera promoción, con un plan de estudios con asignaturas de arte, de lo social y de disciplinas varias como antropología, sociología y otras que en principio no le llamaban tanto la atención como

derecho o economía, elige esta formación porque le llama la atención que haya variedad en las asignaturas y que muchas de ellas cumplan con sus centros de interés.

Al ser preguntada sobre cómo se planteaba la egresión e inserción laboral habla del tercer sector y de trabajar en asociaciones y fundaciones, cooperación al desarrollo, pero no enfocado a la docencia. En principio los estudios de Educación Social no estaban enfocados hacia la docencia, aunque el plan de estudios sí contaba con asignaturas de Pedagogía social y didáctica general.

Identifica esta etapa de formación como el momento en que asignó el significado a la educación de “*ser un instrumento de liberación y de desarrollo de la persona y de cambio y transformación del mundo*”. La formación inicial le ayudó a conformar la ideología pedagógica sobre la educación. En la primera promoción había 3 perfiles de egresión, que se iban perfilando de una manera muy sutil a través de la elección de asignaturas: animación sociocultural, educación especial y educación de personas adultas. Afirmando que la última opción la que más le interesaba.

Recuerda en este momento de reflexión que durante su época de EGB había en su clase niñas de la beneficencia, que eran niñas que no contaban con un respaldo familiar, pero

“que yo veía que había carencias sociales en el mundo, ¿no? Yo ahí empezaba con esa sensibilización social y veía que la educación nos igualaba a todas, ósea que nos igualaba en el sentido que estábamos ahí todas sentadas en el mismo espacio, estoy convencida de que ahí se forjó una fuerte convicción, luego ya la formación encajó bajo unos mimbres establecidos.”

3.6.5 Relaciones sociales con iguales en el ámbito profesional.

Menciona relaciones sociales varios momentos de las entrevistas, por un lado, recuerda con cariño a sus compañeras del centro de formación de quienes aprendió el método y muchas otras cosas más. Y también menciona que le estresa no tener un equipo de compañeras estable cuando habla de los cambios de centro.

“A mí me gusta mucho hacer nido, entonces estoy harta de cambiar de destino cada año, harta, cabreadísima, de hecho, (...) los dos últimos años solo tenía lo de la universidad como asociada (...) lo compaginé con cuidar a mi padre y

entonces me di de alta como cuidadora no profesional y solo me mantuve de asociada en la universidad porque peté ya de cambiar de destino (...) estaba completamente cabreada y hartísima.” (...) “me gusta hacer nido en lo laboral, osea me gusta tener un equipo de compañeros y compañeras con el que trabajar, me gusta saber dónde están los bolis en el centro, como se llama la conserje... me gusta hacer vínculo en lo laboral también.”

4. Dimensión Construcción docente metodológicamente hablando

4.1 ¿Crees que te han influido los docentes que has tenido? ¿Te ves igual o diferente a tus docentes? ¿Has intentado replicar a alguna persona que haya sido referente para ti?

“Si, podría ser (...). En el caso de la literatura no, porque su estilo era expositivo, osea empezaba a abrir la boca...”

A la pregunta ¿pero había algo en su personalidad, ¿verdad? ¿O en su manera de comunicarse?

“Efectivamente, es que también otra premisa que creo es que hay gente que tiene un carisma y gente que no lo tiene (...) y da igual si te está hablando hora y media o... pero emana brillo de su (...) es que cuando se da el conocimiento se genera magia porque se está abriendo algo en el cerebro de la otra persona con lo que está recibiendo y lo que está recibiendo da igual que venga de una película, de un libro, de cómo lo comunica una persona, de que te pongas una película... lo que sí que creo que detecto bastante bien es por qué a alguien le cuesta aprender o por qué no está aprendiendo.”

4.2 ¿Cómo se ha ido transformando a lo largo del tiempo?

La construcción de su estilo metodológico tiene la raíz en la experiencia profesional como educadora social en el centro de formación.

