

Yenny Patricia López Díaz

Sociopoética y Différance de la Ocupación en la (de)construcción auto-biográfica de docentes colombianos y españoles

Departamento

Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias
Humanas y Sociales

Director/es

LUENGO GASCON, ELVIRA

EXTRACTO

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

El presente documento es un extracto de la tesis original depositada en el Archivo Universitario.

En cumplimiento del artículo 14.6 del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, los autores que puedan verse afectados por alguna de las excepciones contempladas en la normativa citada deberán solicitar explícitamente la no publicación del contenido íntegro de su tesis doctoral en el repositorio de la Universidad de Zaragoza. Las situaciones excepcionales contempladas son:

- Que la tesis se haya desarrollado en los términos de un convenio de confidencialidad con una o más empresas o instituciones.
- Que la tesis recoja resultados susceptibles de ser patentados.
- Alguna otra circunstancia legal que impida su difusión completa en abierto.



Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

© Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Tesis Doctoral [Extracto]

SOCIOPOÉTICA Y DIFFÉRANCE DE LA
OCUPACIÓN EN LA (DE)CONSTRUCCIÓN AUTO-
BIOGRÁFICA DE DOCENTES COLOMBIANOS Y
ESPAÑOLES

Autor

Yenny Patricia López Díaz

Director/es

LUENGO GASCON, ELVIRA

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales

2019

Sociopoética y Différance de la Ocupación en la (de)construcción auto-biográfica de docentes colombianos y españoles

Tesis Doctoral

Yenny Patricia López Díaz

Autora

Prof. Dra. Elvira Luengo Gascón

Directora

Universidad de Zaragoza

Doctorado en Educación

2018

Nuestro grito no es solo de horror.

No gritamos porque enfrentemos la muerte segura en la tela de araña,
sino porque soñamos con liberarnos.

Gritamos mientras caemos desde el peñasco, no porque estemos
resignados a ser despedazados contra las rocas sino porque todavía
tenemos la esperanza de que podría ser de otra manera.

Nuestro grito es un rechazo de la aceptación.

Es un rechazo a aceptar que la araña nos comerá, un rechazo a aceptar
que moriremos entre los peñascos, un rechazo a aceptar lo
inaceptable.

Un rechazo a aceptar la inevitabilidad de la desigualdad, de la
miseria, de la explotación y de la violencia creciente.

Un rechazo a aceptar la verdad de lo falso, a no tener escape.

Nuestro grito es un rechazo a revolcarnos en el hecho de ser víctimas
de la opresión, a sumergimos en una "melancolía de izquierda", algo
tan característico del pensamiento opositor.

Es un rechazo a aceptar el papel al que los intelectuales de izquierda
están tan dispuestos, el de Casandra: predecir la caída del mundo
mientras se acepta que no hay nada que podamos hacer al respecto.

Nuestro grito es un grito que rompe ventanas, es un rechazo a ser
contenidos, es un desborde, un ir más allá del margen, más allá de los
límites de la cortesía social.

Nuestro rechazo a la aceptación no nos dice nada acerca del futuro, ni
tampoco su validez depende de algún resultado en particular.

El hecho de que gitemos mientras nos desbarrancamos no nos
proporciona ninguna garantía de un aterraje seguro, así como
tampoco la legitimidad del grito depende de un final feliz.

(Holloway, 2005, p. 10).

Para mi familia

Agradecimientos

Esta memoria recoge no solo el trabajo de investigación biográfica y narrativa de más de cinco años con un grupo de docentes colombianos y españoles, sino la huella de las experiencias y vivencias que le acompañaron. Huellas que transformaron tanto mi perspectiva educativa de investigadora, terapeuta y educanda como mi cosmovisión del universo femenino y de los roles sociales históricos que nos dan sostén, al tiempo que nos atan o posibilitan como agentes de acción a través del discurso. El trabajo no hubiera sido posible sin la palabra, el recuerdo y el olvido en la narración de vida que nos regalan Francisco, Violeta, Enrique, Pame, Paco, Elisa, Carlos y Pilar en sus entrevistas biográficas y de María, Marina y Mariela que escribieron su vida desde la privacidad de su memoria como maestras. Sus textos son el alma de esta memoria y su voz da soporte a nuestra interpretación de la ocupación desde el discurso y el relato del hacer educativo.

Agradezco especialmente a mi directora, la doctora Elvira Luengo Gascón por orientarme, apoyarme y compartirme saberes que transformaron mi interpretación del mundo. Su continuo acompañamiento mantuvo en rumbo el trabajo cuando en mí se producían profundos movimientos epistemológicos. Gracias maestra, gracias por transmitirme la pasión por hacer como investigar y escribir, gracias por comprender mi atrevida curiosidad, gracias por estimular mi juicio crítico y llevarlo más allá.

Durante el desarrollo de la tesis tuve la fortuna de recibir el apoyo, la escucha y el saber de muchas personas. En cada uno de sus discursos encontraba nuevas perspectivas que enriquecían mi subjetividad. En cada congreso, jornada, seminario o encuentro conocí el trabajo que realizan personas maravillosas, mujeres y hombres latinoamericanos con su epistemología del Sur y, mujeres y hombres europeos con su conocimiento profundo de lo humano.

En la Universidad Nacional de Colombia, que es mi *alma máter*, le agradezco a la Directora de Relaciones Exteriores (DRE), Melba Libia Cárdenas y a la doctora Doris Adriana Santos Caicedo por tutorizar la estancia de investigación que realicé en el Instituto de Investigación Educativa de la Facultad de Ciencias Humanas. Su apoyo y orientación permitieron la internacionalización de nuestra investigación. Le agradezco a las integrantes del Grupo de Investigación Ocupación y Realización Humana por ser interlocutoras durante la estancia y especialmente, a mis colegas y amigas M^a Aránzazu de Hormaechea, Diana Silva, Pilar Becerra, Leyla Sanabria, Jenny Rodríguez y Jeannette Méndez.

Agradezco la excelencia de las profesoras y profesores de la Universidad de Zaragoza, gracias a quienes me enriquecí como educanda, me profesionalicé como terapeuta y me constituí como investigadora. Durante estos años de investigación compartí y viví experiencias enriquecedoras con doctorandas y doctorandos del Campus Iberus gracias a las acciones de la Escuela de Doctorado de la Universidad de Zaragoza. En la Facultad de Educación, recibí orientación fundamental del coordinador del Programa de Doctorado en Educación, el profesor Ángel Luis Cortés Gracia y del profesor Antonio Bernat Montesinos.

En casa, agradezco a mi familia y especialmente a Héctor, sin su esfuerzo y sacrificio este trabajo no hubiera sido posible. Su tenacidad y discernimiento me dieron apoyo en los momentos más borrosos. Agradezco los diálogos con amigas, colegas, compañeras y compañeros que pacientemente escucharon mis enredos. Finalmente, quiero agradecerle a usted por leer este texto y darle vida y voz de nuevo a todas a aquellas personas que lo hicieron posible.

Índice

Presentación.....	19
Introducción.....	23

Capítulo I

Objeto de investigación	31
1. Cuestiones iniciales y proceso de inferencia.....	34
2. Finalidad y objetivos.....	43
3. Núcleos de interés y supuestos de partida.....	44
3.1. La ocupación (docente): aquello que hacen	45
3.2. El discurso (docente): aquello que dicen de lo que hacen.....	67

Capítulo II

Estrategia general de investigación	75
1. La lectura sociopoética.....	78
1.1. La sociopoética como perspectiva de lectura de la acción humana.....	83
1.2. Autobiografía y biografía como lecturas de códigos sociales	86
1.3. La biografía.....	100
2. La lectura deconstructiva desde la <i>Différance</i>	106
2.1. La Estrategia General de la Deconstrucción.....	112

Capítulo III

Diseño de investigación.....	117
1. Fases y decisiones metodológicas.....	120
2. Procesos, estrategias e instrumentos	125

2.1. La línea base: estudios preliminares	125
2.2. El muestreo teórico	129
2.3. Proceso de recogida de información auto-biográfica.....	134
3. La elección de las personas que narran su vida como docentes	144
3.1. Criterios de elegibilidad	144
Criterios del muestreo teórico	145
3.2. El juego de combinaciones.....	146
4. Elaboración y análisis del dato narrativo	152
4.1. Estrategia y métodos de análisis	152
4.2. Proceso y herramientas para el análisis de los datos auto-biográficos.....	153
5. Estrategias de triangulación.....	156

Capítulo IV

Universo de datos auto-biográficos y sistema de códigos	159
1. Los relatos auto-biográficos: una escritura a dos voces.....	162
Francisco	163
Violeta.....	171
Enrique	180
Pame.....	184
Paco.....	190
Elisa.....	198
Carlos	204
Pilar	210
2. La triangulación de fuentes	217
2.1. Autobiografía de Mariela	219
2.2. Los relatos autobiográficos breves.....	224
3. El libro de códigos y la descripción de la categorización	231

Capítulo V

Palimpsesto: La polifonía de discursos en los textos auto-biográficos	247
Parte I.....	253
Discurso histórico: una capa del palimpsesto	253
1. Escenario histórico colombiano.....	257
1.1. Colombia, 1948.....	258
1.2. Escenario educativo colombiano	275
2. Escenario histórico español.....	305
2.1. España, 1961.....	306
2.2. Escenario educativo español.....	329
Parte II	355
Discurso ideológico: Otra capa del palimpsesto	355
1. Red de sujeciones presentes en el palimpsesto.....	361
1.1. La violencia como fondo de escenario.....	362
1.2. La pobreza como condición determinante	400
2. Dispositivos de control del docente como actor educativo	412
2.1. La subordinación al trabajo docente (<i>el homo faber</i>).....	415
2.2. La feminización de la labor docente (<i>animal laborans</i>)	430
2.3. El discurso disonante entre el prestigio y el desprestigio.....	454
3. Identificación docente	475
3.1. El paradigma educativo	477
3.2. La imagen docente	530
3.3. El cuerpo docente es piel y comunidad.....	531
3.4. La figura docente: tensiones, conflictos, luchas y contradicciones	541
3.5. Figuras y contrafiguras de docentes en los textos auto-biográficos.....	552

Capítulo VI

El lenguaje de la Ocupación en los textos auto-biográficos de los docentes.....	581
1. El hacer educativo.....	584
1.1. El quehacer y el hacer del docente.....	588
2. El relato del hacer educativo del docente en los textos auto-biográficos	594
2.1. El tema del relato habla del sentido del hacer educativo.....	596
3. Universo de verbos del hacer educativo.....	604
Conclusiones	611
Referencias bibliográficas.....	631

Lista de Figuras¹

Figura 1. Estructura del documento.....	22
Figura 2. Cuestiones iniciales y proceso de inferencia.....	42
Figura 3. Núcleos de interés.....	44
Figura 4. La Vita Activa.....	56
Figura 5. El diálogo entre el diseño y la planificación.....	120
Figura 6. Línea base.....	125
Figura 7. Estudios preliminares de la línea base.....	128
Figura 8. Muestreo teórico.....	133
Figura 9. Fuentes de información y sus instrumentos.....	135
Figura 10. Instrumentos y herramientas narrativas y digitales.....	136
Figura 11. Fases de la entrevista biográfica.....	138
Figura 12. El juego de las combinaciones.....	146
Figura 13. Participantes colombianos.....	150
Figura 14. Participantes españoles.....	151
Figura 15. Discursos: tipos y núcleos categoriales.....	252
Figura 16. El discurso ideológico en los textos auto-biográficos.....	359
Figura 17. Matriz de códigos del discurso ideológico.....	360
Figura 18. La violencia como fondo del escenario.....	364
Figura 19. Imágenes de la pobreza.....	404
Figura 20. Los dispositivos de control del docente.....	414
Figura 21. La identificación docente.....	476
Figura 22. El relato del hacer educativo.....	595
Figura 23. El relato del hacer educativo.....	597
Figura 24. El sentido del hacer del docente.....	600
Figura 25. El objeto que se transmite.....	602

¹ Todas las figuras que se presentan en el documento fueron elaboradas *Ad Hoc* utilizando el software Mindomo para la representación de diagramas y mapas mentales.

Lista de tablas

Tabla 1. Criterios de identificación de las ocupaciones	50
Tabla 2. Propositiones sobre la Ocupación Humana	51
Tabla 3. Fases del diseño de investigación	124
Tabla 4. Guion inicial de la entrevista biográfica	139
Tabla 5. Guion definitivo de la entrevista biográfica	141
Tabla 6. Criterios del muestreo teórico.....	145
Tabla 7. Juego de combinaciones para criterios de elegibilidad	149
Tabla 8. Dispositivos de análisis de datos narrativos y discursivos.....	157
Tabla 9. Hitos en la línea de vida de Francisco.....	167
Tabla 10. Hitos en la línea de vida de Violeta	177
Tabla 11. Hitos en la línea de vida de Enrique.....	182
Tabla 12. Hitos en la línea de vida de Pame	188
Tabla 13. Hitos en la línea de vida de Paco	195
Tabla 14. Hitos en la línea de vida de Elisa	202
Tabla 15. Hitos en la línea de vida de Carlos.....	208
Tabla 16. Hitos en la línea de vida de Pilar	215
Tabla 17. Sistema de códigos.....	232
Tabla 18. El conflicto armado en Colombia: orígenes y desarrollo.....	268
Tabla 19. Etapas históricas de FECODE	286
Tabla 20. Cargos imputados a maestras y maestros durante el franquismo	331
Tabla 21. Mecanismos de la violencia: vigilancia y castigo disciplinario.....	367
Tabla 22. Mecanismos de la violencia: tiranía y discriminación	369
Tabla 23. Fragmentos auto-biográficos sobre la violencia intrafamiliar	371
Tabla 24. Fragmentos auto-biográficos sobre la violencia y el maltrato escolar.....	373
Tabla 25. Fragmentos auto-biográficos sobre la violencia y el acoso laboral	377
Tabla 26. Fragmentos auto-biográficos sobre el maltrato y los golpes	381
Tabla 27. Fragmentos auto-biográficos sobre la violencia machista y sexual.....	385
Tabla 28. Roles tradicionales de género en los textos de los participantes	389
Tabla 29. Roles tradicionales de género en los textos de las docentes participantes	391
Tabla 30. Fragmentos auto-biográficos de Violeta sobre la pobreza	405

Tabla 31. Fragmentos auto-biográficos de Pame sobre la pobreza.....	408
Tabla 32. Fragmentos auto-biográficos de Pilar sobre la pobreza.....	409
Tabla 33. Condiciones laborales: precariedad, inestabilidad y estrés	418
Tabla 34. La idea de productividad en el trabajo del docente.....	423
Tabla 35. El trabajo docente: una opción para escapar de la pobreza	427
Tabla 36. La Labor y el Trabajo Docente	433
Tabla 37. El discurso disonante en los textos de participantes españolas	458
Tabla 38. El discurso disonante en los textos de participantes españoles	462
Tabla 39. El discurso disonante en los textos de participantes españolas	466
Tabla 40. El discurso disonante en los textos de participantes colombianos.....	469
Tabla 41. El discurso disonante en los textos de participantes colombianas.....	472
Tabla 42. Concepciones en torno a la (des)educación.....	480
Tabla 43. Concepciones sobre la idea de Aldea Global	485
Tabla 44. El modelo educativo adoctrinador de la (des)educación.....	491
Tabla 45. El sistema educativo en la (des)educación	495
Tabla 46. Herramientas de exclusión.....	499
Tabla 47. Denuncia de la corrupción como práctica en la (des)educación.....	503
Tabla 48. Fragmentos sobre una educación humanizada	509
Tabla 49. Fragmentos sobre la democratización de la educación	517
Tabla 50. Fragmentos sobre la revolución pedagógica	522
Tabla 51. Fragmentos sobre la innovación educativa.....	526
Tabla 52. El cuerpo docente como una comunidad.....	534
Tabla 53. El cuerpo docente como una corporalidad	538
Tabla 54. La figura docente en los textos de los participantes españoles.....	543
Tabla 55. La figura docente en los textos de los participantes colombianos.....	544
Tabla 56. Atributos de las figuras y contrafiguras docente.....	558
Tabla 57. Universo de verbos para el hacer del docente	604
Tabla 58. Relación entre verbos del hacer educativo	605

Lista de ilustraciones

Ilustración 1. Etimología del verbo "Ocupar"	45
Ilustración 2. La identidad Profesional Docente	71
Ilustración 3. Conversación con Carlos sobre su infancia	204
Ilustración 4. Autobiografía de Mariela codificada.....	219
Ilustración 5. Relato autobiográfico 1	224
Ilustración 6. Relato autobiográfico 2	225
Ilustración 7. Relato autobiográfico 3	226
Ilustración 8. Relato autobiográfico 4	227
Ilustración 9. Relato autobiográfico 5	228
Ilustración 10. Relato autobiográfico 6.....	229
Ilustración 11. Relato autobiográfico 7.....	230
Ilustración 12. Violencia, Oleo de Alejandro Obregón (1962).....	257
Ilustración 13. Campesinos (1930-1960).....	258
Ilustración 14. Los Laches, Colombia (1961-1966).....	260
Ilustración 15: Las Rutas del Conflicto Armado en Colombia	269
Ilustración 16. <i>Tranquilandia</i> . Documental de Joel Stangle.....	275
Ilustración 17. Primer Plan Quinquenal (1965)	281
Ilustración 18. La etimología del verbo <i>profesar</i>	300
Ilustración 19. Guernica (Picasso, 1937)	305
Ilustración 20. El dictador y su esposa	307
Ilustración 21. La Fundación Nacional Francisco Franco	311
Ilustración 22. Zaragoza en imágenes, 1975.....	324
Ilustración 23. Mecanismos de la violencia	365
Ilustración 24. Autobiografía escrita de Marina.....	444
Ilustración 25. Los maestros colombianos.....	541
Ilustración 26. Maestras españolas	545

Presentación

La propuesta teórica que presenta esta memoria recoge el proceso de investigación que se llevó a cabo desde el año 2011, formalizándose en el 2013 con el acceso al programa de Doctorado en Educación. Año a año, se realizaron planes de investigación que detallan tanto el universo de elecciones a través de las cuales se desarrolla el propósito del estudio como el proceso de evaluación continua del diseño. El proceso de la investigación describe los diferentes giros metodológicos y conceptuales que permitieron la lectura sociopoética y deconstructiva del fenómeno de la Ocupación en la vida de un grupo de docentes colombianos y españoles, y su evaluación continua permitió reconocer posibles sesgos evitando extravíos. Todo este proceso se detalla en el presente documento que se estructura en seis capítulos.

El primero capítulo da cuenta del *objeto de la investigación*, allí se recogen las cuestiones iniciales y las preguntas fundamentales que dieron origen al estudio y su proceso de inferencia, el propósito del estudio que está determinado por la finalidad y los objetivos y los fundamentos conceptuales que son los núcleos de interés para el desarrollo emergente del objeto de estudio. Además, se detallan las teorías fundamentales sobre la ocupación y el discurso que se centra en el universo social de las y los docentes. Finalmente, el capítulo recoge investigaciones educativas y ocupacionales sobre la identidad docente y las prácticas educativas.

El segundo capítulo desarrolla *la estrategia general de la investigación* que se divide en dos partes correspondientes con los prismas de lectura del fenómeno de la ocupación en el docente. La primera parte describe a la lectura sociopoética y conceptualiza los fundamentos epistemológicos de la investigación desde la teoría literaria y las teorías sobre la autobiografía y la biografía que se articulan con la perspectiva de lectura desde la *Différance* derridiana, dando paso a la segunda parte del capítulo. En esta parte se describe la lectura deconstructiva y se detallan las fases necesarias para aplicar la estrategia de la deconstrucción al fenómeno de la ocupación en los textos de los participantes.

El tercer capítulo se ocupa de describir el *diseño de la investigación* detallando sus fases con las correspondientes decisiones metodológicas que permitieron el desarrollo de diversos procesos para la recogida de los datos. Allí se profundiza en la entrevista biográfica y el escrito

autobiográfico y las estrategias aplicadas para garantizar el alto grado de científicidad del estudio mediante las diferentes estrategias de triangulación. A la vez, el capítulo contiene información relevante sobre los criterios de elegibilidad del “muestreo teórico”, los cuales permiten maximizar las oportunidades de comparar los acontecimientos (Strauss y Corbin, 2002), incidentes o sucesos en las vidas de los participantes para determinar cómo se manifiesta el fenómeno de la ocupación desde su perspectiva como docentes. Por último, en él se describen los procesos y estrategias para el análisis de los datos y para minimizar las posibles limitaciones del estudio a través del control de los sesgos y el establecimiento de criterios éticos para la investigación que amparan la intimidad y la vida de los participantes.

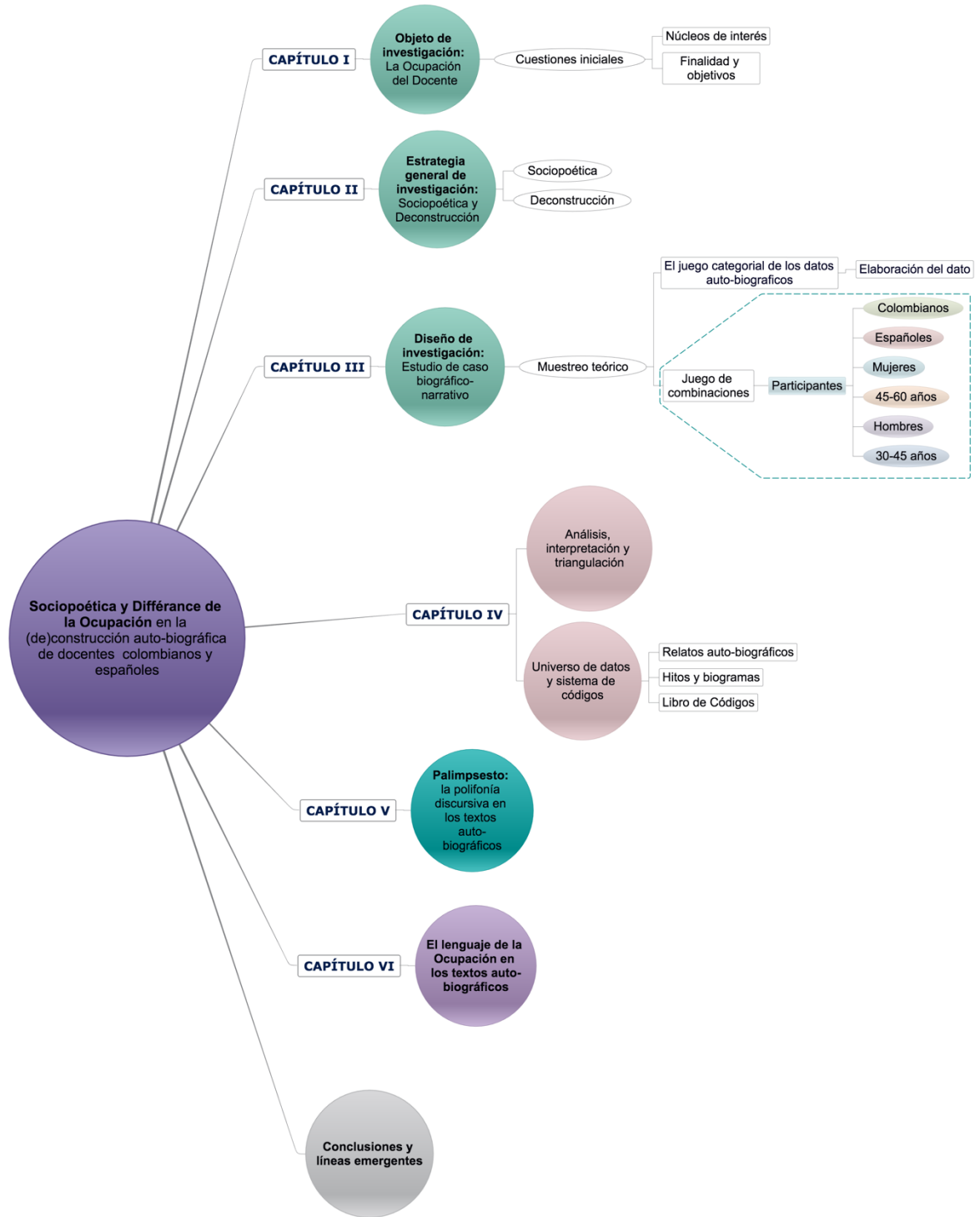
Con el cuarto capítulo se inicia la presentación de resultados desde tres tipologías: unos resultados individuales que corresponden a la presentación auto-biográfica a través de textos escritos a dos voces de Francisco, Violeta, Enrique, Pame, Paco, Elisa, Carlos y Pilar. Un resultado colectivo que se traduce en el *biograma global*, donde se recogen todos los hitos históricos presentes en los textos auto-biográficos de los participantes y un resultado plural y anónimo que es producto del proceso de análisis narrativo y discursivo de los datos a través de procesos de categorización y codificación con aportes intersubjetivos que enriquecen y dan perspectivas de interpretación. Los datos autobiográficos, los biogramas y el sistema de códigos permiten el desarrollo de la propuesta teórica que describe un prisma de lectura para la interpretación del fenómeno de la ocupación en los textos auto-biográficos de los docentes, la cual se desarrolla en los siguientes capítulos.