“cuando tenemos que transmitir unos contenidos, unos aprendizajes, lo primero de lo que arrancas es en esos contenidos, ósea quiero decir, pues yo voy a explicar la guerra civil española a un grupo de mujeres o voy a explicar cómo se analiza un texto, (...) y cuando vas avanzando en la enseñanza con personas adultas te das cuenta que eso es importante, porque eso es lo que se merecen, se merecen que tú les des esos aprendizajes, pero luego, según te relajas ahí cobra muchísima importancia la metodología y la conexión con las personas, eso es la clave. La clave para mí es el respeto que sí que hay unas características que pueden identificar a esas personas adultas, a esa generación, que además mayoritariamente eran mujeres (...) sí que hay un factor generacional muy importante que hay que tener en cuenta en cómo enseñas porque si no manejas, por ejemplo, el estilo comunicativo femenino, te estás perdiendo algo en ese proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Gracias a su formación en Educación social y a la asignatura de educación de personas adultas contaba con saber sobre el proceso comunicativo y además la formación en perspectiva de género fue una base que luego fue alimentándose con la experiencia, de cursos y sobre todo de las alumnas que iba teniendo.

A partir de esto, la metodología pone el énfasis en los centros de interés de las alumnas que son variados y múltiples y que pueden o no coincidir con el currículum (de la educación formal o no formal). En cambio, cuando habla de la metodología que aplica en el rol de docente de formación reglada:

“La metodología cambia porque, porque claro, aquí estoy sujeta a que tengo que dar unas temáticas y tengo que preparar para una vida profesional, entonces, intento adecuarlo a sus centros de interés, pero el centro de interés...mmm muchas veces, ósea ahí lo que empieza a cobrar importancia es la materia, el contenido. Y en educación de personas adultas pongo más peso en el método, pero cuando hay una enseñanza profesional en el que las personas tienen que salir, el peso de los contenidos que viene marcado por el currículum es muy importante, luego el cómo lo puedo transmitir puede ser de maneras muy diversas, pero el peso de los contenidos es muy importante.”

A la pregunta Entonces, pero igual que en una FP es importante el contenido ¿también es importante el método, ¿no?

“Claro sí, pero quiero decir que en el caso de la educación no reglada los contenidos son muy versátiles, sí que es muy fácil que conecten con las personas ¿Por qué? Porque yo se lo voy a preguntar, el currículum lo hacemos juntas. Osea yo les digo ¿Qué os interesa este curso? Y entonces ahí hay un diálogo, una expresión de ideas, en enseñanza reglada esa parte no se da. Si tú has elegido estudiar el ciclo de Atención a personas en situación de dependencia tu no eliges los contenidos, los contenidos te vienen dados.”

A la pregunta ¿Cómo aplicas esa diferente aplicación de método en el aula?

Existe una diferencia ente cómo afronta la enseñanza respecto al qué: en la reglada no se elige y en la no formal sí. Respecto al cómo puede haber semejanzas, pero ahí tiene mucho peso los contenidos, pone algunos ejemplos sobre la metodología que aplica en el aula:

“el tema 4 de atención y apoyo psicosocial (...) era una asignatura como de psicología para los colectivos destino dentro de la atención a la dependencia (...) era sobre cómo el espacio, la organización, la decoración, la disposición de los elementos en el espacio favorece o no la autonomía de las personas en un determinado lugar (...) ese tema lo aprendimos a través de una metodología de proyectos (...) por grupos tenían que diseñar una mejora del espacio pensando en la autonomía pensando en el aula. ”

Otro ejemplo fue un taller de arte de la tierra en consonancia con una asociación de síndrome de Down, fueron a la asociación, les propusieron el taller, les hablaron de un tipo de arte a los asociados y luego se hizo de manera mixta, de manera conjunta en un parque de la ciudad. Otro tipo de metodología era el role playing, resolución de casos prácticos, había también clase magistral en la parte inicial de la clase y luego parte práctica.

A la pregunta ¿Era diferente a tu manera de trabajar en el centro de formación?

“sí, era diferente”.

A la pregunta ¿Y cómo has afrontado ese salto, teniendo en cuenta que lo que llevabas haciendo en las aulas del centro de formación ya no te valía para las aulas en lo formal?

“Si, lo que hice el primer año es que me apoyaba en el libro de texto (...) no me podía despistar de los contenidos, entonces me apoyaba en el libro de texto y a partir de ahí iba construyendo la manera de transmitir x conceptos y procedimientos que se llamaban entonces y actitudes” (...) “lo que me costaba quizás más, a parte del engranaje con el sistema (...) conectar con ese tipo de edad que con personas adultas (...) porque tienen un estilo menos educado que unas personas adultas, menos expresivo, están en momentos vitales donde su dinámica familiar, social y relacional es muy convulsa y tiene mucha importancia, entonces eso se refleja en sus estados de ánimo y cómo están en el aula.”

A la pregunta ¿Cómo te defines tu metodológicamente hablando a día de hoy? ¿Cómo defines tu estilo?

“No sé si puedo responder a esa pregunta, lo que sí se es lo que no soy o en lo que no pongo el acento. A ver, creo que hay una premisa de la que parto, que eso luego no sé cómo se traduce, ósea tengo una creencia (...) una idea, es una premisa (...) Yo creo que, si se da la comunicación, la conexión entre cerebros (...) se favorece ya en sí mismo el proceso de enseñanza- aprendizaje, ósea, no reniego de lo expositivo, pero de lo expositivo tiene que darse un clic que es que, entre el hemisferio que emite y el hemisferio que recibe hay ahí una conexión, pase algo, haya un baile común. Y esa premisa sí que condicionará mi manera de dar clase, obviamente (...) las dinámicas de grupo, los juegos, creo que esa es otra parte muy importante cómo un grupo evoluciona (...) eso en enseñanza reglada no lo trabajo tanto como me gustaría, porque hay veces que cuando lo he hecho sentía que se me iban los días y eso me generaba mucha ansiedad”.

Acordamos inventarnos para clasificar su estilo metodológico la expresión de conexión comunicativa. Y añade que es la base para poder trabajar cualquier tipo de metodología.

“Bueno, no sé si la consigo, para empezar, pero sí que parto de la premisa de que es importante conseguirla, pero no, no sé si la consigo, de hecho, hay veces que

no la consigo, pero para mí creo que es la clave ¿Qué hago para conseguirla? Un poco los principios que te decía antes, de respetar a la persona, de intentar no juzgar, de moverme con lo que la persona me da y no con lo que presupongo de la persona, escucharla, de sentirla, de mirarla, con bueno...esa base que tiene que ver con unos principios deontológicos más que metodológicos (...) me parece clave y seguramente me parece clave porque lo he estudiado y porque seguramente quien ha conectado conmigo a lo largo de mi vida académica en mi rol de alumna, no era metodología lo que definió que se diera en mí el proceso de aprender.”

4.3 ¿Cómo te ves en el futuro?

“me imagino de profesora en ciclos y en la uni” Sí, sería muy buena combinación, otra cosa que voy a seguir haciendo es el doctorado, entonces compaginarlo con estudios, con investigación. Voy a seguir en esa línea.”

A la pregunta, ¿Para ti, que no estaba entre tus planes ser docente y a lo largo de tu trayectoria no buscabas esto de ser docente, ¿Qué significa para ti, emocionalmente ser docente?

“Dentro de que yo no quería ser funcionaria, la especialidad de servicios a la comunidad e intervención sociocomunitaria son fronterizas, entre ese sistema que a mí no me interesaba (...) y cómo se puede desarrollar esa especialidad (...) y yo me muevo bien en entornos fronterizos. Y ahí es donde he encontrado cierto acomodo, no exento de conflicto, pero es que también tenía conflicto en la Universidad Popular por el dinero, osea quiero decir, que yo suelo moverme más o menos en mi vida en la ambivalencia, de que no todo está como quiero, entonces eso también yo creo que tiene que ver conmigo”.