El capítulo quinto que se denomina Palimpsesto se desarrolla en dos partes. La primera parte describe la capa de la escritura que recoge los *discursos históricos* de los participantes teniendo en cuenta los hitos presentes en los textos auto-biográficos a partir de su contexto español o colombiano, y la segunda parte, habla de la otra capa del Palimpsesto que corresponde al *discurso ideológico* de los participantes. Cada una de las partes analiza desde una perspectiva crítica las prácticas discursivas de los docentes. El contenido de aquello que dicen conforma el tejido argumental que determina el marco de referencia del fenómeno de la ocupación en sus vidas. A través de los discursos histórico e ideológico presentes en los textos se conoce cómo se identifican los docentes con aquello que hacen dentro de una red de sujeciones dispuesta por las diferentes situaciones condicionantes propias de su trabajo y de su labor como docentes, y se describen las cualidades y atributos de las diferentes figuras y contrafiguras de docentes que aparecen en los textos de los participantes.

Estos discursos retratan unas prácticas propias de los docentes y los escenarios en los cuales se manifiesta el fenómeno de la ocupación y permiten conocer las unidades narrativas

que dan cuenta de aquello que hacen los docentes dentro de un universo de acciones. Las acciones que realiza aquella persona que dedica parte de su tiempo vital a trabajar y laborar como docente dan forma al relato del hacer educativo que se presenta en el último capítulo. El capítulo sexto se centra en el *relato del hacer educativo* que elabora una propuesta teórica para interpretar al fenómeno de la ocupación dentro de los movimientos humanos fundamentales en la construcción de sociedades justas, desarrolladas a partir de sistemas educativos humanizadores. Por último, se presentan las conclusiones de la investigación y se formulan las posibles líneas de profundización derivadas de ellas. A continuación, se presenta la Figura 1 que ilustra la estructura del documento, junto con el contenido global de cada uno de los capítulos.

Figura 1. Estructura del documento



Introducción

En el año 2014, se realizó en la Universidad Autónoma de Chile el coloquio titulado: “Perspectivas críticas sobre la Ciencia de la Ocupación”, al cual fue invitado, el terapeuta ocupacional, Alejandro Guajardo con el propósito de intercambiar puntos de vista respecto al rol de la ciencia de la Ocupación en la actualidad. Tras su exposición sobre la perspectiva crítica y socio histórica de la Ciencia Ocupacional (CO) y el rol de la disciplina de Terapia Ocupacional (TO) se inician los diálogos con los participantes del coloquio. En una intervención, una participante le pregunta al profesor sobre la reflexión que realizó y que incorpora a Foucault sobre “la rebeldía frente a lo evidente”, sobre la rebeldía ante lo incuestionablemente evidente. Esa rebeldía por cuestionar aquello que se da por sentado porque es obvio y que tiene una característica de peligrosidad en tanto no se cuestiona. Ante esa reflexión, la participante le pregunta al profesor: “¿qué podría ser actualmente “evidente” en la Terapia Ocupacional, frente a lo cual deberíamos actuar con rebeldía?” (Morrison, Guajardo, & Schliebener, 2016, p. 51). El profesor Guajardo le contesta:

[Alejandro Guajardo]: A mí me parece un elemento clave, desde la perspectiva crítica, un elemento central de rebeldía que es considerar la ocupación como objeto. ¿Eso a qué se refiere? Considerar que, si uno observa las matrices teóricas de la ocupación, desde desarrollos como equilibrio ocupacional o comportamiento ocupacional, hasta matrices más sistematizadas como el Modelo de Ocupación Humana, el Modelo Canadiense o el Modelo Kawa, en todos ellos la ocupación siempre se entiende como una manifestación de interfaz, de mediación entre el individuo o persona y lo que ha llamado ambiente o contexto. La ocupación se comprende como sustantivo, como cosa, como lo es una mesa, un lápiz, con sustancia. Al ser así, lo que se ha diluido, es la ocupación como praxis social, como actividad humana relacional, históricamente producida, donde la ocupación es “lo ocupacional”, un indeterminado y lo ocupacional como proceso relacional, no cosa. La CO, comprende la ocupación como cosa, como objeto. En ese sentido, debemos estar profundamente en contra de la redificación del sujeto, de la cosificación del mismo que hace comprender a la persona por una parte y la ocupación por otra. La Ocupación como objeto-cosa se rige por las leyes de las cosas, no por las relaciones y acciones humanas. Como son leyes no humanas, la de las cosas, se fundamenta una CO. Este des-historizar permite medir, estandarizar, correlacionar, homogenizar. Al des-historizar naturalizo la vida humana. Así nos hemos enajenado y

extrañado de nosotros mismos. La ciencia no científicista nos conduce a ello. (Morrison, Guajardo, & Schliebener, 2016, p. 51).

La rebeldía ante lo evidente es precisamente la causa de que la investigación tenga por objeto de estudio a la *Ocupación en la (de)construcción auto-biográfica en un grupo de docentes colombianos y españoles*. Sin embargo, en el momento en que se considera a la Ocupación como objeto de estudio se le comprende como sustantivo, tal como dice el profesor Guajardo (2016) y al entenderla como cosa se le identifica por las leyes de las cosas, con lo cual se corre el riesgo de borrar o perder su sentido intentando medir alguna de sus manifestaciones. Este era el mayor riesgo que se corría en la investigación porque la intención de buscar la correlación entre los textos de los participantes bien sea, desde los contextos colombiano y español o desde cualquier otro criterio que pudiese establecer datos homogéneos estuvo siempre rondando la investigación. No obstante, era un riesgo necesario para aportar al conocimiento de la Ocupación Humana y contribuir a su estudio con nuevos prismas interpretativos del hacer y el quehacer educativo mediante la (de)construcción auto-biográfica realizada por un grupo de docentes colombianos y españoles. Por ello, era necesario sustantivar el concepto de ocupación para interpretarlo desde el mundo de las cosas partiendo de la doble lectura sociopoética y deconstructiva que permita la pluralidad y la diversidad en la interpretación de los datos.

La estrategia general de la deconstrucción permite descentrar las categorías, invertir el orden jerárquico y descubrir nuevas formas de interpretar o leer los textos de los participantes. La lectura sociopoética permite conectar y vincular la interpretación de los textos auto-biográficos desde referentes históricos y literarios. Las dos lecturas contribuyen a nuevos prismas interpretativos del fenómeno de la ocupación en los textos de los docentes participantes, a través de ellas es posible acercarse al universo de posibilidades que condicionan el hacer educativo y conocer el relato compartido por los textos. Por otra parte, el continuo intento de identificar y discriminar al sujeto educativo dentro de los textos, separándolo y fraccionándolo de su hacer educativo pretendía adentrarse en el conocimiento de dicho hacer, indagando en las acciones y los verbos, buscando sinónimos de ocupación y cediendo por momentos a des-historizar los textos de las y los participantes para hallar coincidencias, pero el relato del hacer educativo se niega a ser cosificado y reclama al actor como su otro desde la alteridad. De manera que, ocupación y sujeto se reconocen como uno, que más que vínculo o relación es reflejo de lo mismo. Esta idea permite volver la mirada al sujeto y con ello, reconocer a la figura del docente a través de la descripción de los actores del relato porque son

ellos y ellas quienes expresan el por qué hacen lo que hacen y es su historia la que narra cómo llegó a hacer lo que hace.

Desde la identificación del objeto de estudio se determinaron dos categorías que debían entrar en el juego de la *Différance*: la ocupación y el sujeto. En un intento de rebeldía se invirtió su orden jerárquico, lo que puso el foco de atención en la ocupación del sujeto. Esto condujo a proponer al hacer del docente como expresión o manifestación de su ocupación perturbando la jerarquía del sujeto educativo. Esta inversión categorial, propia de la Estrategia General de la Deconstrucción desarrollada por Derrida requería de otra lectura como la Sociopoética (Viala, 1993) para evitar y neutralizar, tal como expresa Derrida (1977), la lectura única de las oposiciones binarias, en donde uno de los dos términos ejerce una jerarquía violenta frente al otro, relegándole, ocultándole y subordinándole.

Ocupación y Sujeto son dos categorías que han sido estudiadas por las disciplinas una frente a la otra, en donde una de ellas siempre está subordinada al otro. Frecuentemente, se comprende a la Ocupación como un producto del hacer del sujeto, lo cual le subordina a él, pero si se entiende como un movimiento con dimensiones o conjunto que se describe como un proceso es posible posicionarla fuera del sujeto, en donde, el sujeto no es algo o alguien, ente aislado o abstracto, sino que el sujeto es en la medida en que existen prácticas sociales y culturales, y su constitución se da en la subjetivación (Guajardo, 2011). La concepción de la Ocupación como un producto del sujeto se niega a invertir la jerarquía porque la entiende como una relación constitutiva del sujeto (Guajardo, 2011) y esto irremediamente le subordina a él. De modo que el concepto de ocupación merece ser revisado, al verse superado por su sentido y su significado llevándole a una ruptura, transformándole en otro y difuminando sus límites conceptuales.

La Ocupación, como la mayoría de los fenómenos humanos actuales, está viviendo un cambio paradigmático (Fritjof, 1998), consecuencia de los cuestionamientos y las transformaciones conceptuales sobre los procesos de “sujeción y subjetivación del sujeto” (Butler, 2016). En el campo educativo este fenómeno se gesta desde hace ya tiempo, en donde el docente como imagen del sujeto educativo y sus “prácticas discursivas” (Foucault, 2002) son objeto de estudio desde diferentes perspectivas. Esta investigación es un encuentro entre las ciencias ocupacionales y las educativas que pretende conocer a profundidad cómo se manifiesta el fenómeno de la ocupación en la narración de la vida de un grupo de personas desde su perspectiva como docentes en los contextos colombiano y español. Estos dos contextos son macro escenarios de las prácticas discursivas, pero están enmarcados bajo el techo de la globalización en donde la educación tiene un papel fundamental.

En enero de 2011, el Consejo de la Unión Europea publica en su diario oficial (*Official Journal of the European Union*) los dos propósitos fundamentales del rol de la Educación en la sociedad europea para el año 2020: Una juventud en movimiento y la agenda de nuevas cualificaciones y empleos. El primero de ellos propone ayudar a los jóvenes a desarrollar todo su potencial de formación y educación con la intención de mejorar sus perspectivas de empleo, y para ello, enfatiza en el desarrollo de habilidades básicas que se traduzcan en competencias fundamentales para el trabajo en un marco de flexibilización económica. El segundo propósito, descubre los indicadores para planificación de lo que llaman la transición entre el mundo educativo, formativo y el laboral. Estos objetivos pretenden contribuir activamente a la estrategia “Europa 2020” para el empleo y el crecimiento determinada por informes macroeconómicos de crecimiento y progreso.

A simple vista, el rol que los estados europeos le han otorgado a la Educación respondería a las demandas de nuestra sociedad. La crisis económica mundial y los cambios en el panorama laboral podrían ser contenidos a través de estas políticas que son más propias de organizaciones económicas como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). A su vez, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha desarrollado “La agenda mundial de educación (Educación 2030)”, y tal como expresan en su página web, la agenda forma parte de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)² de las Naciones Unidas. Estas son metas y objetivos mundiales para cinco ámbitos de importancia fundamental, los denominan como “las 5 P”: los seres

² El ODS 4, tal como lo denomina la UNESCO, haremos una breve retrospectiva que contextualice la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Dicho documento fue resultado de la Cumbre de Naciones Unidas celebrada en el año 2015. A partir de allí, la UNESCO junto con la UNICEF, el Banco Mundial, UNFPA, UNDP, UN Women and UNHCR organizaron en Incheon, República de Korea en mayo del 2015, el Foro Mundial de Educación, en donde según su descripción participaron más de 1.600 personas de 160 países, con representación de ministros, organismos y funcionarios de organizaciones multilaterales y bilaterales, así como representantes de la sociedad civil, la profesión docente, los jóvenes y el sector privado. En particular, atraen la atención dos de los contenidos que el Banco Mundial divulga en su página web sobre la Educación. El primero redirige al “proyecto sobre el Desarrollo Sostenible (OSD)” y el segundo, hace referencia al documento sobre el “Marco de Acción de Educación para el año 2030”, y si se continúa tirando del hilo, se encuentra la web del proyecto OSD (www.globalgoals.org) que divulga el “*Global Goals For Sustainable Development*”, un proyecto global en el cual se ilustran los diecisiete (17) objetivos de la Declaración de Incheon, 2015. El proyecto mundial para el desarrollo sostenible (“The Global Goals For Sustainable Development”) hace parte de otro proyecto llamado “Project Everyone”, y según aparece en la web del proyecto, su creador es Richard Curtis, director de cine y fundador de “Comic Relief”. Los fundadores, patrocinadores, proveedores y organizaciones que promueven dicho proyecto son marcas registradas, empresas privadas, capitales mundiales que están marcando el camino que ha de seguir cada una de las personas que se encuentran inmersas en los sistemas educativos.

humanos, el planeta, la prosperidad, la paz y las iniciativas conjuntas. Mencionan que “el éxito en la consecución de estos objetivos depende en gran medida de los resultados en materia de educación. Los ODS reflejan la importante función que desempeña la educación, al resumir sus metas en un objetivo singular, el ODS 4” (UNESCO, et al., 2015).

El cuarto objetivo del proyecto para un Desarrollo Sostenible es la Educación de Calidad³. Este objetivo despliega diez acciones, ocho de ellas dirigidas al año 2030, una para dentro de cuatro años y una más sin fecha estimada. Dentro de estos objetivos existen algunas metas determinadas a la población educativa y otras a las infraestructuras. Es muy importante conocer cuáles son las estrategias que se desarrollarán a nivel mundial en lo que respecta a la Educación durante los próximos años y cómo esto afecta directamente a las personas que se dedican a educar. Por ello, nos detendremos en la Meta 4.c, que dice: “De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo” (UNESCO, et al., 2015, p. 53). Este objetivo se desglosa en varios puntos que establecen la importancia de los docentes para el éxito del ODS 4. Al mismo tiempo, determina necesario que a los docentes “se les confiera independencia, su contratación y remuneración sea adecuada, estén motivados, posean calificaciones profesionales, y reciban apoyo en el marco de sistemas dotados de recursos suficientes, eficaces y bien administrados” (UNESCO, et al., 2015, p. 55), esto provoca la duda sobre si los docentes son independientes, motivados, cualificados, apoyados y si su trabajo es bien remunerado bajo unas condiciones laborales óptimas.

Más adelante, el texto en la Declaración se confiesa que en el pasado se tomaron decisiones que afectaron al nivel de calidad de la educación, como la de bajar el nivel de cualificación cuando había escasez de docentes, lo cual, según su apreciación, favoreció la tendencia a tener en las aulas a personal no calificado y sin la preparación necesaria (UNESCO, et al., 2015). Este alarmante análisis indica que hay personas que forman parte fundamental del sistema educativo con una baja cualificación para ejercer la labor o el trabajo de un docente. Lo cual apunta y fija la responsabilidad de la calidad en unas políticas educativas desacertadas y en unas personas desubicadas. La solución que se plantea es la adecuación de un desarrollo profesional continuo y de apoyo para los docentes y normas nacionales para la profesión

3 Los objetivos que integran el OSD 4 se describen en la página web del proyecto “*Global Goals*” para el año 2030 y hacen referencia a las diversas estrategias que se desarrollarán a nivel mundial para promover el Desarrollo Sostenible (www.globalgoals.org).

docente. Al detenerse en el análisis del uso del lenguaje en la redacción de cada una de estas acciones y estrategias se encuentran múltiples formas de subordinación del docente como actor educativo, ya que en ellas se lee cómo los docentes son instrumento para obtener el éxito de un proyecto macroeconómico. La evidencia que delata el interés económico subyacente en los objetivos mundiales para la educación es abrumadora y la tendencia a sujetar aquello que hacen docentes en un espacio (de)limitado como lo es la “profesión docente” es ahora un objetivo que deben desarrollar todos los gobiernos, ya que ellos “deberán convertir la enseñanza en una profesión atractiva que se elija primera opción” (UNESCO, et al., 2015, p. 53).

Todo este panorama se presenta abrumador, generando inquietudes y en algunos casos malestar por instrumentalizar la Educación y cosificar al docente, a favor de unos objetivos de desarrollo económico sostenible convirtiéndola en una “educación bancaria” (Freire, 1997). Por lo que es necesario anclarse a ideas que consideren a la Educación en su cualidad liberadora o libertaria, tal como lo expresa Freire (1997), una educación valiente, que discuta con las mujeres y los hombres su derecho a participar de la vida política, una educación que permita tomar diferentes posiciones frente a los retos y a los problemas de su tiempo y espacio, una educación del "yo me maravillo" y no solo del "yo hago" (Freire, 1997, p. 103). Para luchar contra una deshumanización de la Educación se debe considerar la acción de un educador o educadora humanista, revolucionario e innovador que tenga la profunda creencia en los hombres de pensamiento auténtico. Bajo estas premisas se desarrolla el presente trabajo de investigación, dentro del cual se asume el reto de presentar perspectivas de interpretación de aquello que hacen los docentes, que permitan tomar diferentes posiciones subjetivas para afrontar los cambios y las transformaciones sociales, políticas y económicas de la sociedad, especialmente la colombiana y la española, y con ello, aportar al empoderamiento de las mujeres y los hombres dentro de su proceso educativo y su desempeño laboral o profesional. Para conocer e interpretar aquello que hacen los docentes se debe preguntar por el sujeto educativo y con ello comprender la realidad del quehacer del docente en su trabajo y su labor. De manera que es a través de las construcciones subjetivas de las personas que se dedican a la docencia que se puede llegar a conocer cómo se manifiesta la Ocupación en la vida de un grupo de docentes.

Esta investigación se sumerge en la subjetividad, ahondando en la experiencia, en aquello que se vive y en especial, en cómo lo viven los docentes. La orientación cualitativa del estudio vincula la formación disciplinar y profesional de la investigadora como terapeuta ocupacional. El ámbito de su realización obedece a la creencia en la Educación como práctica

de la Libertad (Freire, 1970) y la elección conceptual correspondiente al *hacer docente* en el discurso de los participantes resalta el profundo interés en el conocimiento intersubjetivo como medio para acercarse a la realidad a través de los géneros del Yo como la autobiografía y la biografía. La perspectiva de interpretación sociopoética y deconstructiva del fenómeno se debe a la postura epistemológica de la investigación que considera “la necesidad del desmontaje de sistemas, la necesidad del análisis de las estructuras para ver lo que ocurre allí donde funciona, allí donde no funciona, por qué la estructura no llega a cerrarse, etc.” (Derrida, 1982 en Peretti, 1989, p. 166). Creer en dicha necesidad implica vivir en cierta incomodidad, pero esta se ha convertido a la vez en motor fundamental de una perspectiva crítica de los fenómenos humanos.

Fueron varios los momentos que marcaron hitos dentro del proceso de emergencia del fenómeno y varios los textos que se fusionaron conformando una red argumental dentro de la cual se consolida el marco de referencia de la investigación. Autores, filósofos y escritores, varias de ellas mujeres, marcaron pautas claras de interpretación de las categorías. Sus palabras se fueron articulando para asentarse dentro de la propia cosmovisión de la investigadora y así, permitirle profundizar en las experiencias narradas por los participantes. En este devenir, inevitablemente se tomaron posiciones ante las cualidades de los conceptos, se establecieron límites éticos para las actuaciones y se aclararon perspectivas de interpretación que correspondieran fielmente al sentido de los textos de los participantes. Por otro lado, los estudios realizados en la línea base de la investigación fueron fundamentales e indispensables para identificar el fenómeno de la ocupación en los textos de los docentes y profundizar en sus cualidades. En cada uno de ellos, los participantes desvelaron poco a poco el objeto a investigar y permitieron su emerger en la narración. Al acercarse a la intimidad de los participantes, conocer sus experiencias vitales y escucharlos narrar su itinerario como docentes se nutre la experiencia subjetiva de la investigadora que permitió tomar diversas posiciones interpretativas de los datos para construir y deconstruir la red argumental que describe fenómeno. A su vez, las experiencias académicas vividas durante la estancia doctoral en la Universidad Nacional de Colombia permitieron conocer el fenómeno desde el distanciamiento disciplinar. Todo ello, junto con el diálogo textual con reconocidos investigadores educativos y sociales, quienes argumentan la necesidad de salir de aquel estado de comodidad que no permite a las palabras desarmar las estructuras conceptuales prefabricadas, constituye la propuesta de lectura interpretativa del hacer del docente y con ella, se pretende ofrecer alternativas inclusivas para afrontar los retos impuestos a la educación.

Capítulo I

Objeto de investigación

El propósito de este capítulo es presentar al lector el marco de referencia conceptual que da cuenta del territorio investigado y de las cuestiones fundamentales que fueron construyendo el objeto de estudio: *el fenómeno de la Ocupación en la (de)construcción autobiográfica⁴ en un grupo de docentes colombianos y españoles*. A si como exponer la correspondiente filiación de la investigación a una determinada fundamentación ontológica y epistemológica propia de las ciencias de la ocupación y de las ciencias de la educación, a través del discurso de la investigadora que evidencia una postura interpretativa construida por las experiencias de formación y su práctica profesional desarrollando un diálogo entre el pensamiento *pragmático* y el *narrativo* (Bruner,1996) fundamental para conocer el fenómeno.

⁴ El uso del signo ortográfico del paréntesis que encierra el término *(de)construcción* se emplea, tal como detalla la RAE en la versión electrónica del Diccionario panhispánico de dudas del año 2005, para insertar en un enunciado una información complementaria o aclaratoria y así proveer de opciones al texto. El paréntesis encierra el elemento que constituye la alternativa, lo cual puede ser o una palabra completa o uno de sus segmentos que en este caso es (de). De este modo, el término (de)construcción tiene la doble significación de las palabras: deconstrucción y construcción. Y el signo del guion (-) que se emplea en la palabra *auto-biografía* hace referencia al diálogo que se establece entre participante e investigadora. Este diálogo se produce cuando el participante al narrar su autobiografía se narra a sí mismo y la investigadora al escucharle, se convierte en testigo y actor dentro de la misma narración. Este proceso se describe con mayor detalle en el capítulo III. El signo ortográfico del guion se utiliza como signo de unión entre palabras u otros signos, bien sea, para vincular elementos que integran una palabra compuesta o para expresar la relación que existe entre ellas. En la investigación se emplea el término *auto-biografía* para indicar tanto el vínculo de unión entre el ejercicio autobiográfico del participante como el ejercicio biográfico e interpretativo de la investigadora.

“La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente [...] Nadie tiene libertad para ser libre, sino que al no ser libre lucha por conseguir su libertad” (Freire, 1970, p. 41).

1. Cuestiones iniciales y proceso de inferencia

Al considerar que la idea de libertad es inseparable desde un principio de la existencia del hombre (Fromm, 1941) y que su materialización en acciones tan solo es posible gracias a la emancipación del ser humano a través de la educación (Freire, 1970, 1997), se comprende la importancia de conocer el mundo educativo desde la perspectiva propia de sus agentes. Al tiempo que se despierta el interés por conocer mundos de vida que proporcionen diversas perspectivas de interpretación a la ocupación humana y con ello, comprender por qué hacemos lo que hacemos y especialmente, cómo aquello que hacemos nos hace sujetos libres o presos de nuestras propias circunstancias. De este modo, se acepta la propuesta de la filósofa Hannah Arendt para “pensar en lo que hacemos” y así, adentrarse en el espacio que corresponde a *La condición humana* (Arendt, 2005).

En el texto titulado: *La condición humana*, Arendt desarrolla, en 1958, el concepto que distingue cuidadosamente de la noción de naturaleza humana. Para la filósofa, las características esenciales de la existencia humana no pueden ser abarcadas ni por la suma total de actividades y capacidades que corresponden a la condición humana, de modo que lo único que se puede afirmar sobre la naturaleza de los hombres es que son seres condicionados (Arendt, 2005). La idea arendtiana de la condición humana dialoga con el concepto de *Dasein* descrito por su maestro, Martin Heidegger, y al igual que la *vida humana* y el *hombre* de José Ortega y Gasset (1914). De manera que la condición humana es parte de los hombres y del tiempo de los hombres, es decir que las circunstancias que condicionan la vida de los hombres dependen en gran medida del tiempo y lugar en el que se hacen presentes, tal como lo escribe Malraux, en la *Condición Humana* de 1936 y más tarde, en 1964, Fromm (2009) en su obra póstuma: *La Condición Humana Actual*. Consecuentemente, el concepto de condición humana, al que se suscribe la investigación, implica la totalidad de circunstancias y vivencias en la

existencia de los hombres, quienes comparten acontecimientos biológicos como el nacimiento y la muerte, lo que les une y les ata a unas condiciones propias de su existencia.

Aceptar la invitación de Arendt a pensar en lo que hacen los hombres⁵ como condición humana conlleva una búsqueda dentro del vasto territorio ontológico del sujeto del cual emerge el objeto del estudio. Es por ello, que se debe ubicar epistemológicamente a la investigación frente a las ideas de sujeto y de construcción de la subjetividad. A partir de lo cual se reconoce a la experiencia humana como parte fundamental de la subjetividad y, en consecuencia, se define a la experiencia singular como un elemento esencial para la construcción de la cosmovisión y la constitución del sujeto. Todo ello permite la apertura al mundo y la realización de nuevas experiencias (Dewey, 1938) que alimentan los procesos dinámicos de constitución y reconstitución del sujeto. Esta idea delimitó la cuestión que encierra para la investigación el fenómeno de la ocupación humana porque se asume la creencia de la Ocupación como la máxima experiencia del sujeto, ya que ella es en sí misma un “proceso subjetivante” (Rubio & Sanabria, 2011). De este modo, ocupación y sujeto se dan al tiempo y es por ello por lo que es necesario volver la mirada al proceso de construcción del sujeto educativo. Para profundizar en esta cuestión se presenta un fragmento del texto transcrito producto del diálogo con dos expertas educativas que tuvo lugar durante la estancia de investigación internacional en la Universidad Nacional de Colombia en el mes de diciembre del año 2015. El contenido de este fragmento es evidencia del reposicionamiento del objeto de estudio que fue descentrado inicialmente para ser interpretado desde la doble lectura deconstructiva y sociopoética que da claves para (re)articular los textos de los docentes participantes dentro de un texto que tiene múltiples capas de escritura.

[Investigadora]: - Bueno, yo tengo unas preguntas, 4 preguntas. La primera es esta: ¿uno o una es lo que hace?

[Experta educativa 1]: - Es una pregunta muy complicada. Además, esto se repite mucho en Terapia Ocupacional, por ejemplo ¿no? “Uno es lo que hace”, pero esta idea viene desde una perspectiva del Norte donde las condiciones son perfectas. Entonces tú puedes elegir lo que haces, el contexto te da todas las posibilidades de hacer lo que quieres, lo que te gusta, lo que te interesa y además, porque tenemos una visión muy

5 Teniendo en cuenta lo establecido por la RAE sobre el uso del genérico masculino y según su criterio, el desdoblamiento para designar tanto a mujeres como hombres es “artificioso e innecesario” se utilizará de ahora en adelante el término hombres para hablar del género humano y con ello recoger las categorías de mujeres y hombres. No obstante, se realizará dicho desdoblamiento, señalando a las mujeres y los hombres cuando la oposición de sexos sea relevante para el contexto, tal como indica la RAE.

positiva de la ocupación. Entonces, la ocupación es maravillosa, es perfecta, te permite, ganas, todo el tiempo es en ganancia y no siempre es así. En algunos contextos, yo no puedo. Hay contextos en los que lo que tú haces te lo imponen, son ocupaciones alienantes, son las ocupaciones en las que tú no tienes la posibilidad de crecer, ni de elegir, ni de ser realmente. Entonces, yo creo que esta frase no es cierta, no es cierta porque depende de muchos factores. Ahora, yo creo que aquí además se separa un poco del ser y el hacer, porque estamos acostumbrados a hablar de esa manera como divida como distendida. Entonces para mí es muy difícil pensar en el hacer sin el sujeto, o sea sin la persona y estamos acostumbrados ¿no? La ocupación es lo que la persona hace, la ocupación es, y es como si la ocupación estuviera distante del sujeto ¿sí? En síntesis, para mí la pregunta es complicada porque tenemos unas concepciones de perfección de la ocupación y solamente una visión positiva, de hecho, en este tipo de preguntas se elimina el contexto, se descontextualiza o no hay la posibilidad de contextualizar. Entonces no, yo no creo que uno es lo que hace, yo creo que el ser y la ocupación no se pueden separar, son imposibles de separar desde mi concepción.

[Investigadora]: - Entonces es uno solo.

[Experta educativa 1]: - Sí, para mí es imposible entender la ocupación sin el sujeto, o el sujeto sin ocupación ¿cómo? ¿cómo? ¿cómo se hace eso? Yo creo que uno no es lo que hace, uno es mientras hace.

[Investigadora]: - Uno es mientras hace.

[Experta educativa 1]: - Sí, es... es que es difícil.

[Investigadora]: - Sí, no, yo sé que no...

[Experta educativa 1]: -Sí, es una cosa que te han machacado en la cabeza ¿no?

[Experta educativa 2]: - Mas por nuestra formación. Yo ahora lo que estaba pensando. Es la forma en que está planteada la pregunta: ¿el hacer lo hace a uno? Eso a mí me conflictua un poco, porque en términos de hacer, cuál sería, el hacer de acción, el hacer... el hacer por emoción, el ser es... o sea, el hacer y el ser es el sentir. En definitiva, es lo que definiría, un poco, a ese uno, a ese sujeto. Yo lo vería como al contrario, como que el sujeto contiene el hacer, no el hacer al sujeto.

[Investigadora]: - El sujeto contiene el hacer.

[Experta educativa 2]: - Sí, o sea, ¿por qué el hacer define al sujeto? Ahí ¿Uno es lo que hace? Yo me tengo que definir por lo que hago, pues no sé.

[Investigadora]: - Entonces el ser, o sea, tú ves el ser como en una esfera más allá del hacer.

[Experta educativa 2]: -Sí.

[Investigadora]: - Eso es podrá ser la espiritualidad, ¿no?

[Experta educativa 2]: - Sí.

[Investigadora]: -¿Podría enmarcarse?

[Experta educativa 2]: - Sí, sí, sí, definitivamente, pues porque en mi experiencia personal eso ha sido un determinante para lo que he hecho. Lo que me ha tocado hacer, que no necesariamente fue algo a elegir.

[Investigadora]: - Sí.

[Experta educativa 2]: -Entonces tuve que articularme de otra manera, pensándolo ahora.

[Investigadora]: - Sí, claro es que están las concepciones y las creencias, depende también de lo que yo entienda por.

[Experta educativa 2]: - Exacto, ¿qué es hacer para tí?

[Investigadora]: - Entonces la pregunta, tendríamos que devolvernos ¿no? ¿qué es hacer?

Al preguntar por el hacer del sujeto educativo se debe indagar en el universo de acciones que permiten conocer la mayor información al respecto. Esto conduce al universo social docente porque, tal como expresa Dewey en 1938, los maestros ejercen simultáneamente como artistas, académicos y experimentadores. Según el pedagogo, los docentes tienen que desarrollar un conocimiento empático e individual de sus alumnos, deben ser portadores del conocimiento y deben experimentar cómo se conecta ese conocimiento con el mundo. Además de ser actores de múltiples roles educativos, los docentes tienen también una doble perspectiva de la experiencia en sus actos como educadores y en su memoria como educandos. Por tanto, los docentes son el mundo social que se investiga, un mundo construido en torno a un tipo de actividad específica (Bertaux, 1997), una actividad profesional como educar.

El mundo social docente es tan amplio y diverso como las experiencias vitales de cada uno de ellos, por lo que para facilitar la emergencia del objeto de investigación se realizan preguntas que ayudan a determinar los límites del fenómeno de la Ocupación. De este modo, surgen cuestiones que indican, al parecer, dos ejes conceptuales fundamentales, el ser docente y el hacer del docente. Estos dos pilares permiten delimitar el objeto de la investigación al considerar que aquellas preguntas que corresponden a la esfera del ser docente se ubican en el territorio de la identidad. Si bien, el universo hermenéutico que encierra el territorio de la identidad puede extralimitar, extraviar o perder el propósito de la investigación evitando con

ello la emergencia del objeto de estudio o sesgando la perspectiva de interpretación del fenómeno, se debe posicionar el objeto de estudio frente al concepto de identidad profesional, no solo por ser ella territorio del ser docente, sino porque con ello, se podrán conocer aspectos o factores determinantes para comprender lo que hacen los docentes y por qué lo hacen. De este modo y para evitar el extravío se establece que el territorio conceptual de la investigación es el hacer del docente, es decir, que las acciones del sujeto como docente son el objeto de interés para el estudio y que la identidad y la identidad profesional son límites de la investigación al ser parte de otro fenómeno del sujeto social, pero que deben ser conceptualizadas para posicionar el objeto de investigación.

La revisión de la literatura evidencia el fuerte interés de la sociedad en el fenómeno de la identidad y pone de relieve los cambios paradigmáticos actuales que quiebran los conceptos y dibujan nuevas formas de interpretar la realidad desde la concepción del yo (Taylor, 2006; Gergen, 2006, 2016). La interpretación de un “yo relacional” por Gergen (1987), un “yo sociocéntrico” de Sampson (1985) o de uno “social y solidario” de Todorov (1995) y la idea de su construcción a través de “la acción comunicativa” de Habermas (1987), manifiestan las transformaciones y las crisis conceptuales en la modernidad (Lopes, 2007, 2011). Razón de más para asentar los límites del objeto de la investigación frente al concepto de identidad y establecer parámetros de interpretación sobre el sujeto educativo.

Stuart Hall, sociólogo jamaicano, aporta una perspectiva interpretativa que dota a la identidad no solo de la cualidad dinámica que le proporciona el paso del tiempo y la experiencia, sino de la posibilidad de encuentro y consenso de discursos, prácticas y de procesos subjetivantes. Además, aclara que el término debe verse como una sutura o un punto de unión y encuentro:

Uso “identidad” para referirme al punto de encuentro, el punto de Sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de “decirse”. (Hall, 2003, p. 20).

Para el sociólogo, las identidades pueden ser interpretadas como “puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas”, por lo que ellas son el resultado de una articulación o, del “encadenamiento exitoso del sujeto en el flujo del discurso” (Hall, 1995, en 2003, p. 20). De este modo, la identidad está alejada de las ideas

de idéntico y estático, así como de unitario y único. Para acercarse a la multiplicidad de posiciones que puede tomar un sujeto o sujetos dentro del propio devenir del discurso en las acciones.

Las identidades son las posiciones que el sujeto está obligado a tomar, a la vez que siempre “sabe” (en este punto nos traiciona el lenguaje de la conciencia) que son representaciones, que la representación siempre se construye a través de una “falta”, una división, desde el lugar del Otro, y por eso nunca puede ser adecuada –idéntica- a los procesos subjetivos investidos en ellas. La idea de que una sutura eficaz del sujeto a una posición subjetiva requiere no solo que aquel sea “convocado”, sino que resulte investido en la posición, significa que la sutura debe pensarse como una articulación y no como un proceso unilateral, y esto, a su vez, pone firmemente la identificación, si no las identidades, en la agenda teórica. (Hall, 2003, p. 20).

Ahora bien, el concepto de identidad profesional en el universo docente no escapa de la crisis y las transformaciones sociales y su noción en la literatura consultada podría definirse como una construcción, interpretación y reinterpretación de la experiencia personal dentro de un sistema social. Es de particular interés, el artículo de revisión internacional sobre la profesión docente desarrollado por el Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación de la Universidad de Chile, en donde se detalla el entramado conceptual que encierra “el trabajo docente” para reconocer cómo se ha conceptualizado la *Identidad Profesional Docente* (Avalos, et al., 2010). Tras el estudio, las investigadoras manifiestan que la identidad docente entreteje la diversidad de conceptos que los docentes tienen de sí mismos con respecto a su profesión y a su trabajo, lo cual está sustentado en la concepción personal de la enseñanza y de la eficacia de su trabajo. De manera que, en la identidad docente se puede observar “lo que los maestros saben (su base de conocimientos), lo que creen (creencias), lo que sienten (emociones) y lo que interpretan (significaciones); todo ello, marcado por los contextos singulares y globales en los que ejercen su trabajo” (Avalos, et al., 2010, p. 238).

De forma similar, investigadores españoles, entre ellos Bolívar, Fernández y Ruíz, (2005) establecen que la identidad profesional del profesorado está determinada por una representación que la persona hace de sí misma como educador o enseñante, lo cual "se sitúa en el punto de intersección engendrado por la dinámica interaccional entre las representaciones que tiene de sí mismo como persona y las que tiene de los profesores y de la profesión docente" (2005, p. 28). De modo que, la identidad profesional implica una interpretación que hace el docente sobre su actividad desde un proceso de construcción y reconstrucción de significados.

Esta interpretación es compartida por otros investigadores, puesto que permite comprender a las identidades como reflejo de las transformaciones sociales y a los docentes como agentes dinamizadores que construyen y reconstruyen la visión que tienen de la tarea encomendada de educar y enseñar, comprendiendo, por tanto, su identidad a partir de la forma “cómo internalizan esta visión, y construyen y reconstruyen significado en torno a ella a lo largo de su vida profesional” (Ball & Goodson, 1985; Beijaard, Meijer *et al.*, 2004, en Avalos, *et al.*, 2010, p. 239). De este modo, la noción de una identidad profesional construida en y por la relación entre la persona y su quehacer educativo se fundamenta en la construcción de la identidad dentro de procesos de socialización y en espacios sociales en los que se interactúa mediante identificaciones y atribuciones, de manera que, la imagen de sí mismo únicamente se configura bajo el reconocimiento del otro (Bolívar, Fernández, & Ruiz, 2005). Con lo cual, la esencia dinámica y relacional del concepto de identidad (profesional), establece que la identidad para sí es un proceso biográfico que demanda complementarse como un proceso social y relacional mediante la confirmación por los otros de los significados que el sujeto le otorga a su propia identidad (Bolívar, Fernández, & Ruiz, 2005).

Estas ideas llevan a la interpretación, a riesgo de forzar la perspectiva, de que el fenómeno de la identidad profesional del docente surge cuando la persona que ejecuta la acción de enseñar elabora una interpretación de dicha acción mediante su experimentación y con ello, surge una pregunta: ¿puede interpretarse el fenómeno de la identidad profesional del docente como un producto de la experiencia frente al trabajo o profesión docente? Esta cuestión demarca un límite conceptual en la investigación, ya que establece que la identidad profesional es una construcción dinámica del sujeto (docente) que como fenómeno humano se puede manifestar en la vida de manera simultánea a la Ocupación, pero que se distingue de ella. Este límite demanda un cambio de dirección acota el objeto de estudio y establece supuestos conceptuales con los cuales abordar el fenómeno de la ocupación en la vida de un grupo de docentes.

En consecuencia, se determina que la investigación no se centra en la identidad de los docentes, es decir, en conocer ¿quiénes son?, porque “más que la propia identidad, interesa el proceso de su formación y construcción, en relación con el otro y basado en el reconocimiento mutuo” (Lopes, 2011, p. 25). La cuestión que interesa a la investigación indaga en los puntos de sujeción discursiva con los que se identifican las y los docentes y con ello, se pretende conocer cómo es el proceso de sujeción a las prácticas discursivas en un grupo de participantes colombianos y españoles desde su perspectiva como docentes. Para adentrarse en esta cuestión,

en el siguiente extracto, Hall establece que lo que realmente necesitamos es la rearticulación de la relación entre sujetos y prácticas discursivas:

Coincido con Foucault en que no necesitamos aquí ‘una teoría del sujeto cognoscente, sino una teoría de la práctica discursiva’. Creo, sin embargo, que [...] este descentramiento no requiere un abandono o una abolición del ‘sujeto’, sino una reconceptualización: pensarlo en su nueva posición desplazada o descentrada dentro del paradigma. Al parecer, la cuestión de la identidad o, mejor, si se prefiere destacar el proceso de sujeción a las prácticas discursivas, y la política de exclusión que todas esas sujeciones parecen entrañar, la cuestión de la identificación se reitera en el intento de rearticular la relación entre sujetos y prácticas discursivas. (Hall, 2003, p. 14).

Al indagar en el proceso de sujeción de los docentes a las prácticas discursivas se centra la atención en el discurso y con ello el objeto de la investigación parte del eje del ser docente hacia el hacer del docente. Emergen preguntas sobre lo que dicen los docentes de aquello que hacen y de cómo aquello que dicen que hacen les sujeta a unas condiciones propias de su contexto. De esta manera, el objeto de la investigación emerge en el eje del hacer del docente desencadenando un conjunto de cuestiones que guían el desarrollo del trabajo de investigación. Estas cuestiones buscan conocer el hacer del docente, y para ello se pregunta por ¿cuáles son los actos performativos⁶ propios de la ocupación de los docentes? ¿Cómo llegaron a hacer lo que hacen? ¿Por qué hacen lo que hacen?, y ¿para qué hacen lo que hacen? ¿cuáles son aquellas acciones significativas y transformadoras en las vidas de los docentes? Estas cuestiones se van despejando en las narraciones autobiográficas de los participantes para comprender cómo se manifiesta el fenómeno de *la Ocupación en la (de)construcción autobiográfica en un grupo de docentes colombianos y españoles*.

La Figura 2 ilustra el proceso de emergencia del objeto de investigación desde las preguntas fundamentales que se fueron desglosando hasta el interés por conocer aquello que hacen los docentes y por qué lo hacen.

6 El concepto de acto performativo remite al filósofo J.L. Austin (1955), quien definió las palabras performativas como “realizativas” y propuso el concepto de performatividad, el cual establece la directa relación entre el lenguaje y la acción (Pozo, Romani, & Villaplana, s.f.). Para el filósofo, la palabra “realizativos” “indica que emitir la expresión es realizar una acción y que ésta no se concibe normalmente como el mero decir algo” (Austin, 1955, p. 6). De manera similar, la filósofa Judith Butler, apoyándose en Austin, formulará la teoría de la performatividad evidenciando la importancia que tiene en relación al género y al cuerpo y retoma a Derrida para quien los actos del habla performativos no son ejercicios libres y únicos como expresiones de voluntad individual de una persona, sino que son acciones repetidas y reconocidas por la tradición o los convencionalismos sociales (Pozo, Romani, & Villaplana, s.f.).

Figura 2. Cuestiones iniciales y proceso de inferencia

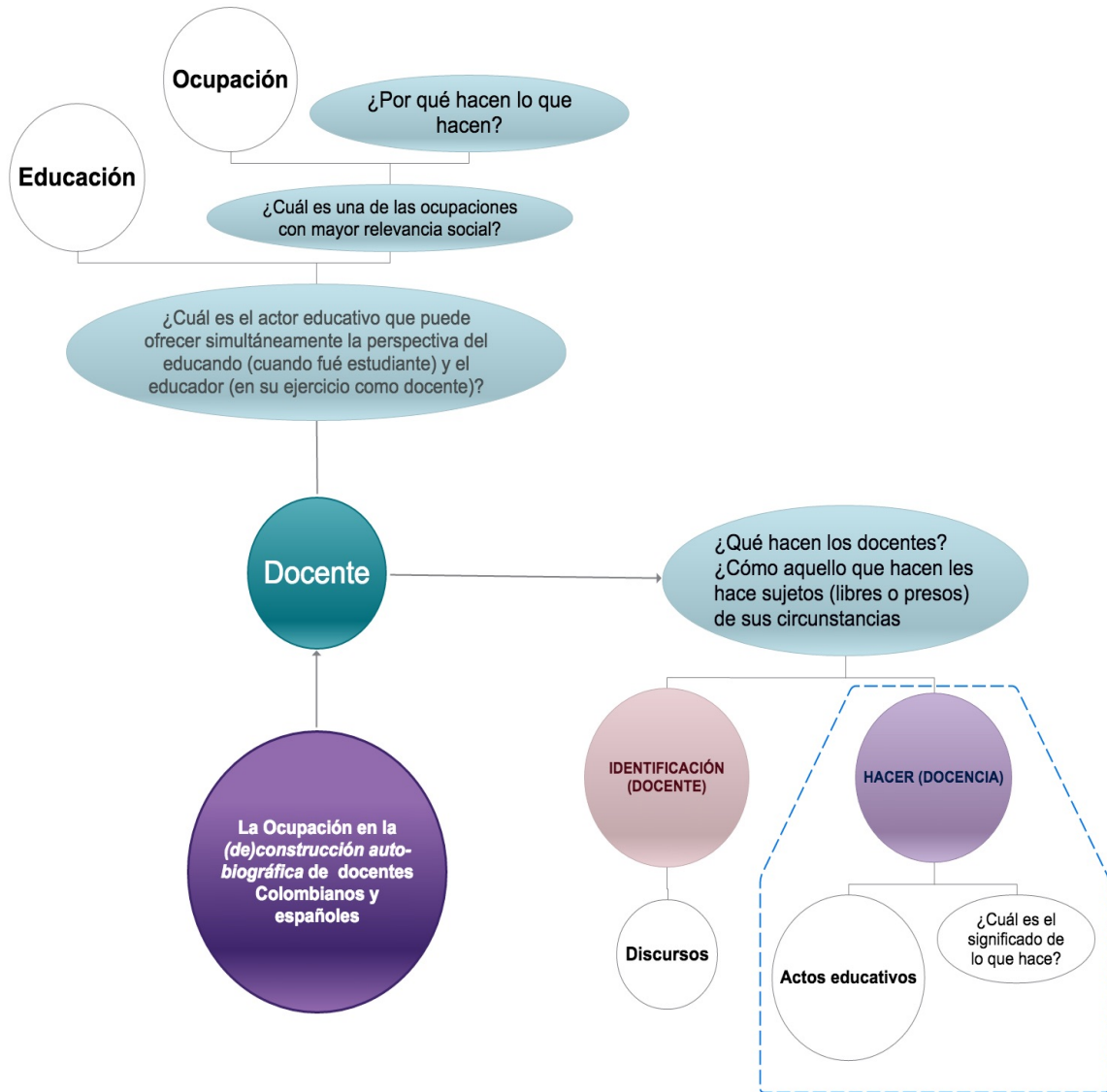


Figura 2 describe las cuestiones iniciales sobre la Ocupación de las personas en el contexto educativo, lo cual condujo a indagar por aquellas personas que conforman el universo social docente. A través de cuestionamientos se exploran dos aspectos fundamentales: la identificación y el hacer docente.