6. DISCUSIÓN

Es importante destacar que el rigor de la investigación cualitativa “reside en el grado de certeza de sus resultados, el conocimiento que se extrae está construido a partir del estudio de un contexto particular (idiográfico), se incluyen descripciones y narraciones de las percepciones de las personas involucradas en la investigación.” (Dorio, Sabariego y Massot, 2012, p.287).

La principal discusión es que la participante en cuestión no se identifica a sí misma como docente, aunque ha ejercido funciones a lo largo de su trayectoria profesional tanto en el sistema formal como en el sistema no formal, en la que ha transmitido conocimientos a variedad de grupos y en diferentes contextos. Ella a sí misma se reconoce como educadora social haciendo explícito su felicidad trabajando en el sistema no reglado, pero es la posibilidad de desarrollar un proyecto vital en circunstancias de seguridad y tranquilidad auto percibidas a través de una remuneración mejor la que le empuja hacia el sistema público.

¿Hasta qué punto la identidad es un sentimiento? Es curioso comprobar con la entrevistada que, a pesar de desempeñar funciones docentes como preparar contenidos, dinamizar un grupo, diseñar actividades y seleccionar materiales, nombra esa experiencia profesional en su currículum como Educadora Social e incluso cuesta diferenciar las experiencias profesionales en orientación o en docencia en su currículum, a excepción de su experiencia como profesora asociada que figura tal cual en su currículum.

Una persona muy vinculada con causas sociales y el movimiento asociativo y de reivindicación social, que tiene una mirada crítica hacia la educación desde una época muy temprana y que considera la educación como “*un instrumento de liberación y de desarrollo de la persona y de cambio y transformación del mundo*”. Muy en la línea de corrientes de pedagogía crítica y representantes como Paulo Freire que en 1992 en su obra conocida obra Pedagogía del Oprimido ya apuntaba “*la educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo*”. Destaco los siguientes aspectos de su vida que le han ido construyendo como docente y/o que tienen una influencia en la construcción de su identidad profesional.

¿Hasta qué punto una etapa académica puede influir en la elección profesional y la definición de la identidad personal?

La excursión que realizó en 7º con las alumnas de 8º en la que empezó a decir “joder” “como símbolo de liberación”. Además, puntualiza que durante la etapa de EGB adquirió una autoestima fuerte “*me sentía que era parte de ese todo, entonces, en la clase estaba muy integrada, en el colegio estaba muy integrada y eso, jo, eso marca*”.

Durante la entrevista y al ser preguntada por la transición del colegio al instituto, se da una reflexión sobre cómo su paso por el colegio en EGB como las circunstancias en las que tuvo lugar esa experiencia la han marcado profundamente no solo a nivel personal sino a nivel profesional.

“no es casual que yo luego me haya dedicado a la educación o no es casual que yo me haya dedicado al ámbito de lo social, no es casual que me haya interesado el arte, porque, a ver... allí hacían cosas... que... eran muy de colegio de monjas, ¿vale? Pero sí que es verdad que había un sentido de la estética, muy asociado con las monjas, muy asociado con la época, muy asociado con el currículum femenino, pero, sí que había un sentido de la estética, desde la clase de costura (...) hasta toda la decoración que siempre hacíamos en las clases, cómo decorábamos los escenarios, como actuábamos, entonces, una sensibilidad hacia lo artístico, estoy segura que tiene un germen ahí también”.

Es más, parece que esta etapa le ha configurado de una manera muy profunda, porque achaca el germen incluso de su conciencia feminista:

“Y luego, ese universo femenino compartido, creo que también ha marcado la sensibilidad feminista, ósea allí no lo llamábamos así ni muchísimo menos, claro, ni sabía lo que era, pero ese universo femenino compartido que tenía unas características propias diferentes a los chicos, pues eso yo creo que siempre me ha hecho tener círculos de amigas muy buenos, el universo femenino, ósea, es como crucial en mi vida, es con quien tengo el mismo lenguaje, el mismo código”.