2. Finalidad y objetivos

La finalidad y los objetivos del estudio responden al propósito transdisciplinario que desde la lectura sociopoética y deconstructiva permite identificar, conocer, comprender y dar perspectiva de interpretación al objeto de investigación con la intención de aportar al conocimiento de la Ocupación Humana y contribuir a su estudio con nuevos prismas interpretativos del hacer y el quehacer educativo mediante la (de)construcción auto-biográfica realizada por un grupo de docentes colombianos y españoles. Cada uno de los objetivos que se desarrollan a lo largo la investigación determinan las estrategias metodológicas dentro de un minucioso diseño y una detallada planificación de las acciones que se desglosan en el capítulo III. Todos y cada uno de los objetivos tienen la doble lectura sociopoética y deconstructiva fundamentada en las teorías de la autobiografía y biografía que permiten ampliar las perspectivas de interpretación de los datos narrativos y discursivos presentes en los textos auto-biográficos de las y los participantes.

Los siguientes objetivos específicos son la columna estructural de la investigación a través de los cuales se desarrolla todo el estudio:

- Identificar el fenómeno de la ocupación en la (de)construcción auto-biográfica de los participantes partiendo de los estudios de la línea base y el muestreo teórico.
- Establecer las fronteras del fenómeno de la Ocupación del docente mediante un proceso de exclusión categorial.
- Identificar las cualidades y propiedades del fenómeno al desarrollar un juego categorial para extrapolar los contextos, las dimensiones y los condicionantes presentes en los textos de las y los participantes.
- Contribuir con un enfoque interpretativo que permita diversas perspectivas o lecturas al fenómeno de la Ocupación en los textos de las y los docentes.
- Enunciar proposiciones y proponer una posible teoría de la sociopoética ocupacional en el docente que permita conocer cómo se manifiesta el fenómeno en los textos auto-biográficos de las y los participantes.

3. Núcleos de interés y supuestos de partida

Este apartado expone las bases conceptuales y los supuestos teóricos que permiten identificar, conocer y comprender el fenómeno de la Ocupación en los textos auto-biográficos de un grupo de docentes colombianos y españoles, al tiempo que presenta la postura interpretativa de la investigadora frente al objeto de estudio. Para ello, se desarrollan dos núcleos conceptuales; uno es la *Ocupación docente* que hace referencia a lo que hacen los docentes y el otro, es el *Discurso docente* que brinda información sobre aquello que dicen que hacen. Estos dos núcleos o ejes teóricos son fundamentales para adentrarse en los textos auto-biográficos de los participantes y rastrear la huella del hacer del sujeto educativo en la narración de su vida. La figura 3 describe de manera concisa los dos núcleos de interés de la investigación. La Ocupación del docente es el núcleo fundamental, él agrupa todas las categorías que dan cuenta de aquello que hacen los docentes y describe las diferentes perspectivas de interpretación desde las disciplinas y las ciencias de la ocupación. El segundo núcleo se centra en los discursos de los docentes, en ellos se hallan las categorías descriptivas de lo que hacen los docentes.

Figura 3. Núcleos de interés

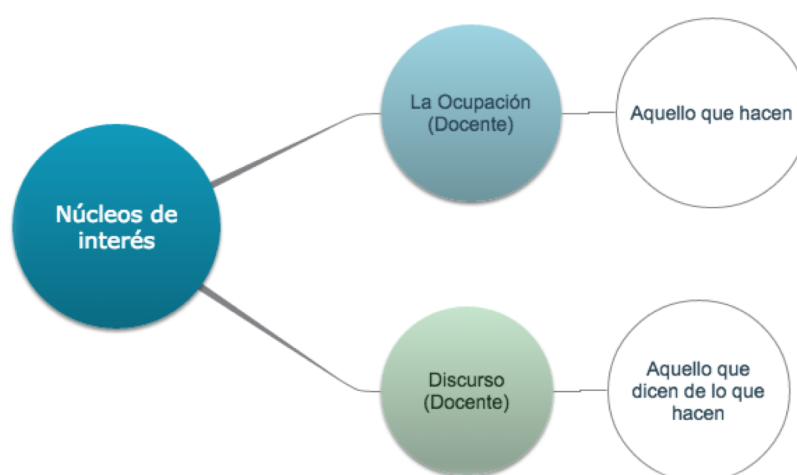


Figura 3 ilustra los núcleos de interés en la investigación, los cuales están centrados en la Ocupación del docente mediante su propio discurso. De manera que, discurso y ocupación son ejes para la lectura del fenómeno en los textos auto-biográficos.

3.1. La ocupación (docente): aquello que hacen

El *Diccionario lengua española* señala que la palabra “ocupación” tiene su origen en el vocablo latín *occupatio-onis* y le otorga una variedad de significados, entre los que se encuentran: acción y efecto de ocupar u ocuparse, trabajo, empleo u oficio que impide emplear el tiempo en otra cosa, actividad o entretenimiento. Todas estas definiciones tienen en común la raíz de *occupare* (verbo ocupar), que deriva del radical *capere* (contener), que significa dar cabida en algo (Corominas, 1987). Estas definiciones relacionan el concepto al uso que se hace de un espacio, ya sea este un espacio físico o temporal, lo que remite a otra palabra: “ocupar”. Las definiciones que recoge el Diccionario de la palabra son: a) tomar posesión o apoderarse de un territorio, de un lugar, de un edificio, etc., invadiéndolo o instalándose en él, b) obtener, gozar un empleo, dignidad, mayorazgo, etc., c) llenar un espacio o lugar, d) habitar una casa, e) dar que hacer o en qué trabajar, especialmente en un oficio o arte, e) embarazar o estorbar a alguien, f) llamar la atención de alguien; darle en qué pensar, g) emplearse en un trabajo, ejercicio o tarea, h) preocuparse por una persona prestándole atención, i) poner la consideración en un asunto o negocio, j) asumir la responsabilidad de un asunto, encargarse de él.

Ilustración 1. Etimología del verbo "Ocupar"

OCUPAR, 1438. Tom. del lat. *occūpare* íd., deriv. del radical de *capere* 'coger'.
DERIV. *Ocupación*, h. 1440. *Ocupante*.
Desocupar; *desocupación*, *desocupado*. *Preocupar*, S. XVII, del lat. *praeoccupare* 'ocupar antes que otro'; *preocupación*; *despreocupado*, 1923, *despreocuparse*.

Ilustración 1. Fuente: imagen tomada de Corominas (1987) en donde se describe el origen etimológico del verbo “Ocupar”.

De igual manera, las cualidades o significados que se otorgan al concepto desde su taxonomía científica remiten a una clasificación centrada en el uso del tiempo. Desde 1994, el teórico ocupacional Charles Christiansen señaló que, aunque son posibles muchos enfoques para clasificar la ocupación, las taxonomías populares existentes son inadecuadas. En ese momento, recomienda prestar más atención a la clasificación de la ocupación desde el punto de vista de su uso como organizadora del tiempo, como un indicador de elección situacional y como un reflejo de los motivos, valores y personalidades de los individuos (Christiansen, 1994). Sin embargo, las definiciones que se guardan en el imaginario social evidencian que la perspectiva semántica del concepto se resiste a las transformaciones sociales y a los retos que ellas representan dentro de una *Modernidad líquida* (Bauman, 2002)⁷ y una sociedad individualizada, atemporal e inestable que se desarrolla, ya no solo desde el espacio físico perceptible, sino desde una virtualidad que, lejos de empoderar al sujeto, le somete a través de su propia vanidad cayendo en la trampa de la *Psicopolítica* (Byung-Chul Han, 2014).

La resistencia semántica que persiste demanda la interpretación del concepto desde otra perspectiva como puede ser la fenomenológica. En donde la ocupación es reflejo de las particularidades de cada contexto, como es el caso del colombiano y el español, y es expresión histórica de las tensiones, crisis y transformaciones sociales que son interpretadas por la ciencia, entre ellas las Ciencias de la Ocupación⁸. Al ser un concepto polifónico y polisémico, reflejo de la pluralidad social y expresión de los paradigmas, tiene un amplio espectro interpretativo por ello, se debe definir el lugar desde el cual se aproxima a él, porque todos hablamos desde un lugar, como expresa Guajardo (2016), bien sea un lugar político, histórico o teórico y epistemológico como es el caso.

Un punto de partida conceptual que permite acercarse al fenómeno en la vida de un grupo de docentes provenientes de contextos distantes en tiempo y lugar, son las contribuciones científicas en el campo de la Ciencia de la Ocupación. Existe gran variedad de teorías y enfoques científicos en torno al estudio de la Ocupación que cambian según autores,

7 El sociólogo Zygmunt Bauman (2002) desarrolla en los años noventa, el concepto de Modernidad Líquida, para referirse a un conjunto de características propias de las sociedades actuales, dentro de las cuales los individuos viajan a la deriva como en una perpetua inestabilidad.

8 La Ciencia de la Ocupación surge en 1989 con el propósito de dar un fundamento teórico a la disciplina de Terapia Ocupacional, pero a partir del año 2000 se desarrollan investigaciones que comprenden que la Ciencia de la Ocupación es política, por tanto, tiene una responsabilidad social y una repercusión en la vida diaria. De modo que se inicia un meta-análisis sobre aspectos metodológicos y epistemológicos que se entiende como Filosofía de la Ocupación Humana (Morrison, Olivares y Vidal, 2011, en Morrison, Guajardo, & Schliebener, 2016).

universidades y países (Trujillo, et al., 2011). Esta diversidad conceptual muestra el amplio panorama a considerar, a la vez que advierte de la necesidad de establecer contrapuntos epistemológicos y metodológicos que permitan controlar los posibles sesgos. Es por ello, que en lugar de mostrar la transformación histórica del concepto a través de los cambios de paradigmas, desde el “Mecanicista” (Kielhofner, 2006) hasta el “Social” (Morrison, Olivares, & Vida, 2011), se presentan dos vertientes conceptuales que lejos de ser excluyentes permiten nutrirse entre ellas y dar “perspectivismo” (Ortega y Gasset, 1914), al estudio de la Ocupación en la vida de los docentes participantes.

La primera vertiente se desarrolla en el marco conceptual y acumulativo de la Ocupación como conjunto, en donde se encuentran estudios fundamentados en la clasificación taxonómica de Nelson (1988), investigador ocupacional que caracteriza las ocupaciones por criterios de “forma” que hacen referencia a sus atributos observables, de “función” que se refiere a la manera en la que influyen en el desarrollo, bienestar y cumplimiento de propósitos humanos y de “significado” que contiene la valoración y el sentido que los individuos encuentran en las ocupaciones (Nelson, 1988). Posterior a la clasificación de Nelson, investigadores como Yerxa, Clark, Pierce, entre otros, realizan un análisis en donde identifican que el concepto de ocupación se reconoce convencionalmente como sinónimo de trabajo o de profesión, pero que en realidad se refiere a una actividad con propósito que es definida culturalmente y que se lleva a cabo intencionalmente dentro de un segmento de tiempo (Carlson & Clark, 1991)⁹. De este modo, se reconoce la ambigüedad del término "ocupación", al que Nelson (1988) describe como un tipo de relación entre un conjunto objetivo de circunstancias con propósitos independientes y externas a la persona (*an occupational form*) y el desempeño ocupacional (*occupational performance*), al que otorga las características del hacer, la acción, el comportamiento activo o las respuestas activas exhibidas dentro del contexto (Nelson, 1988). Nelson como Yerxa y Clark describieron algunas características importantes de la ocupación como la significatividad y el propósito, tal como la conciben la Ciencia Ocupacional y la Terapia Ocupacional (McLaughlin, 1997).

Posteriormente, McLaughlin (1997)¹⁰, de manera similar a lo sucedido a sus colegas, se encuentra con que probablemente el uso más común del término es la ocupación como línea

9 Original en inglés: “the term occupation, conceived more generally than in the conventional sense of a job or career, refers to a culturally defined activity that is purposively undertaken within a given segment of time” (Carlson & Clark, 1991, p. 235).

10 Julie McLaughlin Gray, terapeuta ocupacional que se encontraba realizando su tesis doctoral en la Universidad del Sur de California publica un interesante artículo que permite contextualizar las

de empleo remunerado de un individuo. Sin embargo, tal como señala la investigadora, la ocupación se refiere a un segmento más amplio de la actividad humana, y no debe confundirse con el trabajo, aunque este pueda referirse al trabajo como un tipo de ocupación. En su análisis, la ocupación se refiere a un segmento más amplio de la actividad humana, más allá del trabajo o de la actividad remunerada. Lo cual, le lleva a realizar un interesante análisis microscópico y macroscópico de la actividad humana para determinar qué es la ocupación mediante una exclusión categorial de aquello que no es. En su análisis microscópico determina que las actividades o componentes de la actividad que pueden ser consideradas ocupación deben estar organizadas en torno a un propósito que implique la participación significativa del individuo, incluso cuando la ocupación se realiza con otros. De modo que:

Una ocupación se basa en un objetivo que es algo que yo estoy “haciendo”, incluso si está “contigo”, y es “importante para mí” o importante entre aquellos “yo” que identifico como “mi cultura”. Por estas razones, una ocupación es repetible. También hay ocupaciones contenidas en otras de la misma clase [...]. Algunas serían consideradas como ocupaciones albergadas dentro de ocupaciones. (McLaughlin, 1997, p. 10)¹¹.

El análisis macroscópico de McLaughlin (1997), refiere un matiz muy interesante puesto que este nivel, la actividad humana que se organiza alrededor de un objetivo y que no involucra la participación individual, deja de ser en sí misma un tipo de ocupación para ser incluida, por ejemplo, en la esfera de los movimientos sociales. De esta manera, la ocupación requiere de la participación del individuo, ya que es él quien interpreta el fenómeno y da cuenta del significado que ella tiene. A su vez, una acción o un grupo (set) de acciones o actividades pueden considerarse una ocupación cuando poseen las siguientes características:

- a) La acción es percibida por el individuo como "hacer"; en otras palabras, el individuo se percibe como participante activo en la acción con o sin otros.

proposiciones que fueron posteriormente expuestas por sus compañeros. El artículo titulado “Application of the Phenomenological Method to the Concept of Occupation” y publicado en la revista *Journal of Occupational Science*, presenta detalladamente la aplicación del método fenomenológico propuesto por Hursel al fenómeno de la Ocupación.

¹¹ Original en inglés: An occupation is based on a goal which is something that ‘I’ am ‘doing’, even if it is ‘with you’, and it is ‘important to me’ and/or important among those ‘I’ identify as constituting ‘my culture’. For these reasons, an occupation is repeatable. There is also nesting among occupations within this class. For example, an individual participating in the occupation of applying for a job might also perform the occupations of filling out an application, completing a resume, attending an interview, driving, etc. All could be classified as occupations. Some would be considered as occupations nested within occupations

- b) La acción se dirige hacia una meta o metas, que pueden ser identificadas por el individuo.
- c) La acción conlleva un significado para el individuo y, a veces, adicionalmente para la cultura dentro de la cual él participa.
- d) Como consecuencia de lo anterior, la acción como ocupación es repetible (McLaughlin Gray, 1997, p. 13)¹².

De esta manera, quedan expuestas varias de las características que la vertiente de conjunto le otorga al concepto de ocupación, entre ellas se puede encontrar la idea de secuencialidad de acciones, agrupación de actividades, participación, individuo y significado individual, entre otras. Estas cualidades ubican al fenómeno bajo unos criterios de categorización que Carlson y Clark (2001)¹³ detallan, tras el análisis del término en varios autores y del que reconocen su complejidad. Los investigadores establecen cuatro criterios fundamentales para determinar las características: 1) la ocupación es "hacer" con un propósito, 2) las ocupaciones tienden a ser realizadas consciente e intencionalmente, 3) las ocupaciones están situadas temporal, histórica y socio-culturalmente, y 4) las ocupaciones tienen significados personales dentro de contextos vitales. Estas cuatro características de la ocupación facilitan la elaboración de supuestos teóricos frente a su manifestación en los textos autobiográficos de las y los docentes participantes. A la vez que demandan contrapuntos conceptuales para atender a la necesidad de dar perspectivas, siendo que en muchos casos estas investigaciones "reconocen que su mirada ha privilegiado el análisis del individuo," y reconocen que "las cualidades dinámicas de las comunidades científicas son tales que durante

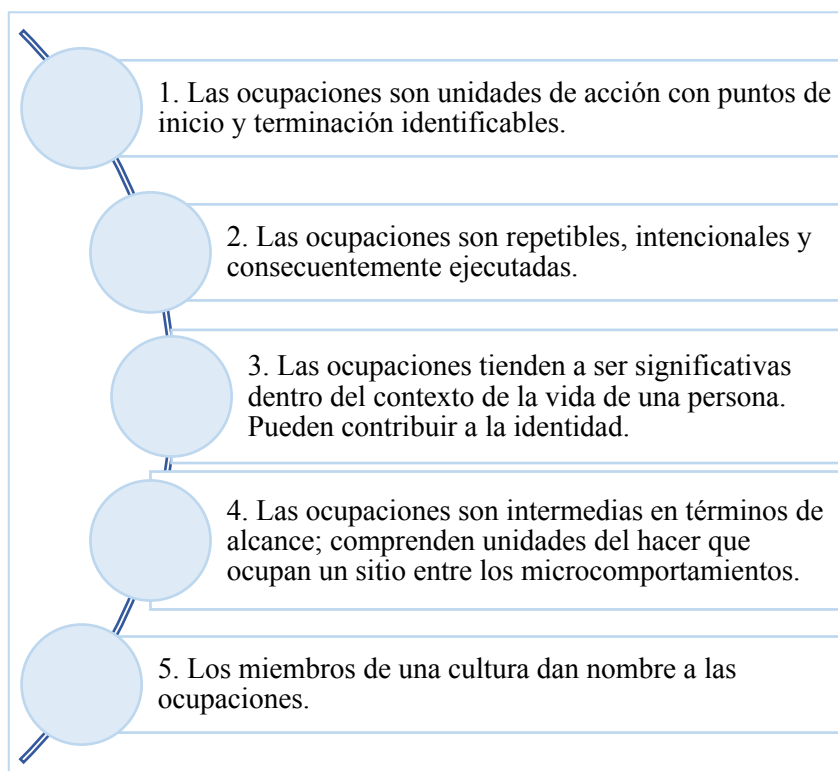
¹² Original en inglés: "an action (or set of actions), which might also be called an activity, becomes an occupation when it possesses all of the following characteristics: 1. The action is perceived by the individual as "doing", in other words, the individual perceives his or herself as actively participating as an individual, with or without others, in the action; 2. The action is directed toward a goal or goals, which can be identified by the individual; 3. The action carries meaning for the individual and, at times, additionally for the culture within which the individual participates; 4. As a consequence of the above, the action as an occupation is repeatable" (McLaughlin Gray, 1997, p. 13)

¹³ Original en inglés: "It is clear, then, that the construct of occupation is complex, and therefore it is not surprising that no unifying definition exists at this point. However, growing consensus has coalesced around the following typical characteristics of occupation, which this paper will utilize as a starting point for our discussion (e.g., Clark et al., 1991; Dickie, 2003; Gray, 1997; Harvey & Pentland, 2004; Hinojosa, Kramer, Royeen, & Luebben, 2003; Larson, Wood, & Clark, 2003; Riley, 2011; Royeen, 2002; van Nes, Runge, & Jonsson, 2009). 1. Occupation is "doing" that is purposeful, and goal directed. 2. Occupations tend to be performed consciously and intentionally. 3. Occupations are temporally, historically, and socio-culturally situated. 4. Occupations tend to be personally meaningful within the context of situated lives" (Carlson & Clark, 2001, p. 119).

el proceso de indagación pueden surgir propuestas complementarias o alternas a los atributos de forma, función y significado para caracterizar la ocupación” (Trujillo, et al., 2011, p. 39).

Tabla 1

Criterios de identificación de las ocupaciones.



Nota. Fuente: La tabla 1 ha sido elaborada a partir del texto de Carlson & Clark, 2001, en Crepeau *et al.*, 2005

La otra vertiente interpretativa es la que desarrolla entre otros el Grupo de investigación Ocupación y Realización Humana de la Universidad Nacional de Colombia¹⁴. Las

14 A partir del texto titulado: “Ocupación: sentido, realización y libertad. Diálogos ocupacionales en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente”, producto de dos estudios realizados por el grupo de investigación Ocupación y Realización Humana en los años 2008 y 2010, y el posterior contacto con las autoras se logró profundizar las proposiciones conceptuales frente a la categoría de la ocupación y establecer puntos de partida para adentrarse en el fenómeno. A lo largo del texto, las autoras realizan un recorrido histórico desde las diferentes vertientes filosóficas, antropológicas, biológicas y socioculturales de las cuales se ha nutrido el concepto de ocupación. Este recorrido histórico arraiga el posicionamiento ontológico y los presupuestos teóricos frente al concepto.

investigadoras otorgan cualidades de proceso a la ocupación y expresan que al ser un constructo inmerso en la dinámica cotidiana puede ser entendido como “acción, actividad, tarea, labor, ocio, distracción o trabajo” (Trujillo *et al.*, 2011), y también puede ser entendido como proceso y fenómeno de la realidad humana, así como *proceso constituyente del ser humano* o del sujeto (Rubio & Sanabria, 2011). Un importante aporte del grupo de investigación a la conceptualización de la ocupación son las ocho proposiciones sobre la Ocupación Humana, las cuales describen el fuerte vínculo entre el sujeto y la ocupación, considerándolos constructos que dialogan continuamente a lo largo de la existencia humana. Las proposiciones describen “la esencia, los propósitos y los atributos de la ocupación humana” (Trujillo *et al.*, 2011, p. 48), lo que representa una clara descripción categorial que sirve de referente para explorar los textos auto-biográficos de las y los participantes.

Tabla 2

Proposiciones sobre la Ocupación Humana

Proposiciones sobre la Ocupación Humana
<p>1ª Proposición: La ocupación humana es un proceso sistémico y transformador, resultado de la evolución biológica, el desarrollo individual y las fuerzas y dinámicas socioculturales y ambientales. Este proceso se desarrolla por sujetos y grupos humanos a través de haceres dotados de significado y realizados en tiempos y espacios de la vida cotidiana, a partir de condicionantes individuales y colectivos, históricos, socioculturales, políticos, ecológicos y de sentidos de vida que son interdependientes y dinámicos.</p>
<p>2ª Proposición: Es un factor ontológico fundamental para la trascendencia del ser humano [...] un factor a través del cual el ser humano puede desarrollar sus potencialidades biológicas, individuales y socioculturales para hacerse sujeto, gestor y constructor de su propia historia.</p>
<p>3ª Proposición: Tiene funciones de evolución biológica (hominización), al igual que culturales, sociales y económicas (humanización).</p>
<p>4ª Proposición: Compromete tres aspectos de lo humano; el-ser- que con sus potencialidades y su historia personal y sociocultural actúa -hace- y por esa vía expresa y afirma su individualidad, se transforma y es transformado por su entorno y cumple expectativas y propósitos vitales (llegar a ser).</p>
<p>5ª Proposición: Aporta significación a la existencia humana, y los seres humanos adjudican significados individuales y colectivos a sus ocupaciones.</p>
<p>6ª Proposición: Promueve la organización del tiempo y el espacio y a la vez es influenciada por propiedades y condiciones ambientales y contextuales.</p>

Proposiciones sobre la Ocupación Humana
7ª Proposición: Es un agente fundamental para la salud y el bienestar.
8ª Proposición: Es un proceso sociocultural en cuanto que se origina, se lleva a cabo y adquiere sentido en escenarios complejos que son dinamizados por múltiples y potentes fuerzas socioculturales.

Nota. Fuente: Tabla elaborada a partir del texto de Trujillo, et al., 2011, p. 48-65.

La perspectiva interpretativa de las investigadoras de la Universidad Nacional aborda importantes aspectos ontológicos y epistemológicos sobre el estudio de la Ocupación Humana. Guajardo (2011), resalta que esta propuesta rompe, de alguna manera, con los patrones o moldes teóricos de la tradición anglosajona al situar a la ocupación en el ámbito de los movimientos o de los procesos, siendo el movimiento una condición sustantiva de la ocupación e integrante del sujeto alejada de lo perenne o estático, lo cual le permite comprender las realidades sociales actuales y responder a los retos que conllevan. De este modo, la ocupación “no es manifestación de una interioridad intrínseca, sino más bien un proceso que se expresa “como ser-en-el-mundo, como actividad de vivir en el mundo” (Trujillo, et al., 2011, en Guajardo, 2011). Para comprender claramente el lugar desde el cual esta vertiente interpreta el fenómeno de la ocupación se sitúan algunos referentes conceptuales, dentro de ellos se encuentra:

La relevante distinción que se establece entre individuo, persona y sujeto. Los(as) autores(as) enfatizan en el sujeto la materialización de procesos subjetivantes, en los que el sentido y los significados de las ocupaciones resultan trascendentales, y dicha propuesta se ubica con fuerza en el campo de las relaciones sociales y de la interacción con otros; es decir, la ocupación como relación constituyente del sujeto. (Guajardo, 2011, p.16).

De modo que, el sujeto no es algo o alguien, ente aislado o abstracto, sino que el sujeto es en la medida en que existen prácticas sociales y culturales, y su constitución en la subjetivización, solo es posible si se entiende como movimiento y proceso (Guajardo, 2011). Este aspecto ubica a la ocupación no solo como un fenómeno propio del individuo, sino como un movimiento social e histórico constituido por prácticas sociales propias de cada contexto. De modo que, la ocupación tiene fuerte efectos políticos y se constituye en sí misma como un “hecho político al ser un proceso constituyente” (Guajardo, 2011, p. 16), que “se expresa,

cuando se interpela, a través de las ocupaciones, a modos de producción que tengan la preocupación de establecer equilibrios entre los sistemas sociales y los sistemas naturales (ecológicos)” (Guajardo, 2011, p. 16).

Ubicar a la Ocupación, simultáneamente, en el territorio del sujeto y como agente constituyente dentro de las prácticas sociales y culturales posibilita su interpretación desde nuevos prismas como es el caso de la Sociopoética (Viala, 1993) y la Deconstrucción (Derrida, 1971). Cabe resaltar, entonces, que la posición epistemológica de la investigación armoniza con esta vertiente conceptual que contempla a la ocupación como proceso, sin privarla de sus características o cualidades particulares de conjunto. De esta manera, la investigación integra estas dos vertientes y resalta la necesidad de la pluralidad interpretativa porque, tal como señala el profesor Guajardo, aún persiste la concepción de que “la ocupación es solo una expresión fenoménica de una interioridad naturalizada de la persona [...] Esto es pensable en la medida en que no hay un individuo en el centro, atomizado, abstracto, sino un sujeto anclado y articulado con la trama social y el contexto ecológico” (Guajardo, 2011, p. 15).

Finalmente y a modo de síntesis, se presentan los supuestos teóricos fundamentales desde los cuales se aproxima al fenómeno en los textos auto-biográficos de un grupo de docentes participantes. Estos supuestos se fundamentan en las proposiciones teóricas de Guajardo (2011), las cuales no excluyen las características y proposiciones de las vertientes de conjunto y proceso sobre la ocupación, aunque sí determinan los acuerdos mínimos para interpretar los textos:

- Se sitúa a la ocupación en el ámbito de los movimientos humanos, entendiéndola como proceso continuo e inestable que responde a las realidades sociales, no como algo estático, perenne, ni como respuesta lineal o mecánica de sustratos innatos al individuo en respuesta a las demandas ambientales.
- Se considera que la ocupación (se) provee, (se) construye y (se) desarrolla en escenarios y dimensiones que se encuentran condicionados por determinantes culturales, económicos, políticos, territoriales, espaciales y temporales.
- Se entiende a la ocupación como la práctica humana, y al ser praxis en permanente transformación va más allá de un devenir lineal, sino que al darse produce el tiempo y el espacio en los que los sujetos se ocupan.
- Se comprende lo ocupacional como un campo de relaciones sociales que producen la realidad y a los sujetos como dos entidades en un mismo cronotopo. El campo

relacional de la ocupación está formado por la diversidad de vínculos o lazos sociales, los modos vida y de producir la existencia bajo condiciones históricas concretas.

Estos supuestos teóricos sobre la Ocupación exponen la posición ontológica y epistemológica de la investigación, a la vez que consolidan la perspectiva interpretativa de los datos. Sin embargo, es necesario ubicar anclajes conceptuales que permitan reconocer las cualidades del fenómeno en las vidas de los participantes y diferenciarlo de otros. Por tanto, la teoría política de Hannah Arendt permite posicionar el objeto de estudio frente al concepto de *vita activa* (Arendt, 2005). Constituyéndose su discurso en el hilo vertebrador que ubica el fenómeno de la ocupación desde la esfera ontológica hasta la epistemológica.

3.1.1. La Ocupación desde la “vita activa” de Hannah Arendt

En 1958, Hannah Arendt escribe la obra titulada: *La condición humana*, un texto que explica desde la tradición del pensamiento político occidental, la estrecha relación entre las transformaciones sociales y las formas de comprender la vida de los hombres en sociedad, o mejor, en la pluralidad. Arendt demuestra claramente la manera en que toda vida está condicionada por sus circunstancias y que cada nueva vida es una nueva posibilidad. Para ello, la filósofa utiliza la expresión *vita activa* para designar tres actividades esenciales de *La condición humana* (Arendt, 2005): la “labor”, el “trabajo” y la “acción”. Estas actividades son fundamentales, ya que “cada una corresponde a una de las condiciones básicas bajo las que se ha dado al hombre vida en la tierra” (Arendt, 2005, p.35), y sus correspondientes condiciones, expresa Arendt, “están relacionadas con la condición más general de la existencia humana: nacimiento y muerte, natalidad y mortalidad” (Arendt, 2005, p.36).

La labor no solo asegura la supervivencia individual, sino también la vida de la especie. El trabajo y su producto artificial, hecho por el hombre concede una medida de permanencia y durabilidad a la futilidad de la vida mortal y al efímero carácter del tiempo humano. La acción, hasta donde se compromete en establecer y preservar los cuerpos políticos, crea la condición para el recuerdo, esto es, para la historia. (Arendt, 2005, p. 36).

En su discurso, Arendt (2005) expone las transformaciones conceptuales de las tres actividades de *La condición humana*, mediante una revisión histórica y política de cada una de

ellas. Esto permite comprender en profundidad cómo cambian y varían los conceptos y facilita la identificación de las características propias de cada actividad. Con ello, se pueden abordar los textos auto-biográficos de las y los docentes para identificar el fenómeno de la ocupación y determinar sus límites conceptuales. Al establecer las fronteras del fenómeno se evitan malentendidos o posibles extravíos, porque el volumen de datos contenidos en las historias de vida de los docentes es enorme y que en ellos coexisten multitud de condiciones.

Esta delimitación responde a la distinción arendtiana entre los conceptos de condición y naturaleza humana. La filósofa señala que “la condición humana no es lo mismo que la naturaleza humana, y la suma total de actividades y capacidades que corresponden a la condición humana no constituye nada semejante a la naturaleza humana” (Arendt, 2005, p.37), a la vez que establece que ni la más detallada enumeración de características constituye aquellas que son esenciales de la naturaleza humana y que los intentos de definirla acabarían irremediablemente en la creación de una deidad. De manera que, las condiciones de la existencia humana, es decir, “la propia vida, natalidad y mortalidad, mundanidad, pluralidad y la Tierra”, explica la autora, nunca podrían dar respuesta a la pregunta sobre la naturaleza humana de ¿quiénes somos?, por “la sencilla razón de que jamás nos condicionan absolutamente” (Arendt, 2005, p. 38). El problema de la naturaleza humana menciona Arendt, es que resulta casi improbable desde un sentido psicológico como filosófico que las personas puedan determinar, definir o establecer la naturaleza de sí mismas como lo llegan a hacer con todas las cosas, “ya que eso supondría saltar de nuestra propia sombra. Más aún, nada nos da derecho a dar por sentado que el hombre tiene una naturaleza o esencia en el mismo sentido que otras cosas” (Arendt, 2005, p. 38), porque para ello, debería salirse de sí, dejar de ser él mismo para ser otro.

Ahora bien, en la investigación se parte de la idea arendtiana que reconoce a las personas como seres condicionados que crean y producen continuamente sus propias condiciones (Arendt, 2005). Por tanto, la condición humana es mucho más que la suma de todas las condiciones vitales como el respirar, comer, dormir, socializar porque también abarca a todas aquellas cosas producidas por las actividades humanas. En los textos auto-biográficos de la y los docentes participantes se narran experiencias que dan cuenta de las características de estas actividades humanas y con ello, dejan evidencia de los condicionantes que les hace sujetos.

Por otra parte, la afirmación de la filósofa de que las personas, sin importar lo que hagan, son siempre seres condicionados conduce a una cuestión fundamental para la

investigación porque si no podemos escapar de nuestra condición humana, ¿la ocupación sería otro condicionante más?, o quizás, ¿la ocupación es o contiene aquello que se escapa al condicionamiento? Pensar en lo que está fuera o al margen de las actividades que condicionan la existencia de las y los participantes demanda conocer cuáles son los condicionamientos presentes en los textos auto-biográficos de los docentes. Razón por la cual, se profundiza a continuación en las cualidades y las características de las actividades de *La condición humana* que fueron descritas por Arendt en 1958. Estas son: la labor, el trabajo y la acción.

Figura 4. La Vita Activa

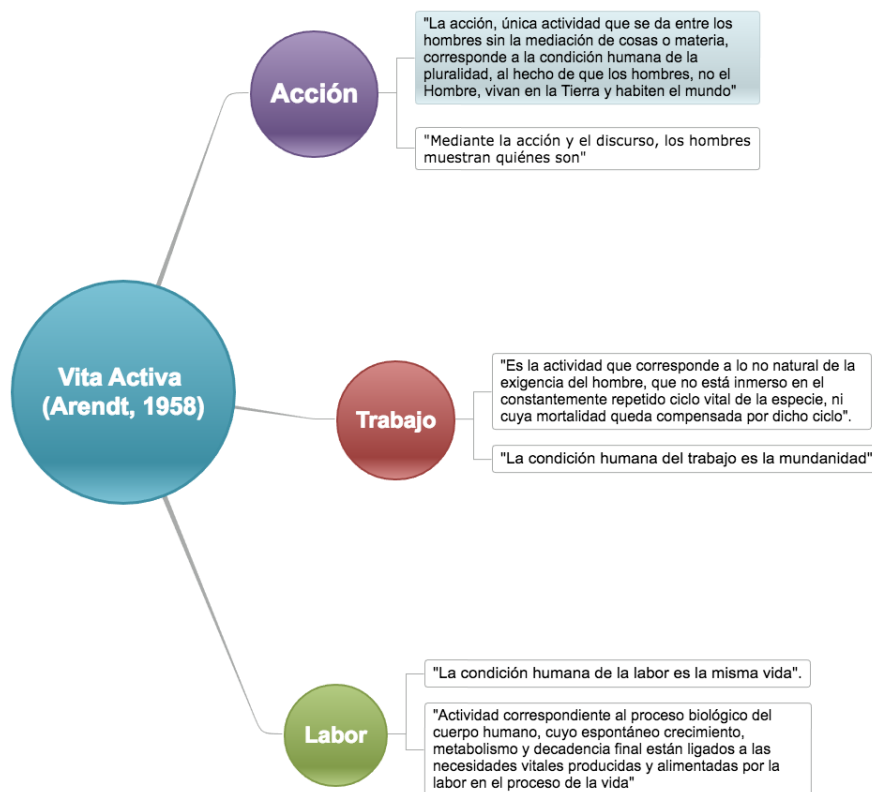


Figura 4. Es un esquema conceptual de las actividades de la “*vita activa*” que la filósofa Hannah Arendt recoge en su texto titulado: *La Condición Humana*, publicado en 1958.

3.1.2. La labor y el trabajo

Cuando Arendt (2005) define los conceptos de “labor” y “trabajo” realiza una distinción entre las dos categorías, ya que afirma, que persistentemente se les considera como sinónimos pese a que ellas encierran importantes distinciones. Esta distinción es de fundamental interés para la investigación porque, su adecuada conceptualización, permite construir una terminología uniforme para acercarse a los textos de las y los participantes y descifrar los significados que le atribuyen a la ocupación, al trabajo y a la labor docente. Para determinar las diferencias entre las categorías, Arendt (2005) analiza su procedencia etimológica en varios idiomas entre ellos el griego, distinguiendo entre *ponein* y *ergazesthai*, desde su raíz latina (*laborare* y *facere* o *fabricari*), en francés (*travailler* y *ouvrier*), en alemán entre *arbeite* y *werken*, y determina que en “todos estos casos solo los equivalentes de “labor” tienen un inequívoco sentido de dolor y molestia, puesto que “la palabra alemana *Arbeit* originariamente solo se aplicó a la labor campesina ejecutada por siervos y no al trabajo del artesano, que se llamó *Werk*. La francesa *travailler* reemplazó a la antigua *labourer* y deriva de *tripalium* una especie de tortura” (Arendt, 2005, p. 147).

El análisis que realiza la filósofa establece que solamente existe un uso de las dos categorías en el que ellas dejan de ser sinónimos. Se refiere al uso lingüístico de la palabra “labor” que tiene la idea de un producto inacabado, por lo que siempre se empleará su terminación en gerundio. Sucede todo lo contrario con la palabra “trabajo” que puede designar tanto a la actividad como al producto acabado. Para Arendt (2005), la razón por la cual no se ha tratado al detalle esta distinción es el desprecio histórico a la “labor”:

El desprecio hacia la labor, que originalmente surge de la apasionada lucha por la libertad mediante la superación de las necesidades, y del no menos apasionado rechazo de todo esfuerzo que no dejara huella, monumento, ni gran obra digna de ser recordada, se propagó con las recientes exigencias de la vida de la polis sobre el tiempo de los ciudadanos, así como debido a su insistencia en la abstención (*skholè*) de lo que no fueran actividades políticas, hasta que englobó todo lo que suponía un esfuerzo. (Arendt, 2005, p. 108).

El análisis histórico que realiza la filósofa de la actividad de la “labor” determina que las causas del maltrato a esta categoría se encuentran en su estrecha relación con la esclavitud. Históricamente, “laborar significaba estar esclavizado por la necesidad” (Arendt, 2005, p.109).

De modo que, laborar está vinculado con todo el espectro de la relación esclavo amo, sirviente amo y sus similares. Sin embargo, la filósofa aclara que el desprecio por estas actividades es, en un principio, opinión de los historiadores modernos porque en la antigüedad se creía que era necesario tener esclavos por el carácter servil de todas las “ocupaciones”¹⁵ útiles para el mantenimiento de la vida. En la antigüedad, ser esclavizado representaba la degradación de los hombres, ubicándolo en la esfera de los animales, era ser un animal domesticado. De allí viene el término “*animal laborans*”, entendiéndose que todo aquello que los hombres comparten con los animales no es humano, esto designaba a unos miembros de la especie y les excluía de la categoría de hombres (Arendt, 2005).

Solo a partir de finales del siglo v comenzó la polis a clasificar las ocupaciones según el esfuerzo requerido, y así Aristóteles calificaba esas ocupacionales “en las que el cuerpo más se deteriora” como las más bajas [...] De ahí que las ocupaciones que no consistían en laborar, aunque se emprendieran no por su propio fin, sino para hacer frente a las necesidades de la vida, se asimilaban al status de labor, lo que explica las variaciones y los cambios en su estima y clasificación en diferentes períodos y en distintos lugares. (Arendt, 2005, p. 109).

Después de ello, vino la diferenciación entre “labor productiva” y “labor improductiva”, lo que centra la atención de la filósofa en dos grandes discursos teóricos, el de Adam Smith y Karl Marx. Dichos discursos elevan el concepto de “labor”, gracias a la idea de “productividad” (Arendt, 1958), pero resaltan la diferencia entre productiva e improductiva. Arendt (2005) menciona que “tanto Smith como Marx estaban de acuerdo con la opinión pública moderna al despreciar la labor improductiva como parásita, en realidad una especie de perversión de la labor, como si nada que no fuera digno de este nombre enriqueciera al mundo” (2005, p.111). El concepto de productividad requiere de una atención detallada porque “la distinción entre labor productiva e improductiva contiene, aunque con prejuicio, la distinción más fundamental entre trabajo y labor” (Arendt, 2005, p. 111). Esta distinción, menciona la autora, se debe en gran medida a los fisiócratas porque para ellos, la materia prima, fuente de toda productividad se encontraba en las fuerzas naturales de la tierra y su modelo de productividad se relacionaba con la creación de nuevos objetos, más no con las necesidades y exigencias de las personas (Arendt, 2005).

15 Arendt (2005), emplea la palabra ocupaciones para hacer referencia a aquellas tareas propias de las actividades, especialmente, aquellas propias de la labor.

En la antigüedad, la labor, entendida como improductiva, refiere Arendt, nace por la necesidad y se consume tan rápidamente como se satisface esa necesidad, es la necesidad vital la que impulsa la labor, el impulso de satisfacer la necesidad propia de la existencia humana. De manera que, la característica de improductiva otorgada a la labor es dada porque el esfuerzo que ella implica se consume casi inmediatamente, pero ese esfuerzo, dice Arendt (2005), “a pesar de su futilidad, nace de un gran apremio y está motivado por su impulso mucho más poderoso que cualquier otro, ya que de él depende la propia vida” (Arendt, 2005, p.112). De esta manera, la labor está ligada a los procesos biológicos de los seres humanos, está atada a la naturaleza y a todo lo que la vida misma conlleva.

Arendt (2005) señala que la actividad de la labor sufre una transformación al ser llevada a la esfera pública y que este hecho que fue observado y analizado por economistas clásicos, especialmente por Karl Marx. La transformación histórica de la labor, desde la levedad y disipación de una interpretación improductiva y fútil hacia la idea contemporánea de la productividad, nos trae a la época actual en una sociedad de consumo. Las ideas de Arendt conectan con las propuestas en los textos de Dominique Méda, filósofa y socióloga francesa que analiza la categoría “trabajo” mediante un análisis profundo de los cambios y transformaciones sociales, especialmente las vividas por las sociedades occidentales. Las propuestas conceptuales de Arendt y Méda ubican al concepto de trabajo como una categoría histórica y más que antropológica porque algunos evolucionan y se transforman dependiendo de cómo las personas conciben su contemporaneidad. De alguna manera, la resistencia semántica que tiene el constructo de “trabajo” a estos cambios y transformaciones da cuenta de las circunstancias actuales que viven las sociedades fundamentadas en el trabajo (Habermas citado en Méda, 2007) y de cómo las llamadas “crisis de la modernidad” (Bauman, 2002; Chomsky, 1997, 2002, 2007, 2012, 2017; Han, 2014; Foucault, 1989, 2002) influyen y condicionan la ocupación, el trabajo y la labor de las y los docentes participantes.

El análisis de Méda (1998) sobre la característica de futilidad e improductividad con la cual fue interpretada la categoría trabajo desde la antigüedad se vincula al territorio de la “labor” en la teoría de Arendt. De acuerdo a la investigadora, el concepto de trabajo se empieza a distinguir como una categoría de acciones arduas indispensables para satisfacer las necesidades y ubica el desprecio histórico por el desarrollo de este tipo de actividades en las raíces mismas de la filosofía y la religión, debido al desinterés hacia todo lo que tenga que ver con lo terrenal, mientras que lo esencial está en el más allá. El concepto de trabajo para Méda (2007) representa un conglomerado de tres dimensiones: a) el trabajo como factor de

producción, b) como esencia del hombre y c) como sistema de distribución de los ingresos, de los derechos y de las protecciones. La socióloga francesa resalta importantes contradicciones en estos tres núcleos conceptuales porque si lo que importa es el trabajo como fuente de riqueza y factor de producción, su contenido importa muy poco y esto va en contra de la idea del trabajo como obra de vida que tiene por propósito permitir a las personas el “expresarse y hacer obra común” (Méda, 2007, p. 24). De este modo, Méda concuerda con la crítica que realiza Arendt a la idea de asumir que el trabajo constituye el centro de la sociedad como principal vínculo humano, lo cual, evidencia una concepción muy pobre del vínculo social y “supone olvidar que la sociedad tiene otros fines además de la producción y de la riqueza y que el hombre dispone de otros medios de expresión además de la producción y el consumo” (Méda, 1998, p. 143).

El análisis del trabajo como categoría histórica ligada a las ideas de productividad y consumo se fundamentan en el concepto de un mundo fabricado por el hombre para el hombre (Arendt, 2005). En donde el trabajo del “*homo faber*” consiste en la transformación de la materia en material para la fabricación de un mundo de cosas, un mundo artificial, aquello que Arendt (2005) denomina el “artificio humano” que trasciende a la propia existencia de quien le ha fabricado, perdurando estable ante los cambios y manteniendo la funcionalidad de los bienes de consumo. En este mundo fabricado, es el hombre y no la mujer, aquel que, como describe Arendt, es dueño y señor del mundo:

El hombre, el fabricante del artificio humano, de su propio mundo, es realmente un dueño y señor, no solo porque se ha impuesto como el amo de toda la naturaleza, sino también porque es dueño de sí mismo y de sus actos. Esto no puede decirse ni de la labor, en la que permanece sujeto a sus necesidades vitales, ni de la acción, en la que depende de sus semejantes. (Arendt, 1995, p. 99).

Según Arendt, la distinción entre labor y trabajo desaparece por entero en la época moderna, donde todo trabajo se convierte en labor a causa de entenderlo como resultado de dicho poder y de las propias funciones del proceso de la vida (Arendt, 2005). Conocer cómo se han transformado los conceptos de labor y trabajo desde la antigüedad hasta la vida contemporánea permite comprender por qué se emplea, desde hace mucho tiempo, el término “ocupación” como otro sinónimo para designar a las actividades propias de la labor o el trabajo, y en consecuencia, es posible identificar las cualidades del fenómeno de la ocupación en los textos auto-biográficos, si se reconocen las diferencias que ella tiene con las actividades de la labor y el trabajo de los docentes. Para ello, conviene resaltar una diferencia particular que establece Arendt (2005) entre el trabajo manual e intelectual, ya que pese a ser ambos procesos

laborales, uno es desempeñado por la cabeza y el otro por otra parte del cuerpo. Arendt (2005) expresa que el pensar es una actividad de la cabeza que no deja nada tangible pudiendo ser considerada incluso menos productiva que la labor. Por tanto, se puede considerar que el trabajo de los docentes es más intelectual que manual, motivo por el cual, no tendría por qué estar condicionado a las ideas de productividad y consumo. Sin embargo, Arendt (2005) señala que existen objetos producto del pensamiento que son aquellos a los que se les llama obras, obras de arte en algunos casos. Estos productos no tienen un fin útil ni de consumo, pero requieren del trabajo de las manos, ya que “siempre que el trabajador desea manifestar sus pensamientos, ha de usar sus manos y adquirir habilidad manual como cualquier otro trabajador” (Arendt, 2005, p.114).

Actualmente, la actividad humana del trabajo determina el lugar de los individuos en la sociedad por ser la fuente principal para la subsistencia y la satisfacción de las necesidades básicas, instaurándose como la estructura fundamental en la vida de los hombres (Méda, 2007). Esto evidencia, tal como demuestra Arendt (2005), el traslado de la labor del territorio de la intimidad en la “esfera privada”, a la “esfera pública” donde fue organizada y dividida, surgiendo el concepto de “actividad laboral”, la cual deja de ser improductiva porque pese a que su resultado puede ser fútil y perecedero, su producto no se relaciona con la labor, sino con el poder humano de producir más de lo que necesita. De modo que, la labor como labor de nuestros cuerpos (Arendt, 2005) no ha dejado de ser despreciada y es el trabajo del hombre, como trabajo de nuestras manos, aquella actividad que obtiene el reconocimiento histórico por ser aquella que le da al mundo estabilidad y solidez a través de los bienes de consumo “sin la cual no se podría confiar en él para albergar esta criatura inestable y mortal que es el hombre” (Arendt, 1995, p.96). En este punto se puede observar la delgada línea entre la categoría de labor y trabajo, en donde ligeros matices como diestro y no diestro, fácil y difícil o manual e intelectual otorgan mayor o menor reconocimiento a las actividades realizadas por las personas. No obstante, Arendt (2005) resalta que con estas distinciones fue la actividad de la labor aquella que salió favorecida, al ser representante de un poder humano que no es otro que el de producir vida. En ese momento, la maternidad se convierte en medio de producción y a las mujeres se les reconoce por su capacidad para ser madres.