Bajo su recuerdo de la vivencia, el colegio le ha marcado (en lo educacional, en lo artístico, en lo social y en la conciencia feminista). Remarca “*el colegio, tanto en mis amigas como en mí, ha sido muy importante*”.

Durante su preparación para la prueba de acceso a la escuela de Bellas artes tuvo lugar una reflexión importante, destacaba que el arte era un centro importante de interés para ella, pero admite que le faltaba la idea (qué transmitir), lo cual achaca a la falta de

madurez. Más tarde durante su periodo en Holanda descubrió cómo podía usar el arte como docente.

Para finalizar este apartado de discusión, se incluye varias reflexiones que formaron parte del diálogo, pero porque fueron fruto de él:

La primera, una reflexión sobre el estilo comunicativo de las personas que han estudiado que tienden a manejar un estilo más masculino en tanto que es más directo, con conceptos más contruidos y por otro lado el femenino es más coral y gestual. De esta conversación puede extraerse la conclusión de que es importante manejar el estilo comunicativo de la audiencia a la que te diriges, es decir, no solo adaptar la forma de transmitir el mensaje sino los códigos que rodean a ese “cómo” del mensaje.

Y, es más, quizá el hecho de que la etapa que más le ha marcado, la EGB, y el hecho de haberla hecho en un entorno feminizado puede que le haya hecho sentir “como en casa” recordándole a ese entorno seguro.

Otro momento de reflexión interesante tuvo lugar cuando habla sobre el proceso de toma de decisión y salto hacia las oposiciones y el trabajo público. Quizá en ese momento se reveló cómo su personalidad ha influido en su identidad profesional. Y es que poder desarrollar un proyecto de vida y que, lo profesional encaje tanto en lo que produce autorrealización y como en que permita económicamente la subsistencia personal está quizá en la base de muchas de las decisiones profesionales que las personas tomamos a lo largo de la vida.

La docente en cuestión entrevistada vive un conflicto con el sistema, que por un lado le aporta seguridad y tranquilidad, sueldo acorde a la energía invertida en el trabajo y la posibilidad de conciliar su proyecto de vida, pero por otro lado le cohibe su vena artística y la posibilidad de crear y esculpir, exigiéndole en su rol como docente burocracia, evaluaciones y calificaciones, aplicación de régimen interno...etc.

Pero, ¿es esto incompatible con el sentirse docente? Ya afirmaba (Paulo Freire, 2008) en una entrevista que el educador es un artista y que la educación es una obra de arte. Quizá todas las personas que hemos estudiado una carrera universitaria nos “sentimos” así, como educadoras sociales, pedagogas, matemáticas o biólogas y aunque ejerzamos una profesión distinta a lo que en principio nos llevarían nuestros estudios, seguimos identificándonos así.

Es posible que esto es lo que le suceda a la entrevistada, que su fuerte sentimiento de identificación con la figura de la educadora social haga que no se identifique como docente y use palabras como mediadora o facilitadora a dinamizar grupos en los que prepara los contenidos, diseña una práctica, selecciona unos materiales y aplica una metodología.

¿Hasta qué punto la experiencia docente cambia dependiendo del público al que te dirijas? La siguiente reflexión que puede tener mucho que ver con su identidad o sentimiento de pertenencia al colectivo docente es que tiene una predilección por las personas adultas, no desea tener nada que ver con la docencia en secundaria, lo relaciona con que las personas en FP ya empiezan a tener una vocación y están ahí por un motivo, se acerca más a su colectivo de preferencia que es “la enseñanza de adultos”.

Parece también hacer una distinción dentro de las etapas de la educación reglada, entre la secundaria y la formación profesional, que siendo ambas sistema reglado parece otorgarle otro valor a la FP, *“una confluencia entre la reglada y la no reglada”*.