La crítica de Hannah Arendt a las ideas de una sociedad estructurada sobre la base de la productividad y el consumo no dista de las que han realizado teóricos e investigadores contemporáneos. Las ideas de productividad y consumo están determinando las claves de interacción entre las personas, ya que establecen códigos de relación entre unas y otras. En

donde el trabajo, lejos de propiciar la realización personal como centro del vínculo social, tal y como establece su perspectiva antropológica (Méda, 1998, 2007), ata y condiciona a las personas de tal modo que las esclaviza (Arendt, 2005). Esta esclavitud se ha perpetuado gracias al perfeccionamiento de una estructura panóptica de la sociedad que fue pensada por Bentham a finales del siglo XVIII (Foucault, 1989) y que ha trascendido a la figura de un gran hermano o Big Brother para filtrarse en lo más hondo de la sociedad, de tal modo que se acepta el sometimiento sin mostrar resistencia ni siquiera percatarse de ello (Han, 2014). Por tanto, los desafíos que se presentan a las sociedades occidentales actuales, como la inestabilidad de las estructuras económicas en lo que respecta al trabajo y a la labor de las personas con la flexibilización de los mercados o la instrumentalización de la educación, demandan otras formas de interpretar los fenómenos sociales que permitan generar respuestas alternativas a dichas demandas conformes con criterios humanizadores. De acuerdo con ello, Arendt (2005) expone que es en la esfera pública en donde las personas pueden manifestarse en comunidad mediante el ejercicio de la “acción” y el “discurso”.

3.1.3. La Acción

Antes de profundizar en la teoría de Arendt sobre la actividad de la “acción” es importante detenerse en lo que ella describe como “la tradicional sustitución del hacer por el actuar” (Arendt, 2005, p. 242). Esta sustitución, resalta la filósofa, está relacionada con la idea de improductividad o inutilidad con las que se les acusa a la “acción”, al “discurso” y a la “política”. Arendt (2005) manifiesta que estos atributos negativos son consecuencia de lo frustrante que puede llegar a ser la incertidumbre de la imprevisibilidad de los resultados de la acción, la irrevocabilidad de su proceso y el anonimato de sus autores. Esta incertidumbre causa en las personas una desesperación que desemboca en la cruel necesidad de “escapar de los asuntos humanos para adentrarse en la solidez de la quietud” (Arendt, 2005, p. 242), porque la acción es “la única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo” (Arendt, 2005, p. 39). Por ello, al ser la pluralidad condición fundamental de la acción, los hombres deben asumir que sus resultados, bien sean estos calamidades o fortunas, son su herencia y esto les compromete, tanto a mujeres como a hombres, con sus acciones y con los otros.

Arendt (2005) menciona que al reemplazar el actuar por el hacer se va en contra de la condición humana de la pluralidad, desterrando a los hombres de la esfera pública donde pueden ser realmente libres, y es por ello, que la distinción entre el actuar y el hacer encierra la defensa por la vida política y su manifestación en la Democracia. El resultado del hacer es predecible y limitado porque es un producto del artificio humano. Mediante el hacer los hombres se pueden ubicar en la esfera pública sin comprometerse verdaderamente con otros, porque el hacer es individual y no necesita del otro más allá que para su reconocimiento. A diferencia del actuar que se manifiesta en el espacio de la pluralidad y aparece tan solo en la igualdad entre los hombres que se distinguen entre sí (Arendt, 2005). La acción sería innecesaria como un lujo, “si los hombres fueran de manera interminable repeticiones reproducibles del mismo modelo, cuya naturaleza o esencia fuera la misma para todos y tan predecible como la naturaleza o esencia de cualquier otra cosa” (Arendt, 2005, p. 36). Para Arendt (1958), la acción nos hace hombres en la pluralidad porque todos somos lo mismo, humanos y somos singulares porque nadie es igual a otro. Actuar significa para Arendt (1958), poner algo en movimiento, tomar la iniciativa para comenzar algo y con ello, crear algo nuevo¹⁶.

Las cualidades de la acción y la distinción que existen entre actuar y hacer en el pensamiento arendtiano permiten identificar puntos conceptuales de partida para el análisis de los textos auto-biográficos y así establecer acuerdos de significado para identificar en los textos aquellos datos que dan cuenta de cómo se ha manifestado la Ocupación en la vida las y los participantes como docentes. Llegados a este punto, es momento de centrar el discurso para conocer cómo la acción se manifiesta en la vida de las mujeres y los hombres. La vida en el sentido biológico expresa la filósofa, es un lapso entre el nacimiento y la muerte que se manifiesta en la acción y el discurso. De modo que, acción y discurso están juntos porque la acción muda no existe y sin palabra la acción pierde al autor, es decir, que pierde al agente de

16 Cita original del inglés: To act, in its most general sense, means to take an initiative, to begin (as the Greek word *archein*, "to begin," "to lead," and eventually "to rule," indicates), to set something into motion (which is the original meaning of the Latin *agere*). Because they are *initium*, newcomers and beginners by virtue of birth, men take initiative, are prompted into action. [*Initium*] ergo ut esset, creatus est homo, ante quem nullus fuit ("that there be a beginning, man was created before whom there was nobody"), said Augustine in his political philosophy. This beginning is not the same as the beginning of the world; it is not the beginning of something but of somebody, who is a beginner himself. With the creation of man, the principle of beginning came into the world itself, which, of course, is only another way of saying that the principle of freedom was created when man was created but not before (Arendt, 1958, p. 177).

los actos, aquel que se identifica como autor y que expresa lo que está haciendo, lo que ha hecho o lo que va a hacer (Arendt, 2005). Entonces, la narración autobiográfica es la que da significado a los actos y construye una trama en la que otras narraciones se insertan, pero “la razón de que cada vida humana cuente su narración y que en último término la historia se convierta en el libro de narraciones de la humanidad, con muchos actores y oradores y sin autores tangibles, radica en que ambas son el resultado de la acción” (Arendt, 2005, p. 213). De este modo, existe un vínculo inseparable entre el discurso y la acción porque con ellos “nos insertamos en el mundo humano” (Arendt, 2005, p. 206).

Arendt (2005) describe el mundo al que llegamos y en el que actuamos como una red de relaciones discursivas; es un mundo plural en donde las personas comparten en igualdad y en el que somos distintos para diferenciarnos de otros que hayan existido, que existan o que estén por existir. En este punto, aclara que “distinción” y “alteridad” no son lo mismo, pero ambas son necesarias para que la acción pueda manifestarse a través del discurso. La distinción es una cualidad que diferencia a cada ser humano de otro y la alteridad es un aspecto importante de la pluralidad, de manera que “en el hombre, la alteridad que comparte con todo lo que es y la distinción que comparte con todo lo vivo, se convierte en unicidad” (Arendt, 2005, p. 206), y por ello, lo que mujeres y hombres introduce con la palabra y la acción en la sociedad es su propia unicidad. Esta unicidad habla de quién es aquel que actúa y narra sus actos, de modo que acción y discurso le permiten al hombre y a la mujer entrar en el mundo desde la pluralidad para diferenciarse entre sus iguales. Esta es una cualidad que tan solo ocurre en la acción porque la vida sin actos ni palabras está literalmente muerta para el mundo (Arendt, 2005). La acción y el discurso permiten a los hombres insertarse en el mundo y revelar quiénes son, y esto representa en sí mismo un nacimiento, en donde un ser nuevo llega y puede distinguirse de los otros a través de la palabra, a la vez, que esto tan solo es posible en la pluralidad, en la vida como un ser distinto entre otros que son iguales (Arendt, 2005). Es importante comprender que la acción y el discurso no pertenecen al mundo de las cosas, no pueden ser atrapados por ellas y, por tanto, instrumentalizarlos. Si en algún momento se puede hablar de un producto de la acción y el discurso, ese sería el pensamiento, tal como señala la filósofa:

Diferenciados de los bienes de consumo y de los objetos de uso, encontramos finalmente los “productos” de la acción y del discurso, que juntos constituyen el tejido de las relaciones y asuntos humanos. Dejados en sí mismos, no solo carecen de la tangibilidad de las otras cosas, sino que incluso son menos duraderos y más fútiles que lo que producimos para consumo. Su realidad depende por entero de la pluralidad

humana, de la constante presencia de otros que ven, y por lo tanto atestiguan de su existencia. Actuar y hablar siguen siendo manifestaciones exteriores de la vida humana, que solo conoce una actividad que, si bien relacionada con el mundo exterior de muchas maneras, no se manifiesta necesariamente en él y no requiere ser vista, ni oída, ni usada, ni consumida para ser real: la actividad del pensamiento (Arendt, 2005, p. 117).

A modo de síntesis, se puede considerar que el fenómeno de la Ocupación en el docente es parte del tejido de las relaciones sociales, porque además de ser una actividad para el sostén y la vida, como lo son la labor y el trabajo docente, la Ocupación del docente tiene otras cualidades que se dan dentro o a través de la acción y el discurso. Ahora, para terminar, se recogen algunas de las cualidades de la acción descritas en la obra de Arendt y con ello, se abre paso al siguiente núcleo de interés para la investigación: el discurso y el discurso docente. Por tanto, la acción:

- es incondicionada, porque la acción no está mediada por el mundo de las cosas o la materia. Esta cualidad de incondicionada de la acción deviene de su imprevisibilidad porque nunca podremos realmente saber qué estamos haciendo (Arendt, 1995).
- se hace presente en la pluralidad, porque tal como menciona la filósofa, la cualidad de la pluralidad es la condición de toda vida política y es, la condición ineludible de la acción humana.
- es reversible porque, aunque los hombres con su capacidad de destrucción puedan acabar con todo el artificio humano nunca podrán controlar o deshacer los procesos que son fruto de la acción. Expresa Arendt: “Ni siquiera el olvido y la confusión, que encubren eficazmente el origen y la responsabilidad de todo acto individual, pueden deshacer un acto o impedir sus consecuencias” (Arendt, 2005, p. 253).
- es política porque, ella crea los cuerpos políticos y la condición para el recuerdo, en definitiva, para la historia. Si se reconoce que el espacio de aparición de la acción es la pluralidad y que de alguna manera todos los aspectos de la condición humana están de algún modo relacionados con la política, esta pluralidad es *la* condición de toda vida política (Arendt, 2005).
- mantiene la más estrecha relación con la condición humana de la natalidad, porque al ser creadora de cuerpos políticos, es nuevo comienzo, que es inherente al nacimiento en donde el recién llegado posee la capacidad de actuar.

- La acción y el discurso son la vida misma en la teoría de Arendt, son propias de la existencia humana, y se necesitan inseparables para poder visibilizar al autor, sujeto de los actos y dar una continuidad en la historia de la humanidad.
- La acción, al contrario de la labor y del trabajo es incondicionada, siendo la pluralidad una de sus cualidades; que junto con la imprevisibilidad dan a la existencia humana la verdadera libertad.
- La acción es impredecible porque no podemos saber con certeza cómo es o cómo acabará, ello la hace irreversible porque no podemos deshacer lo que hemos hecho, pero sí podemos perdonar para enmendar nuestra historia y podemos prometer para dar seguridad en la continuidad de nuestros actos.
- En el discurso de la acción el autor se muestra y es en la pluralidad que puede ser perdonado y liberado (Arendt, 2005).

3.2. El discurso (docente): aquello que dicen de lo que hacen

El discurso es el medio fundamental mediante el cual la acción humana puede revelarse y con ello, los hombres pueden decir quiénes son (Arendt, 2005). Por tanto, el papel que desempeña la palabra dentro del tejido de las relaciones sociales es indispensable para permitir la distinción entre los hombres que se consideran iguales, pero dicha distinción se da en presencia del otro que como un espejo refleja aquello que ve, en palabras de Arendt:

Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano, mientras que su identidad física se presenta bajo la forma única del cuerpo y el sonido de la voz, sin necesidad de ninguna actividad propia. El descubrimiento de “quién” en contra distinción al “qué” es alguien -sus cualidades, dotes, talento y defectos que exhibe u oculta- está implícito en todo lo que ese alguien dice y hace. Solo puede ocultarse en completo silencio y perfecta pasividad, pero su revelación casi nunca puede realizarse como fin voluntario, como si uno poseyera y dispusiera de este “quién” de la misma manera que puede hacerlo con sus cualidades. Por el contrario, es más que probable que el “quién”, que se presenta tan claro e inconfundible a los demás, permanezca oculto para la propia persona, como el daimón de la religión griega que acompañaba a todo hombre a lo largo de su vida, siempre mirando desde atrás por encima del hombro del ser humano y por lo tanto solo visible a los que éste encontraba de frente. (Arendt, 2005, p. 208).

De este modo, el discurso de los participantes al ofrecer información sobre aquello que hacen los docentes también está revelando las distintas posiciones que han tomado en su trabajo y en su labor a lo largo de su vida. El discurso de los participantes da cuenta de su actuar como docentes y de aquello que hacen los docentes. Esta diferencia entre el actuar y hacer se puede observar en sus textos, tal como menciona Ricoeur (1988), para quien la acción, “no es un acontecimiento, es decir, algo que sucede; entre hacer y suceder” (Ricoeur, 1988, p. 30), la acción “es aquel aspecto del hacer humano que reclama narración” (Ricoeur, 2006, p. 40), y su espacio de aparición es abierto por la política, es decir; en la pluralidad.

El acontecimiento, llamado argumento, ocurre simplemente; la acción, en cambio, es lo que hace que ocurra. Entre ocurrir y hacer que ocurra, se abre un corte lógico, como confirma la relación de los dos términos de la oposición con la idea de verdad: lo que

ocurre es objeto de una observación, por tanto, de un enunciado constativo, que puede ser verdadero o falso; lo que se hace ocurrir no es ni verdadero ni falso, pero hace verdadera o falsa la aserción de cierto suceso, es decir, la acción una vez realizada. Lo expresaremos diciendo: la acción realizada se ha convertido en un hecho; pero hacerlo verdadero es tarea del hacer (Ricoeur, 2006, p. 44).

Ahora bien, si el discurso es considerado como “un acontecimiento o una proposición, [...] es una abstracción, que depende de la totalidad concreta integrada por la unidad dialéctica entre el acontecimiento y el significado en la oración” (Ricoeur, 1988, p.25), y si la *acción* reclama *discurso* para dejar evidencia de su presencia, manifestándose en el hacer de los hombres, es posible conocer cómo se manifiesta la Ocupación en la vida como docentes al analizar las experiencias, vivencias y acontecimientos narrados en los textos auto-biográficos de los participantes colombianos y españoles. De este modo, el discurso de los participantes narra los acontecimientos que otorgan sentido a sus actos y su narración refleja aquello que los docentes hacen.

Cuando se identifican los discursos como acontecimientos se puede decir que ellos dan cuenta no solo de los hechos pasados sino de la misma historia de la humanidad como menciona Arendt (2005). Los discursos están constituidos por un conjunto de secuencias de signos, a las que se les denomina *enunciados* que dependen de un mismo sistema de *formación discursiva* (Foucault, 2002). Foucault, en el texto “la arqueología del saber” de 1968, señala que los enunciados deben ser analizados desde su concomitancia, a partir de lo que tienen en común. De modo que, su singularidad, su autoría, o su procedencia deben quedar alejadas para poder centrar el análisis en la extensión histórica de los enunciados, y así determinar “hasta dónde y hasta cuándo se repiten, por qué canales se difunden, en qué grupos circulan, que horizonte general dibujan para el pensamiento de los hombres, qué límites le imponen [...]” (Foucault, 2002, p. 237). Por tanto, en los textos de los participantes se pueden observar los diferentes enunciados que dan cuenta de aquellos discursos que traspasan el tiempo y el espacio, discursos que pueden leerse desde la vida del más joven participante español hasta el más experimentado docente colombiano. En su discurso manifiesto se encuentra ese *discurso sin cuerpo*, al que llama Foucault:

[...] todo discurso manifiesto reposaría secretamente sobre un ‘ya dicho’, y ese ‘ya dicho’ no sería simplemente una frase ya pronunciada, un texto ya escrito, sino un ‘jamás dicho’, un discurso sin cuerpo, una voz tan silenciosa como un soplo, una escritura que no es más que el hueco de sus propios trazos. Se supone así que todo lo

que al discurso le ocurre formular se encuentra ya articulado en ese semisilencio que le es previo, que continúa corriendo obstinadamente por bajo él, pero al que recurre y hace callar, El discurso manifiesto no sería a fin de cuentas más que la presencia represiva de lo que no dice, y ese ‘no dicho’ sería un vaciado que mina desde el interior todo lo que se dice (Foucault, 2002, p. 40).

Cuando se comprende que los discursos reposan en textos ya escritos, en palabras ya dichas, se les reconoce como elaboraciones históricas (Foucault, 2002) y el discurso docente no escapa a ello. De este modo, el discurso es en sí mismo una categoría histórica que se transforma por los sujetos y transforma a los sujetos de su acción. Considerar a los discursos como categoría histórica implica que su análisis comparta la perspectiva de una *arqueología* (Foucault, 2002), necesaria para liberarse, suspender y parar, tomar distancia, y desnaturalizar las categorías o los conceptos (Botticelli, 2011), para dar multiplicidad a las perspectivas de interpretación del fenómeno de la Ocupación en la vida de los participantes. Foucault (2002), resalta que el análisis arqueológico de los discursos lejos de simplificarles, condensarles o reducirles de cualquier manera, lo que hace es diversificar su sentido descubriendo sus figuras dentro de las formaciones discursivas.

El horizonte al que se dirige la arqueología no es, pues, una ciencia, una racionalidad, una mentalidad, una cultura; es un entrecruzamiento de interpositividades cuyos límites y puntos de cruce no pueden fijarse de una vez. La arqueología: un análisis comparado que no está destinado a reducir la diversidad de los discursos y a dibujar la unidad que debe totalizarlos, sino que está destinado a repartir su diversidad en figuras diferentes. La comparación arqueológica no tiene un efecto unificador, sino multiplicador (Foucault, 2002, p. 268)

La perspectiva de análisis de los discursos propuesta por Foucault es una estrategia metodológica que permite conocer en profundidad las dimensiones del fenómeno de la ocupación en los textos de los docentes participantes, puesto que identifica el discurso docente como una unidad discursiva totalmente dada (Foucault, 2002), y ello indica que, los discursos de los y las participantes son efecto de una construcción histórica que responde a ciertas reglas y controles que legitiman o deslegitiman su hacer como docentes. Al descubrir estas construcciones discursivas se puede conocer la diversidad de condiciones que convergen en las vidas de los participantes y que condicionan su ocupación, su trabajo y su labor. De este modo, se comprende que:

El discurso, tal, al menos, como lo analiza la arqueología, es decir en el nivel de su positividad, no es una conciencia que venga a alojar su proyecto en la forma externa del lenguaje; no es una lengua, con un sujeto para hablarla. Es una práctica que tiene sus formas propias de encadenamiento y de sucesión (Foucault, 2002, p. 284).

Abordar el discurso desde la *arqueología* implica reconocer que aquello que dicen los participantes es parte de su hacer como docentes, es decir; que lo narrado por ellos corresponde, en parte, a las prácticas discursivas de quienes conforman el universo social docente. Es, por tanto, fundamental conocer las diferentes perspectivas de interpretación que se pueden hallar dentro de él para enriquecer y comprender al interior de sus discursos como ellos perciben su hacer, su labor y su trabajo y, además; conocer a través de sus prácticas discursivas cómo se ha entrelazado los discursos más allá de los contextos que les son propios.

3.2.1. El universo del discurso docente

Conceptualizar el discurso del universo social que representan los docentes es quizás una de las más tareas más complejas del marco de referencia, esto es porque *el discurso docente* es un vasto territorio que se ha investigado desde diversas perspectivas. El discurso de los docentes ha sido instrumento, medio y fin de múltiples miradas para interpretar la realidad educativa, tal como lo demostraron los primeros acercamientos de tipo exploratorio que se llevaron a cabo en la investigación. Inicialmente, el panorama científico remite a estudios cuyo objeto es *la experiencia educativa* (Clandinin y Connelly, 1985, 1988, 1990, 2000; Contreras, et al., 2010). Estas investigaciones consideran, en su mayoría, a la educación como una experiencia y, por tanto, reconocen la importancia de indagar en lo vivido por aquellas personas que conforman el mundo educativo para conocer la forma en que esta experiencia se ha manifestado en su vida. De allí, que la mirada se dirija a los estudios biográfico-narrativos, cuyo interés se centra en lo que dicen los docentes de aquello que hacen. Este conocimiento se adquiere en profundidad a través de las historias de vida, narraciones autobiográficas que dan cuenta del mundo social docente y a la vez, da información sobre la forma en que se ha construido un discurso docente como categoría histórica.

Al centrar la atención en el *discurso* como categoría y matizarlo con la cualidad que le otorga el término *docente* se encuentra con una gran variedad de interpretaciones y caracterizaciones dadas por otras combinaciones como el *discurso profesional docente*, el

discurso cultural de los profesores o el *discurso pedagógico*, entre otros. No obstante, el giro paradigmático hacia lo que tiene que decir el docente y el particular interés en la historia de vida, conduce la atención hacia aquello que se conoce como el *currículo docente* (Bolívar, Fernández, & Ruiz, 2005; Bolívar, 2006). Este giro orienta el proceso de conceptualización del *discurso docente* hacia estudios que se interesan por la identidad docente, dentro de los cuales se enmarcan aquellos que se interesan por la identidad profesional.

Ilustración 2. La identidad Profesional Docente

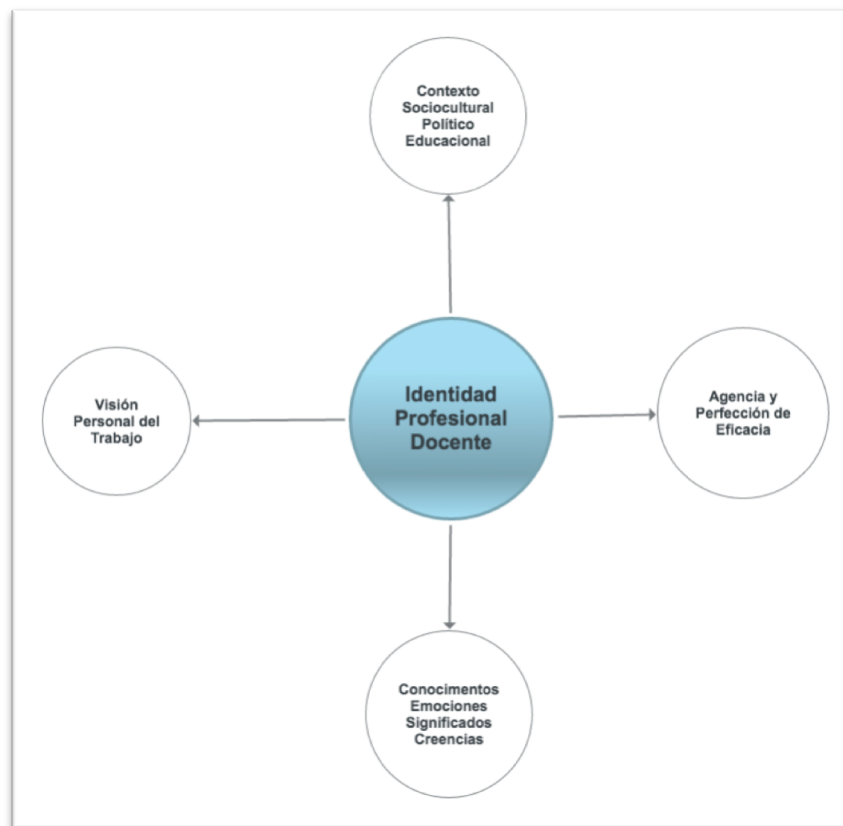


Ilustración 2. Se encuentra en el texto de Avalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor (2010, p. 239), investigadores del Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación de la Universidad de Chile realizan una revisión de la literatura internacional sobre la “profesión docente”, tanto el ejercicio de su labor y el modo como los docentes enfrentan los cambios y reformas educativas (Avalos, et al., 2010). Centran su interés en estudios analíticos e investigaciones empíricas sobre el “trabajo docente”. La investigación recoge y analiza el fenómeno en estudios sobre docentes principiantes de Beijaard, Meijer et al. (2004), en historias de vida de profesores (Ball & Goodson, 1989; López de Maturana, 2007), en las narrativas de los propios docentes recogidas por Nieto (2005), y en estudios de la profesión docente como los realizados por Day, Sammons en 2007.