Si bien es cierto, que una de las cuestiones que todas las personas que ejercen la docencia quieren, son personas que tengan motivación por aprender y aquí viene otro conflicto en el que la entrevistada se mueve, la lucha consigo misma entre aplicar unos principios metodológicos que persiguen trabajar el grupo para sentar unas bases en las que luego poder construir aprendizajes, es decir, que la docente vive un conflicto entre querer cultivar un clima de clase adecuado y la presión de trabajar los contenidos curriculares. Este conflicto se hace patente cuando tenemos un diálogo sobre estilos metodológicos y docentes, momento en el cual sale a la luz el conflicto entre aplicar su estilo que le nace de manera natural junto con la presión de sentir que lo importante es transmitir los contenidos *“las dinámicas de grupo, los juegos, creo que es una parte importante cómo el grupo evoluciona (...) entonces eso, en enseñanza reglada no lo trabajo tanto como me gustaría, porque hay veces que cuando lo he hecho, sentía que iban los días y eso me generaba mucha ansiedad”*. Aquí la entrevistada aclara que percibe a su grupo clase como un organismo vivo que va transitando por diferentes etapas, así como las personas que lo conforman y da importancia a acompañar a ese organismo vivo *“también con esas mentes que están aprendiendo”* considera que, si eso se da eso, se puede trabajar casi cualquier metodología.

Durante los minutos en los que analizamos las diferencias entre trabajar como parte de un equipo o departamento de orientación y trabajar como docente en ciclos, llega una revelación que define su identidad profesional.

“Me gusta más la docencia porque ahí puedo hacer un poco mi intervención no se ve tan mediatizada por ese sistema, en orientación me encanta, creo que también se me da muy bien la relación con las familias, pero lo que me gusta (...) es la parte humana y la parte humana igual dura una hora con determinadas familias (...) pero para llegar ahí hay que hacer mucha burocracia, entonces digamos que la parte de orientación aun gustándome me influye más el entorno y como yo el entorno me lo quiero quitar todo lo posible (...) por ejemplo para trabajar con un niño que tiene una determinada necesidad (...) para llegar a trabajar sobre el sistema que influye a ese niño tengo que pasar por hablar con la tutora, hablar con jefatura de estudios de ese centro, con la tutora... y luego igual hablo 20 minutos con su padre o madre (...) y tengo que devolverlo con la tutora, a la orientadora de mi centro, tengo que reflejarlo en el informe... (...) y entonces en el aula pues estas horas con 20 o 27 personas a lo largo de un curso escolar entonces, hay algo que enlaza nuestra relación y que la influye, a veces negativamente que es los criterios de calificación, las notas, el corregir...eso también es el sistema, pero luego tienes muchas horas en las que tu eso tienes más autonomía de cómo llevarlo y en el otro lado menos y sobre todo que tienes que dar respuesta a más gente”. Lo cual tiene anclaje y sentido con el aprendizaje realizado en el centro de prácticas de Educación especial y desde el cual desarrolló cierta preferencia por trabajar sola.

Cuando reflexiona sobre cómo ha facilitado o no su decisión en el desarrollo de un proyecto de vida personal afirma que esta decisión ha sido acertada, *“el objetivo por el que me cambié se ha cumplido, me ha permitido en unos determinados años de mi vida en lo que lo económico y la seguridad era importante y me lo ha dado, el sistema (...).”* Aunque el conflicto interno se hace explícito cuando afirma que ella desearía ejercer profesionalmente en su primer trabajo, pero con las condiciones laborales que tiene en el actual trabajo. Y esto es una cuestión habitual en el sector del llamado tercer sector, en el cual las condiciones laborales son inciertas y volátiles, sumado a unas tablas salariales que no siempre compensan el esfuerzo que conlleva el trabajo.

7. CONCLUSIONES

Lo primero que es preciso concluir es que se han conseguido los objetivos planteados para el presente Trabajo Fin de Máster, esto es: familiarizarse con una técnica de investigación y metodología, aproximarse de una manera profunda y holística a lo que implica el ejercicio de la docencia y un aprendizaje sobre cómo conocernos mejor para desempeñar mejor la profesión.

Asimismo, esta investigación cuenta con una serie de límites, el primero de ellos tiene que ver con lo conceptual, debería ser objeto de debate y/o estudio si el término docente se aplica solo a la enseñanza reglada o también a la no reglada.

Aquí se da la primera de las cuestiones que deberían formar parte de la continuación de esta línea de investigación. Sumada a esta cuestión, realizar esta misma entrevista a personas que ejerzan en otras etapas formativas como educación infantil, primaria, secundaria, bachiller... para contrastar similitudes y diferencias en cuanto a la experiencia con la entrevistada en este TFM.

Y sería interesante dividir esos grupos entre quienes acceden directamente a una carrera que habilita para la docencia como educación infantil y primaria y quienes acceden a través de una formación inicial, entendida ésta como una carrera universitaria diferente a la rama de ciencias de la educación. Para poder contrastar los motivos que llevan a las personas a elegir esos estudios o a elegir el máster de secundaria, bien sean vocacionales de ejercer la docencia, cambiar el mundo o tener una seguridad económica que asegure poder llevar a cabo un proyecto vital.

Por otra parte, cabe destacar la limitación de esta investigación en el marco temporal y la subjetividad que existe por parte de la investigadora que ha sido durante todo el curso su alumna. Aunque esta última cuestión actúa también como ventaja, porque permite tener un mayor conocimiento de la entrevistada en concreto y ha permitido seleccionar adecuadamente las preguntas a realizar, además de poder tener herramientas para generar un clima de confianza en el que la conversación fluye y la entrevistada se siente cómoda para expresarse.

En cuanto a los aprendizajes adquiridos, me gustaría destacar la experiencia humana de compartir una trayectoria vital tan interesante, mi mayor agradecimiento a la profesora por compartir tantas experiencias personales que me han permitido un entendimiento

profundo de su estilo como docente desde otro punto de vista, complementario al experimentado como alumna durante estos meses.

Sobre la construcción de la identidad profesional en el caso de los docentes sería interesante poder investigar con más personas para contrarrestar cómo su identidad profesional ha sido construida e influenciada por la biografía, sentimientos de pertenencia y las relaciones sociales en la generación de un autoconcepto propio y cómo ese concepto va evolucionando y está mediatizado por la interacción con las personas con las que me rodeo.

Al final de la entrevista dice una frase con la que deja mucho que pensar y que define su impronta personal en el diseño de su carrera profesional. *“somos producto de nuestras circunstancias, más que de nuestras decisiones”*

De las entrevistas se podría concluir que la entrevistada ha construido su identidad profesional a través de varios hitos que destacan, como:

- Una fuerte huella que proviene de su vivencia en la etapa de primaria, la EGB, que gracias al arraigo y la sensación de pertenencia y estabilidad ha hecho proliferar en ella una fuerte atracción por el arte que ha ido madurando a lo largo de los años, una sensibilidad hacia lo social y una conciencia feminista que también ha marcado fuertemente su identidad personal y profesional.
- Una identidad profesional asociada a su formación inicial de Educación Social con la que se siente identificada y nombra su ejercicio como dinamizadora o facilitadora y aunque ejerza como docente, su sentimiento está fuertemente arraigado a esta formación y su sentimiento vocacional de la educación de adultos, lo cual está muy alejado del sistema reglado y aumenta la emoción de no identificación docente a pesar del desempeño profesional dentro del sistema reglado.
- Una identidad docente y metodológica fuertemente asociada con la educación de adultos, ámbito en el que tuvo su primer empleo.
- Una necesidad humana compartida por otras muchas personas de tener una seguridad económica y laboral que permita desarrollar proyectos de vida que le ha llevado a una profesión que, en principio no deseaba tener.