Ivor Goodson (2000), reconocido investigador británico con una amplia trayectoria y numerosas publicaciones sobre el Currículo Docente y la teoría Narrativa (1991, 1995, 1995b, 2003, 2014), lanza la propuesta de una profesionalización flexibe, tras años de investigaciones sobre lo que dicen los docentes de su vida, su trabajo, su formación, en general sobre su currículo vital y profesional. En sus estudios, desarrollados, especialmente, a partir de historias de vida y narrativas de docentes ha recopilado importantes datos histórico-culturales sobre el hacer educativo. Su análisis desde la perspectiva histórica evidencia un cambio en la percepción de la figura del docente, ejemplo de ello, demuestra que desde los años 60's los profesores británicos no eran más que *siluetas indistintas* que se conocían o *desconocían* a través de encuestas, y fue hasta finales de los años setenta que se empezó a interpretar a la enseñanza dentro de un proceso social, que se fue transformando en los años ochenta hacia una percepción de los docentes de *villanos* a *víctimas* (Goodson, 2003). Así mismo, lo recuerda Amelia Lopes, investigadora educativa:

En el mundo de la escuela y de los profesores, el uso de las historias de vida se asocia al reconocimiento de la importancia de la formación de la persona y de la experiencia individual y colectiva de todos los días para la construcción del conocimiento profesional pertinente. Recuerdo algunos de los títulos de libros que leí al final de la década de 1980 y al inicio de la década 1990, porque ejemplifican y resumen bien esta perspectiva: “El malestar docente” (1989) y “Profesores en conflicto” (1984) de José Manuel Esteve; “Le monde intérieur des enseignants” (1972) de Ada Abraham; “La vie des enseignants” (1989) de Michael Huberman; “Teachers’ Lives and Careers” (1985) de Stephen Ball e Ivor Goodson; “Primary Teachers Talking” (1989) de Jennifer Nias; y “Vidas de Profesores” (1992) de António Nóvoa. Curiosamente al mismo tiempo el libro de Ferrarotti (1983), “Histoire de vie -la méthode biographique dans les sciences sociales” y el libro de Nóvoa y Finger (1988), “O método (auto)biográfico e a formação”, emergían en la academia como lecturas obligatorias (Lopes, 2011, p. 26).

Goodson manifiesta que la profesión docente y su profesional, el profesor o profesora, deben pasar de una competencia técnica y dirigirse al desarrollo de competencias sociales que le permitan crear una conciencia de su misión social. Hace unos años, el investigador consideraba que los docentes no eran conscientes de ello, porque su pasión por enseñar ocupaba todo el sentido de aquello que hacen, y propone que los docentes desarrollen habilidades para encarar las transformaciones sociales, ya que dentro del nuevo *profesionalismo flexible*, el docente debe definir su *identidad profesional* de acuerdo con su propio juicio acerca de asuntos

como la *naturaleza de la escuela*, la *información tecnológica* y las *identidades consumistas de los estudiantes* a los que se les está enseñando. En sus investigaciones, Goodson reconoce que los cambios y transformaciones sociales requieren que la formación de los docentes, es decir; el profesionalismo docente no solo se entienda desde las competencias técnicas sino que sea *flexible*, capaz de redefinirse y de redefinir la enseñanza desde los diferentes grupos de profesionales y sindicatos (Goodson, 2000). Al mismo tiempo, el investigador descubre otra cuestión: “quién o qué se encarga de cuidar de la moralidad de los chicos y chicas, porque los docentes y sindicatos se han concentrado solamente en ciertas competencias técnicas, y la moralidad no está siendo cuidada por nadie” (Goodson, 2000, p. 49).

Los cambios paradigmáticos que se pueden observar en el concepto de identidad docente y de identidad profesional del docente son evidencia de las transformaciones sociales. Antonio Bolívar, investigador educativo, comprende estos conceptos como una construcción dinámica ligada al contexto, resultante de un proceso de socialización biográfico y relacional, más o menos estable (Bolívar, 2006). Para el investigador, “la identidad profesional responde a la relevancia que ocupa el trabajo en su configuración identitaria (somos lo que hacemos), junto a un conjunto de rasgos asociados (conocimiento y competencias poseídas, satisfacción e identificación con el trabajo, socialización, estatus conferido, etc.)” (Bolívar, 2006, p. 46) y resalta la idea de que las identidades profesiones no son categorías que sirven para clasificar a los individuos en función de su actividad en el trabajo porque, aunque el empleo y el trabajo pueden ser actividades relevantes no se identificarían con él, siendo necesario tener presente otras formas de acción y de interacción dentro de una dimensión biográfica (Bolívar, 2006). Esta idea sobre la identidad profesional armoniza con el concepto de Dubar (2003), el cual determina que “las identidades profesiones son para los individuos formas sociablemente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo” (2003, p. 113).

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación asume el criterio que ubica las dimensiones de la identidad profesional dentro de la *identificación* más que de la identidad, ya que “al parecer, la cuestión de la identidad o, mejor, si se prefiere destacar el proceso de sujeción a las prácticas discursivas, y la política de exclusión que todas esas sujeciones parecen entrañar, la cuestión de la identificación” (Hall, 2003, p. 15). Para la investigación, los discursos de los docentes encierran la cuestión que permite comprender cómo se identifican los docentes y cómo se les ha identificado.

La identificación es, entonces, un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción. Siempre hay ‘demasiada’ o ‘demasiado

poca': una sobredeterminación o una falta, pero nunca una proporción adecuada, una totalidad. Como todas las prácticas significantes, está sujeta al 'juego' de la *différance*. Obedece a la lógica del más de uno. Y puesto que como proceso actúa a través de la diferencia, entraña un trabajo discursivo, la marcación y ratificación de límites simbólicos, la producción de 'efectos de frontera'. Necesita lo que queda afuera, su exterior constitutivo, para consolidar el proceso (Hall, 2003, p. 16).

Al entender la cuestión de la identificación como un fenómeno humano en sí mismo, el objeto de la investigación marca una frontera en su territorio. De modo que la atención vuelve a los discursos y más precisamente, en el discurso docente reconociendo a los discursos como un núcleo de interés fundamental y privilegiándolo frente a otros tales como la *identidad profesional*, *profesión docente* o *experiencia educativa* porque, tal como indica Hall coincidiendo con Foucault, "no necesitamos aquí 'una teoría del sujeto cognoscente, sino una teoría de la práctica discursiva'. [...] este descentramiento no requiere un abandono o una abolición del 'sujeto', sino una reconceptualización: pensarlo en su nueva posición desplazada o descentrada dentro del paradigma" (Hall, 2003, p. 14). Esto ubica el fenómeno de la *Ocupación* en el eje del *hacer*, específicamente en el de la *acción* y el *discurso* de Arendt (2005).

Capítulo II

Estrategia general de investigación

“La escritura es la condición de la episteme”

(Derrida, 1971, p. 37)

Este capítulo se divide en dos partes, la primera parte trata la sociopoética como perspectiva de interpretación y desarrolla desde la teoría literaria los géneros, la autobiografía y la biografía, como códigos sociales (Montandon, 2016) que permiten descifrar las cualidades del fenómeno. La segunda parte, se centra en la *Différance* como estructura, movimiento dentro de una estrategia deconstructiva que visibiliza las categorías de interpretación del fenómeno de la Ocupación en las vidas de los docentes participantes y posibilita el juego sistemático de sus categorías. En la primera parte, se pretende dar cuenta del prisma de lectura que representa la perspectiva sociopoética (Viala, 1988). A través de este prisma es posible identificar el marco de referencia del fenómeno, mediante el análisis de las representaciones sociales del sentido y el significado construido y manifiesto en los textos de los y las participantes. El análisis sociopoético de los textos es orientado por la teoría autobiográfica y biográfica, las cuales aportan las figuras de interpretación que como códigos facilitarán la lectura contextual del fenómeno. En la segunda parte, se desarrolla la fundamentación teórica de la estrategia metodológica de la investigación que se expresa desde el horizonte de la *Différance* (Derrida, 1989), mediante la estrategia general de la deconstrucción, buscando la *diseminación* (Derrida, 2015) de las categorías, es decir; se busca analizar las categorías de sentido y significado del fenómeno para luego extender, doblar y quizás transgredir sus límites, y así formular códigos sociales que permitan descifrar las circunstancias de las realidades educativas colombiana y española manifiestas en los textos.

1. La lectura sociopoética

Alain Montandon, profesor emérito de Literatura General y Comparada de la Universidad de Blaise Pascal, publica en el año 2016 el artículo titulado: “Sociopoétique, Mythes, contes et sociopoétique”. Actualmente, es uno de los pocos textos que conceptualizan el término “Sociopoétique” y esclarecen aspectos fundamentales sobre la perspectiva sociopoética en la interpretación de fenómenos sociales o literarios, a través de la Literatura. En el texto, el profesor señala el creciente uso del término en diversidad de trabajos desde hace veinte años, pese a lo cual; el concepto sigue siendo aún muy ambiguo¹⁷. Dentro de dicha diversidad de trabajos, el profesor Montandon resalta “las diferentes sociopoéticas” que se pueden distinguir, una de ellas se halla en aquellos estudios que utilizan el término “socio-poética” para incluir datos sociológicos apoyándose en los discursos de los actores (participantes e investigadores).

L'auteur étudiant la culture des adolescents de classes populaires à l'école, développe une pratique de recherche inspirée de la sociopoétique, où les adolescents constitués en groupe-chercheur participent comme acteurs de l'investigation qui les concerne. La technique sociopoétique des lieux géo-mythiques, qui favorise la métaphorisation du rapport des jeunes gens au savoir, et les analyses - collectives et individuelles - qu'elle suscite, tant de la part des acteurs que du chercheur, permet de problématiser le vécu adolescent à l'école et dans d'autres lieux d'apprentissage. De fait il s'agit d'une étude concernant le rapport au savoir tel que Bernard Charlot l'entend. La socio-poétique ici est entendue comme sociologie s'appuyant sur les discours des acteurs (adolescents et chercheur). (Montandon, 2016, p. 7).

Según Montandon, este tipo de trabajos se fundamentan en la otra “Sociopoética”, siendo su referencia el libro titulado: *Sociopoétique como encuentro de las artes, la Ciencia y la Democracia*, escrito en 1999 por Jacques Gauthier, profesor del Centro Universitario Jorge Amado (Brasil). En ellos, la “sociopoétique” es entendida como un estudio de sociología o, tal como se ha observado en otros artículos publicados (Santos, et al., 2006; Carneiro, et al., 2008; Santos & Gauthier, 2013), es entendida como un enfoque de investigación y acción educativa,

17 Cita del original en francés: “Depuis une vingtaine d'années et plus récemment, un certain nombre de travaux, articles ou thèses s'intitulent “sociopoétique “. Je voudrais en faire un rapide examen afin de mieux examiner les représentations qui sont faites autour d'un concept qui pour beaucoup reste flou et insuffisamment défini” (Montandon, 2016, p.1).

social y sanitaria, especialmente desde la disciplina de enfermería, que tiene su origen en la experiencia investigadora de Gauthier (Santos, et al., 2006):

Foi criada aproximadamente em 1994, pelo filósofo e pedagogo Jacques Gauthier, que se inspirou na sua experiência desenvolvendo tese de doutorado em Ciências da Educação, junto á comunidade Kanak, da Nova Caledônia, em 1993, nessa época ainda uma possessão francesa. Inicialmente, foi construída como uma filosofia. Em sua evolução até o terceiro milênio, observa-se que a sociopoética defende a construção coletiva do conhecimento por parte dos investigadores e os sujeitos de pesquisa, tendo como premissa básica que todas as pessoas possuem conhecimentos (intelectual, sensível, emocional, intuitivo, teórico, prático, gestual) e, sendo estes iguais em direito, transformam o ato de pesquisar em um acontecimento poético (do grego *poiesis* = criação). Parte dessa concepção ideológica e losó ca a terminologia sociopoética (Santos, et al., 2006, p. 32).

Retomando el texto del profesor Montandon, se encuentra la sociopoética entendida desde otra vertiente, la pética literaria. Se hallan trabajos que fundamentan su estructura en la interpretación sociopoética de textos literarios. Estos estudios informan en gran medida de las cualidades sociológicas y péticas de fenómenos literarios. En ellos, el estudio sociopoético es complementario al enfoque sociológico y a los métodos estructuralistas de análisis del texto, lo que permite considerar la relación entre el texto y su contexto de aparición (Montandon, 2016). De modo que, “l’élaboration de l’étude sociopoétique provient d’une combinaison entre poétique formelle et sociologie historique. Est entendue par là une poétique visant un examen des genres et des formes” (Montandon, 2016, p. 7). De esta manera, la sociopoética realiza un doble análisis macro y microestructural, el primero, se centra en el valor social de los géneros y formas y el segundo, revisa las estructuras específicas del texto. A este respecto, Montandon apunta al trabajo de Alain Viala (1993) como ejemplo claro de un estudio sociopoético, ya que define su objeto de estudio como la correlación entre los hechos de sociedad y las concretizaciones históricas de la pética en un escritor (Montandon, 2016), y, además:

La sociopoétique d’Alain Viala a pour prémisses que la littérature est un “discours” qui relève d’“ effets d’institution Sociopoétique, c’est le terme qui m’a paru le plus adéquat pour cette discipline et que j’ai pu proposer comme tel “Le(s) institutions de la vie littéraire en France au XVIIe siècle, op. cit., p. 67). Sont considérés en priorité les

genres comme codes sociaux, le pacte de lecture, pacte de sociabilité et horizon d'attente (Montandon, 2016, p. 8).

Ahora bien, en el texto titulado “Éléments de sociopoétique”, Alain Viala, historiador y sociólogo de la literatura francesa, propone un diálogo entre disciplinas que estudian la Literatura, con el objeto de desarrollar una perspectiva de interpretación de los textos que no priorice una disciplina sobre la otra como simple herramienta en un segundo plano, y para ello, presenta el término “sociopoétique”. En este diálogo se hacen presentes la sociología y la poética, y al ser la literatura reflejo de la sociedad tal como escribió Stendhal “las novelas son espejos que pasean por la vía pública, que tan pronto reflejan el purísimo azul del cielo, como el cieno de los lodazales de la calle”¹⁸ (2008, p. 412), se pueden ver cómo en los textos literarios se manifiestan las oscilaciones y variaciones que tiene el devenir de las culturas (Viala, 1993). Viala analiza textos de reconocidos autores como Stendhal, Balzac, Nietzsche y Taine, en los que se hace evidente la estrecha relación entre literatura y sociedad. De manera clara, así se expresa en las afirmaciones de algunos escritores franceses: “L’idée, voire le constat, qu’il y a du rapport entre le littéraire et le social est une idée ancienne, et que l’on peut tenir pour donnée d’évidence [...] Mme de Staël, puis l’abbé de Bonald avec sa formule, [...] “la littérature est le reflet de la société” (1821) [...]” (Viala, 1993, p. 140).

Viala expone que el estudio de la Literatura por parte de la poética y la sociología ha estado delimitado por funciones específicas para cada una de las disciplinas, a la sociología le ha correspondido la observación y el estudio de las variaciones sociales manifiestas en la Literatura: “[...] La sociologie peut et doit, donc, ajouter à ses réponses à la question initiale: la littérature est un objet dont les variations ne tiennent pas seulement à des paramètres internes, mais sont aussi des enjeux de conflits, et les conflits sur les définitions du littéraire font partie des phénomènes à étudier[...]” (1993, p. 148). Y, a la poética se le atañe el estudio de los géneros y sus formas: “Souvent la Poétique varie... Non dans le principe: le découpage des corpus de textes en des séries de genres est un phénomène observable partout et en tous temps; mais dans ses modalités pratiques, effectives. Et comment ne pas voir que ce sont des états différents de société qui induisent ces variations” (Viala, 1993, p.147). Los cambios paradigmáticos en el estudio de la Literatura propuestos por Viala evidencian la necesidad de

18 Cita original del francés: “Un roman est un miroir qui se promène sur une grande route. Tantôt il reflète à vos yeux l'azur des cieux, tantôt la fange des bourbiers de la route. Et l'homme qui porte le miroir dans sa hotte sera par vous accusé, d'être immoral! ¡Son miroir montre la fange, et vous accusez le miroir! Accusez bien plutôt le grand chemin où est le borbier, et plus encore l'inspecteur des routes qui laisse l'eau croupir et le borbier se former” (Stendhal, 1927, p. 232).

una sociopoética (sociopoétique), una perspectiva que entiende a la poética no solo como el estudio de los géneros y sus formas, sino como una forma interpretativa que reflexiona sobre las oscilaciones manifiestas en los textos en función de las variaciones sociales. Una poética que no solo distinga las variaciones “universales”, sino que logre identificar las “variables sociales” que producen estas oscilaciones. Viala (1993) expresa que lo *Poético* es como una abstracción y una realidad universal, pero aclara que, a diferencia de ello, la disciplina denominada “poética” tiene por objeto lo particular, temporal y perecedero. De manera que, el objeto de estudio de la sociopoética es la relación entre los hechos y los estados de la poética.

[...] la poétique ne peut éluder la nécessité de se faire historique, et à moins de postuler que les causes internes à chaque genre sont tout, force est d'admettre que les variations historiques des répertoires, définitions et répartitions de genres se font sous l'effet de causalités externes à la pure textualité, donc sous l'effet de faits de société : la corrélation entre ces faits et les états de la poétique donne l'objet de la sociopoétique (Viala, 1993, p. 147).

Las dos dimensiones del diálogo, entre sociología y poética, propuestas en el estudio de Viala, presentan a su vez, dos dimensiones de análisis complementarios: el primero, que es global, se fija en las macroestructuras y consiste en el análisis del valor social de las clases y formas; el segundo, al nivel de las estructuras particulares de los textos, consiste en analizar la construcción de los efectos estéticos e ideológicos vinculados a este valor social de las formas según los distintos estados de la poética que corresponden a los distintos estados de sociedad (Viala, 1993)¹⁹. En este diálogo transdisciplinario entre sociología y poética se presenta el desafío de superar las ya conocidas funciones de las disciplinas, pero esta superación tan solo puede darse si se considera el concepto de Literatura desde una perspectiva más amplia:

Et même si l'on tente de transcender les variations du mot “ littérature ” par des stabilités de “ choses ”, la difficulté demeure. C'est-à-dire, au plus simple, ceci : même si l'on se dit que grosso modo la littérature est composée des textes qui tendent à se donner comme des œuvres d'art, force est bien de constater que l'ensemble alors

19 Cita original del francés: Les deux dimensions du dialogue susdit se précisent donc, et précisent en même temps la définition que l'on peut donner de la sociopoétique. Celle-ci se définit ainsi sur deux plans complémentaires: le premier, énoncé plus haut, le plus global, celui des macrostructures, consiste dans l'analyse de la valeur sociale des genres et formes ; le second, à l'échelon des structures particulières des textes, consiste à analyser la construction des effets esthétiques et idéologiques liés à cette valeur sociale des formes selon les divers états de la poétique correspondant aux divers états de société (Viala, 1993, p.155).

concerné est lui-même soumis à des variations d'importance considérable [...] (Viala, 1993, p. 146).

Si bien el fenómeno literario reside plenamente en las obras de arte de la Literatura, con la idea de que “tout texte est une réalité sociale” (Viala, 1993, p. 149) se concibe la posibilidad de observar las manifestaciones del devenir de la sociedad en los textos como huellas y rastros que pueden dar a conocer rasgos universales y particulares de las sociedades. Viala señala que “todo texto es una realidad social” en dos sentidos, en un sentido lo es, porque todo texto es un objeto de comunicación y en un sentido más general todo texto literario es primero discurso: “Tout texte est une réalité sociale. Cela s'entend en deux sens. Pour l'un, parce que tout texte est un objet de communication” (Viala, 1993, p. 149). Por tanto, el texto al ser objeto de comunicación y discurso tiene su razón de ser en ser leídos, de modo, que la literatura solo existe como tal, gracias a este proceso de socialización (Viala, 1993):

Or la littérature n'existe, en tant que telle, que par ce processus de socialisation : une œuvre, même d'une extraordinaire qualité, si elle reste au fond des tiroirs ou du grenier de qui l'a composée, si elle n'est pas donnée à lire ou à écouter, n'est que littérature “ dans les limbes ” [...] On peut donc bien poser comme principe de toute réflexion ultérieure que tout texte, et en tout cas tout texte littéraire, est discours, au sens le plus général et premier de ce terme (Viala, 1993, p. 149).

Todo texto es una realidad social en un segundo sentido, porque los textos son garantes de la lengua y esta conoce las categorías de significación y de sentido que les otorgan las sociedades a las palabras (Viala, 1993)²⁰. Estas ideas son la base que argumenta el uso de la perspectiva sociopoética para el análisis de los textos de los participantes, ya que al ser textos son objetos de comunicación que contienen las categorías interpretativas del fenómeno y al ser garantes del sentido y significado de dichas categorías dan credibilidad a los datos extraídos. De esta manera, el diseño interpretativo de la perspectiva sociopoética permite analizar los textos auto-biográficos en particular y descubrir en su conjunto las categorías que definen y matizan el fenómeno de la ocupación en la vida de los docentes.

20 Cita original del francés : Disons pour employer peu de mots qu'il y a “du social” dans tout texte. Cela ne préjuge pas que ce caractère social puisse être dit décisif, à ce stade de la réflexion. Mais il suffit de constater qu'il est: une sociologie des textes est ainsi aussitôt justifiée en raison d'être. Et s'agissant du littéraire, comme lui, à coup sûr, ne devient objet effectif que si les deux espaces de socialité ici indiqués se trouvent réunis, la nécessité d'une sociologie des textes littéraires est attestée (Viala, 1993, p. 149).

1.1. La sociopoética como perspectiva de lectura de la acción humana

El término “sociopoétique” hace referencia a las representaciones sociales como elementos dinámicos de la creación literaria y analiza la manera en que las representaciones y el imaginario social informan al texto en su escritura (Montandon, 2016)²¹: La sociopoética es una perspectiva de lectura de los textos que da cuenta de los cambios y transformaciones de sentido en la cultura, un claro ejemplo, menciona Montandon, son los cuentos tradicionales contemporáneos, en los que pueden verse las transformaciones de sentido de los valores sociales:

Un bon exemple de cette démarche pourrait être la réécriture des contes traditionnels à l'époque contemporaine. Tout un arrière- fond culturel d'imageries et de sagesse populaire plus ou moins mythologisées affirme la croyance en la justice du Monde [...] le Père Noël un évaluateur et rémunérateur exact de la sagesse et de la méchanceté. Le renversement qui fait du Père Noël une ordure témoigne du changement des représentations quant à la justice d'un monde où les valeurs sont mises à mal. Les écrivains créent ainsi des récits en opposition aux représentations collectives traditionnelles et à partir de celles-ci (Montandon, 2016, p.1).

La lectura sociopoética de los textos hace énfasis en las representaciones sociales, es decir; la perspectiva sociopoética analiza las nociones, algo olvidadas, de ideología, prejuicio, estereotipo, sentido común, mentalidad colectiva, entre otros (Montandon, 2016). El análisis sociopoético de estas representaciones dará cuenta de los movimientos y transformaciones sociales, porque son ellas las salvaguardas del sentido y significado de las palabras para sus miembros:

les représentations sociales sont la base de notre vie psychique. Elles englobent aussi bien des concepts (le beau, le bien, le vrai), des objets physiques (un animal, des arbres, un marteau, etc.) ou des objets sociaux (vêtements, savoir-vivre, danse, etc.), des catégories sociales ou professionnelles (professeur, psychanalyste, paysan), etc (Montandon, 2016, p.1).