El tema de investigación de este Trabajo Fin de Máster es complejo a la vez que apasionante, un tema que me atraviesa como futura docente y del que me llevo el aprendizaje de que todas las personas ponemos un sello distinto en aquella profesión a la que nos dedicamos, un sello que está hecho con nuestras peculiaridades personales y eso hace que cada docencia sea diferente, incluso usando unas mismas técnicas o estrategias metodológicas.

El estilo comunicativo y la conexión que se establece con el grupo son factores determinantes y como cada persona somos únicas encontraremos diferentes estrategias para que esa magia suceda, sin olvidar que es necesario someternos a evaluaciones externas y autoevaluaciones para detectar puntos fuertes y débiles.

En el caso concreto de esta docente, su identidad profesional ha sido fuertemente forjada por la influencia de su etapa en la EGB que le ha abierto dos fuertes fuentes de interés (el arte y el feminismo), así como su primera experiencia profesional le ha reforzado un sentimiento de identidad profesional como educadora social y no como docente.

Y esto coincide de alguna manera con lo planteado a lo largo del marco teórico cuando se exponía que la identidad estaba construida por la biografía, sentimientos de pertenencia y las relaciones sociales con el entorno. Cuestiones que se han ido haciendo presentes a lo largo de la entrevista y que he ido extrayendo en el apartado de resultados.

Si bien es cierto que el estudio no se ha realizado con una muestra lo suficientemente significativa como para poder extrapolar las conclusiones, si bien puedo contrarrestarlo con mi historia personal. En la que sí coincide que mi identidad está fuertemente influida por una etapa educativa, que fue la universitaria en la que descubro el feminismo y la aplicación de teatro como estrategia para la docencia e incluso como entrenamiento de habilidades personales que han mejorado mi comunicación. Y un estilo docente que adquiero en el sistema de formación no reglado.

7. BIBLIOGRAFÍA

Bolivar, A. (2016) Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En libro: A Nova Aventura (Auto)Biográfica. Tomo I. (págs. 251-287). Editorial: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EdiPUCRS).

Bolivar, A. (2014). Las historias de vida del Profesorado: Voces y Contextos. *Revistar investigação temática*, 19 (62), 711-734.

Cortés, P (2011). El sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativas. Una revisión crítica en Hernández, F, Sancho, J.M y Rivas, J.I (coord.) *Historias de Vida en Educación: Biografías en contexto*. Editorial esbrina.

Delgado, M y Toscano, M. (2021). Construcción de la identidad profesional del futuro docente de Secundaria. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 25 (1), 109-130.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/INESCO, pp 91-103.

Dorio, I, Sabariego, M y Massot, I. (2012). Características generales de la metodología cualitativa. En Bisquerra, R (coord.). *Metodología de la Investigación educativa*. (pp.275-292). Editorial La Muralla, S.A. 3ª edición.

Freire, P. [Nájera Martínez, E]. 15 de Agosto de 2008. *Paulo Freire-Pedagogía*. Youtube. <https://youtu.be/zwri7pO8UHU>.

Freire, P. (1992). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.

Hernández, F (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto en Hernández, F, Sancho, J.M y Rivas, J.I (coord.) *Historias de Vida en Educación: Biografías en contexto*. Editorial Esbrina.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340 de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.

Lopes, A (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores en en Hernández, F, Sancho, J.M y Rivas, J.I (coord.) *Historias de Vida en Educación: Biografías en contexto*. Editorial Esbrina.

Rivas. J.I, Leite, A.E y Cortés, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa. *Revista Praxis educativa*, 18 (2), 13-23.

Real Academia Española. Identidad. En Diccionario de la lengua española, 23ª ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>>

Real Decreto 1393/2007 de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. Boletín Oficial del Estado, 287, de 28 de Noviembre de 2008. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2008/11/08/1834/con>.

Sabariego, M, Massot, I y Dorio, I (2012). Métodos de investigación cualitativa. En Bisquerra, R (coord.), *Metodología de la Investigación educativa*. (pp.293-328). Editorial La Muralla, S.A. 3ª edición.