21 Cita original del francés : “Il nous semble fécond d'opérer une lecture des textes littéraires à la lumière de ces représentations qui articulent, structurent et donnent sens au texte. [...] qui prend en compte les représentations sociales comme éléments dynamiques de la création littéraire” (Montandon, 2016, p. 2).

La lectura sociopoética de los textos permite analizar las diferentes categorías conceptuales que constituyen el tejido de sentido y significados de los fenómenos en una cultura. Montandon (2016) expresa que algunos de estos fenómenos no son fácilmente identificables, y ésta es una de las virtudes de la sociopoética, porque ella permite visibilizar los fenómenos humanos y analizar sus categorías conceptuales. Al conocer estas categorías se puede conocer el medio o el sistema de referencia en el cual ellas se manifiestan o al cual ellas se refieren, y de algún modo, esto también hace posible el transformarlo.

C'est un milieu dans lequel nous vivons (et par lequel nous vivons, car elles nous sont indispensables) et dans lequel nous baignons tant que nous finissons par ne pas en avoir conscience. Autrement dit, les réalités les plus importantes et les plus évidentes sont souvent celles qu'il est le plus difficile de voir et dont il est le plus difficile de parler (Montandon, 2016, p.1).

La “sociopoétique” es una perspectiva de lectura, que más que un método es un campo de análisis que se nutre de las representaciones sociales manifiestas en los textos: “Nous considérons la sociopoétique moins comme une méthode que comme un champ d'analyse qui, nourri d'une culture des représentations sociales comme avant-texte, permet de saisir combien celui-ci participe de la création littéraire et d'une poétique (Montandon, 2016, p. 1). De manera que, la lectura sociopoética de los fenómenos humanos es un análisis de las representaciones y del imaginario social que informan al texto y se manifiestan en él, (Montandon, 2016). Es una perspectiva de lectura que puede aplicarse a distintos fenómenos humanos, guiada siempre por el análisis literario de los textos.

Los trabajos desarrollados por el profesor Alain Montandon (1998, 2000, 2015 y 2015b), particularmente, el que describe en el texto: *Sociopoétique de la promenade*, en el cual analiza la actividad de pasear, y la convierte en objeto de estudio al considerar al paseo como una forma elevada de diálogo y conversación. Analiza como desde Platón a Montaigne, el paseo es una forma de relación social, en el que la conversación es una práctica que anima y estructura la creación narrativa. Así mismo, detalla otras formas de esta actividad definidas por propósitos muy diferentes como la búsqueda de la soledad, el distanciamiento del mundo y la contemplación, siendo ella, una actividad en donde el paseante reivindica una nueva libertad (Montandon, 2016): “Le promeneur revendique une liberté nouvelle face aux mœurs de l'Ancien Régime, la promenade devenant l'exercice d'un sujet libre, désintéressé, dont la subjectivité est constructive de ses paysages” (2016, p. 10). Esta lectura de la actividad del paseante puede trasladarse a las representaciones inherentes a esta actividad, tal como la

memoria, la evocación y la historia, esto es posible por el juego de las divergencias que permite lanzar símiles (Montandon, 2016).

L'ouvrage que j'ai publié il y a quinze ans sous le titre de Sociopoétique de la promenade aborde quelques aspects de la sociopoétique qui me semblent importants, même si je n'ai pas à l'époque développé l'aspect théorique de la sociopoétique. Je parlais du constat anthropologique que la déambulation est d'abord un fait culturel, un phénomène social et c'est dans cette perspective que j'ai analysé les représentations de la promenade comme mode d'interaction sociale et comme type de rencontre avec l'autre (Montandon, 2016, p. 9).

Los diferentes textos sociopoéticos, especialmente los desarrollados por Montandon, constituyen un trazado metodológico en esta perspectiva interpretativa, lo cual posibilita el análisis de los textos de los y las participantes para comprender el fenómeno que se manifiesta en la narración de su vida y la interpretación de su hacer como docente. Este análisis corresponde a una lectura que permite visualizar la trama de sentido y significado de las categorías existentes en los textos; por tanto, su aplicación como perspectiva metodológica o mejor, como perspectiva de lectura es idónea para visibilizar el fenómeno de la Ocupación en los textos auto-biográficos de las y los participantes.

1.2. Autobiografía y biografía como lecturas de códigos sociales

En su texto de 1988, titulado: “Effets de champ et effect de prisme”, Alain Viala resalta que la Literatura es discurso en todos los sentidos, es un discurso social, es un discurso a la sociedad, es un discurso sobre la sociedad y es un discurso en la sociedad. No obstante, es un discurso singular porque se diferencia de otras actuaciones verbales y de otros modos de significación social con unas marcas propias (Viala, 1988)²². De este modo, los discursos son redes categoriales en los cuales se comunican, se manifiestan y se elaboran las distintas relaciones de significado y sentido, con lo que el objeto de estudio reside, tal como menciona Viala, en “les effets de prisme”; es decir, en los distintos acuerdos y mediaciones que constituyen los sistemas de relaciones entre la literatura y otras praxis sociales (Viala, 1988, p. 64).

Viala (1988), recoge un inventario de prismas que permiten ver los acuerdos de significado y sentido desde indicadores textuales. Dentro de los cuales menciona a la sociopoética como un sistema poliédrico que permite analizar la red de categorías de la praxis humana expuesta en los géneros literarios, siendo estos a su vez, códigos sociales que manifiestan estos acuerdos: “les genres constituent des codes sociaux, que les styles au sens classique du terme (niveaux d’expression mesurés selon la norme culturelle du temps) sont corrélatifs aux normes linguistiques, donc à un fait social” (Viala, 1988, p. 67). De esta manera, la sociopoética es un prisma que representa “le pacte de lecture” y “un pacte de sociabilité” (Viala, 1988, p. 68).

El trazado metodológico en la perspectiva sociopoética posibilita el análisis de los textos de los y las participantes para comprender el fenómeno que se manifiesta en la narración de su vida y en la interpretación de su hacer como docente, ya que considera a los géneros como códigos sociales y este tipo de análisis corresponde a una lectura que permite visualizar la trama de sentido y significado de las categorías existentes en los textos. De manera que, su aplicación como perspectiva metodológica o mejor, como perspectiva de lectura es idónea para

22 Cita original del francés: À tous égards, la littérature constitue un discours social. Discours à la société car elle n'existe, socialement parlant, qu'à partir du moment où elle est lue ; discours sur la société, car elle en met en jeu, même quand elle n'en parle pas, des valeurs, des schèmes culturels, des modes de représentation ; discours dans la société car elle y fonctionne toujours, au moins, comme un discriminant. Mais un discours singulier, puisque à la fois il participe du fonds commun linguistique et se distingue, par la série des marques qui permettent qu'il soit (ou non) qualifié de littéraire, des autres actualisations verbales (Viala, 1988, p. 64).

visibilizar el fenómeno de la ocupación en los textos de los docentes participantes.

Dado que la autobiografía y la biografía como géneros literarios permiten conocer en profundidad las representaciones sociales de lo que se puede denominar la acción educativa, entendida como la praxis por los docentes participantes de la investigación; se podrá reconocer y descifrar dentro de los textos, el entramado de categorías que establezcan el marco de referencia del fenómeno. Razón por la cual, la teoría literaria sobre la autobiografía y la biografía son fundamento esencial en el análisis del entramado categorial que corresponde al fenómeno de Ocupación en los textos de los y las participantes.

1.2.1. La autobiografía

El propósito de este apartado es ubicar a la autobiografía dentro del marco metodológico de la investigación y argumentar su uso como un sistema de códigos sociales que permite conocer cómo se manifiesta el fenómeno de la ocupación en la vida de un grupo de docentes colombianos y españoles. Para ello, se ha de entrar en la teoría autobiográfica y reconocer sus aspectos estructurales, sin olvidar los movimientos conceptuales que se han producido por el devenir de la propia investigación. La teoría autobiográfica ha sido un pilar metodológico fundamental que ha permitido observar la emergencia del fenómeno de la ocupación mediante la lectura o mejor, el prisma de lectura con el cual se han interpretado los textos de los participantes. No obstante, el extenso territorio interpretativo que permite la teoría autobiográfica conlleva a un posicionamiento conceptual acorde a los diferentes momentos de la investigación.

En un primer momento, tal como se expone más adelante en apartado correspondiente a la línea base²³, se realizó un análisis de los textos autobiográficos de los docentes siguiendo unas pautas preestablecidas, tal como expresa Loureiro (1993) sobre los estudios usuales de la autobiografía, en donde “se parte de una concepción determinada de la historia y del yo, de lo que es un texto y de cómo funciona, de la relación entre yo y escritura, y se leen las

23 El análisis de la línea base de la investigación se detalla en el artículo titulado: “La autobiografía (de)constructora del que-hacer-se educativo”, un texto publicado en la Revista de *Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, Tropelías* (2013), que describe el razonamiento epistemológico y el proceso metodológico del primer estudio base de la investigación (López, 2012). En él, puede observarse que inicialmente el objeto de estudio se centró en el sujeto, en el Yo autobiográfico y en la búsqueda del conocimiento del quehacer educativo.

autobiografías siguiendo esas pautas preestablecidas, esos prejuicios” (1993, p. 33). El interés de este análisis se centra en las experiencias educativas que constituyen al docente como sujeto educativo, mediante la observación de las características que se expresan en los relatos autobiográficos, en los cuales, como menciona Weintraub (1991), rememoran aspectos significativos de sus vidas y partes importantes de su experiencia. En ese momento, se considera la definición de autobiografía desarrollada por Lejeune: “relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad” (1991, p.48), quién fundamenta su idoneidad y autenticidad bajo el referente teórico del “pacto autobiográfico” (Lejeune, 1991) y el juego de sus elementos:

1. Forma del lenguaje: a) Narración b) Prosa
2. Tema tratado: vida individual, historia de una personalidad.
3. Situación del autor: identidad del autor (cuyo nombre nos reenvía a una persona real) y del narrador.
4. Posición del narrador: a) Identidad del narrador y del personaje principal b) Perspectiva retrospectiva de la narración (Lejeune, 1991, p. 48).

Así mismo, el trabajo de José María Pozuelo Yvancos, (2006) quien retoma los postulados de Lejeune y los aplica en la praxis de sus diferentes análisis autobiográficos aportan sustrato interpretativo al análisis de los textos de los participantes. Con ello, se realiza posteriormente un estudio de la autobiografía de una maestra colombiana (López & Luengo, 2014), a través de las teorías de Gusdorf (1991, 1991a, 1991b), Loureiro (1991, 1992) y Paul de Man (1979, 1991), las cuales aportaron una base conceptual sólida para abordar los textos de los participantes. Sin embargo, el desarrollo de la investigación frente al objeto de estudio: el fenómeno de la ocupación en los textos auto-biográficos de docentes colombianos y españoles, reconoce como afirma Paul de Man (1979)²⁴, que la teoría de la autobiografía alberga múltiples enfoques que pueden ser adecuados pero que pueden dar por sentados aspectos del discurso autobiográfico profundamente controversiales. Estas cuestiones teóricas que rodean el estudio de la autobiografía requieren de un estudio particular y detallado, sin embargo, se deben presentar los aspectos fundamentales de la teoría autobiográfica que

24 Cita del original en inglés: “The theory of autobiography is plagued by a recurrent series of questions and approaches that are not simply false, in the sense that they are far-fetched or aberrant, but that are confining, in that they take for granted assumptions about autobiographical discourse that are in fact highly problematic” (1979, p. 919).

sustentan su uso como sistema de códigos sociales, mediante los cuales se puede leer e interpretar el fenómeno.

El uso de la teoría de la autobiografía como estrategia para conocer el sistema de códigos sociales e individuales a través de los cuales se manifiesta el fenómeno de la Ocupación en los textos de los participantes. Es necesario remitirse al término “autobiografía” mediante el recorrido histórico de su estudio, para luego descomponerlo en sus tres órdenes “autos-biografía” (Olney, 1980), y posteriormente, presentar las nuevas perspectivas interpretativas del género (Loureiro, 1993), dentro de las cuales se detalla la perspectiva deconstructiva. Desde una perspectiva global, Camarero (2011) identifica varios términos que comparten significado con la palabra, “autobiografía”, entre los que señala:

confesión (San Agustín, Rousseau), egotismo (Stendhal), conexión de una vida o Zusammenhang des Lebens (Dilthey), gnosis del yo (Gusdorf), autobiografema (Barthes), ipseidad (Sartre, Ricoeur, Mattiussi), pacto autobiográfico (Lejeune), autobiotexto (Magné), egología (De Monticelli), autografía (Bellemin-Noël, Derrida), escritura de sí mismo (Foucault), escrituras del yo (Gusdorf), autoficción (Dobrovsky), signos de vida (Lejeune), novela de la memoria (Caballero Bonald) y, más allá incluso, autoconciencia (Hegel), autognosis o Selbstbesinnung (Dilthey), ontogénesis (Lacan), identidad narrativa (Ricoeur), razón acolucética (Sharlemann) u ontopraxis (Fullat). (Camarero, 2011, p. 11).

Esta polisemia hace visible la extensión del concepto y su diversificación dentro de las disciplinas científicas. Por lo que presentar el concepto de *autobiografía* que maneja la investigación no es para nada una tarea simple o sencilla, porque, entre otras cosas, tal como lo expresa Olney (1980)²⁵, la prioridad del estudio de la autobiografía depende de cuánto se insiste en la palabra, de cuánto (hiper)nominalistas se es y de las concepciones del *Ser*, *Vida* y *Escritura* que se tienen. En la investigación se reconoce la polifonía y la polisemia del término por lo que se estudia inicialmente, desde el desarrollo histórico propuesto por James Olney (1980). Para el teórico literario, el estudio de la autobiografía corresponde a sus tres órdenes: el *autos*, el *bios* y la *grafía*:

25 Cita original del inglés: “Or if we are not hypernominalists [...] then priority depends on the rigor and twist of definition we give to “autobiography” and to all three parts of the word: “auto-” “bio-” “graphy.” What do we mean by the self, or himself (autos)? What do we mean by life (bios)? What significance do we impute to the act of writing (graphie)—what is the significance and the effect of transforming life, or a life, into a text? Those are very large, very difficult questions”. (Olney, 1980, p. 6).

La *Autos* surge al dar la “expresión a un ser más interior”, “al añadir a la experiencia la conciencia de esa experiencia” (Gusdorf, 1948, p. 2), es allí donde el análisis se centra en “la conexión entre texto y sujeto” (Gusdorf, 1948, p. 3). La *Bios*, da cuenta de la “reconstrucción de una vida”, en donde se expresan los hechos vividos y la trayectoria de vida, el pasado y la *graphé* que es el momento y el proceso de la escritura (López, 2015, p. 76).

En la misma línea, Georges Gusdorf, filósofo y epistemólogo francés, ahonda en los tres órdenes del término *autobiografía* en el texto dedicado a James Olney, “Auto-Bio-Graphie”. Inicia su recorrido histórico por la *Graphie*, seguido por el *Autos* y finaliza en el *Bios*, en la inversión Bio-Auto-Graphie. La razón por la que sigue este recorrido aparentemente inverso dando prioridad a la *grafía*, obedece a un orden cronológico dentro de su análisis histórico. El uso fragmentado de la palabra *Auto-Bio-Graphie*, es para Gusdorf un recurso carente de poética y vibración histórica, pero efectivo en su tarea de comprender la trascendencia de la escritura autográfica.

Le mot Auto-Bio-Graphie est un vilain mot, artificiellement médical, un mot sans âme, dépourvu de vibration historique et d’enchantement poétique, ce qu’il faut pour les professionnels de la critique dite littéraire. Mais ce mot antipathique a le mérite au moins de dire ce qu’il dit, avec une rare précision. *Autos*, c’est l’identité, le moi conscient de lui-même et principe d’une existence autonome ; *Bios* affirme la continuité vitale de cette identité, son déploiement historique, variations sur le thème fondamental. Entre l’*Autos* et le *Bios*, le dialogue est celui de l’Un et du Multiple, dialectique de l’expression, fidélité et écarts au cœur de l’existence quotidienne, dont l’individualité forme l’enjeu, hasardé de jour en jour au long des fortunes et infortunes de la vie. La *Graphie*, enfin, introduit le moyen technique propre aux écritures du moi (Gusdorf, 1991b, p.9).

Para continuar con la exposición conceptual que pretende exponer la idoneidad de la autobiografía como dispositivo metodológico para el conocimiento profundo de la Ocupación en el docente se expondrá el diálogo que los dos grandes teóricos en el campo de la autobiografía, James Olney y George Gusdorf tuvieron en sus textos. Realizando especial énfasis en dos de los tres órdenes del término: el *Bios* y la *Grafé*, sin olvidarse del *Autos*. Esta selección responde al propósito y los objetivos de la investigación, así como a la fusión de los datos de los y las participantes en una densa amalgama que conforma un solo texto.

- El Autos

Profundizar en la significación del *Autos* implica entrar en el territorio del sujeto, es decir, situar el objeto de la investigación en dirección del eje del *ser*, y aunque no es propósito del estudio ahondar en la cuestión del sujeto, si es necesario describir la perspectiva bajo la cual se interpretan los textos auto-biográficos de los docentes ya que son documentos que contienen en sí mismos la huella de la existencia que se dota de una identidad gracias a su identificación con los autores, es decir, los y las participantes, sujetos de la investigación.

Para Gusdorf, el término *Autos* de la palabra autobiografía designa el principio de la identidad, una identidad entendida como una percepción, una intuición que jalona y acompaña a la existencia a través de todas sus vicisitudes (1991b) ²⁶. La identidad es entonces, “el yo consciente de sí mismo en una existencia autónoma, [...] tras un largo proceso, con un retraso considerable en relación con la venida al mundo del *bios* en su primera desnudez” (Gusdorf, en Camarero, 2011, p. 27). La identidad, según Gusdorf (1991), es conciencia de una existencia propia y compartida con otros que puede ser entendida como una identidad personal tan solo por el conjunto de diferencias propias sobre el plano de las similitudes comunes.

El *Autos* de la autobiografía hace referencia al concepto de identidad personal, el cual está ligado a la función del yo en el texto y dicha función es asignada por la propia concepción de yo de la persona. Weintraub, menciona que “la autobiografía está inseparablemente unida a la concepción del yo” (1991, p. 25), y esta concepción, a su vez, está ligada a las tres funciones del yo en la interpretación que hace la persona sobre la naturaleza humana. De modo que, para quienes la naturaleza humana es uniforme, la autobiografía tendría una “función limitada como portadora de una concepción del yo” (1991, p. 25). Luego, para quienes el hombre es un ser que vive en lucha constante por lograr el ideal universal del ser humano, la autobiografía “se reduce a ser la historia de los sucesivos y repetidos intentos del hombre por alcanzar la verdadera y única forma del Hombre” (1991, p. 25). Finalmente, para quienes tienen una visión proteica del hombre, entendida como “[...] aquella que considera que el hombre [...] puede adoptar la apariencia de múltiples y variadas formas de ser, o sea, de expresar su naturaleza proteica por medio de múltiples y variadas actualizaciones dentro del extenso y variable

26 Cita original de francés: “L’Autos de l’autobiographie désigne le principe de l’identité, l’intuition du fondement qui, répétée à travers le temps, jalonne la ligne de vie, perception abstraite, forme sans contenu précis, attestation d’une permanence du sujet, en dépit de toutes les vicissitudes qu’il lui est donné de traverser” (Gusdorf, 1991b, p. 321).

potencial humano” (1991, p. 25), la autobiografía “se convierte en la historia de las cambiantes concepciones del yo del hombre” (1991:26).

La investigación, se inscribe bajo la última función del yo en la autobiografía, porque considera de interés el conocer cómo es y cómo ha sido el proceso dinámico y cambiante de (de)construcción del sujeto a través de sus experiencias, acercándose de este modo, a la historia misma del sujeto (López, 2015). A su vez, se considera que los hombres al expresarse pueden adoptar múltiples y variadas formas del *ser*, aspecto que se enmarca bajo la concepción proteica del sujeto, y ello permite a la investigación suponer que, al “ser las identidades puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas” (Hall, 1995, en 2003, p. 20), es dentro de los discursos de los docentes participantes expuestos en los textos autobiográficos, donde se reconocerá el fenómeno. Esto implica una reconceptualización del sujeto en el *Autos* de la autobiografía, al pensarlo en una posición desplazada o descentrada dentro del paradigma (Hall, 2003, p. 14). De esta manera, la investigación afianza a la autobiografía como un sistema de códigos que permite identificar las cualidades y propiedades del fenómeno de la ocupación del docente en las similitudes y las diferencias que son narradas en los textos de los participantes. Entendiendo, tal como expresa Gusdorf en su texto “auto-bio-graphie”, que el lugar apropiado de las escrituras del yo no es la ontología, sino la fenomenología, porque la exploración de las dimensiones de la existencia personal se revela a sí misma en la experiencia vivida (1991b, p. 226)²⁷.

- El Bios

Bajo la estructura segmentada de la palabra, Olney (1991) propone dos conceptos fundamentales para comprender “cualquier tipo de autobiografía”, se refiere a la *memoria* y el *bios*. El *bios* es un término griego que es entendido por el teórico en más sentidos que tan solo el del pasar de los años o del “curso de la vida: el tiempo de vida”, expresa que:

Si el bios es ‘el curso de la vida: el tiempo de vida’, y si ésta ya ha tenido lugar, entonces habría que preguntarse cómo va a hacerse presente otra vez, cómo va a ser revivida, cómo es posible devolver a la vida lo que ya no se está viviendo, cuándo el ‘es’ ha sido

27 Cita del original en francés: Le lieu propre des écritures du moi n’est pas l’ontologie, la recherche de l’Être sans restriction, dont la seule évocation suffit pour réduire à peu de chose la réalité restreinte de l’individualité humaine, mais la phénoménologie, c’est-à-dire l’exploration des dimensions de l’existence personnelle révélée à elle-même dans l’expérience vécue (1991b, p. 226).

transformado en 'era', en qué momento el presente se introduce en el enorme abismo del pasado, y si éste permanece enteramente real en todos los sentidos entonces debe serlo dentro de un nuevo orden de la realidad totalmente diferente del que forma el presente. Así, un tipo de realidad corresponde al presente y otro tipo bastante diferente de realidad (si efectivamente lo es) corresponde al pasado (Olney, 1991, p. 34).

De este modo, Olney propone entender también el *bios* en otros sentidos, comprendiendo la palabra *vida* no solo desde la cuestión histórica, sino como “espíritu, un principio vital, un acto de conciencia, una realidad trascendente, un determinado modo de vida, o un conjunto de personalidad y carácter [...]” (1991, p. 34). El teórico analiza la metáfora del río de Heráclito y expresa que, si el *bios* es considerado solamente como el *curso histórico de la vida*, entonces se confirmaría como verdad que todas las cosas fluyen y que nada permanece, conclusión que insta a una discusión histórica y filosófica que acarrearía una hipérbole inasumible para el presente texto. No obstante, su propuesta²⁸, que se dirige a una concepción ontológica de la partícula bios, permite comprender que los textos auto-biográficos de los participantes contienen la huella de la acción manifiesta en su hacer como docentes, porque la bios es “intemporal y se encuentra comprometida a seguir ese impulso vertical desde la consciencia al inconsciente más que al impulso horizontal del presente al pasado” (Olney, 1991, p. 35).

El otro concepto que ubica Olney fundamental para comprender una autobiografía es la *memoria* como la estrategia empleada por el autobiógrafo para poder resolver el problema del *bios*, el problema del tiempo, un tiempo que es irrecuperable al ser constantemente presente o pasado. Identifica, entonces, tres estrategias de la memoria que pueden emplearse para resolver el problema: a) hacer uso de la memoria en un sentido bastante corriente, pero no obstante creativo, b) renunciar totalmente a la memoria, y c) transformar la memoria hasta dejarla irreconocible. Es, entonces, la memoria la herramienta que permite *la proyección hacia atrás*, hacia el pasado para dar cuenta del devenir en la acción del sujeto (Olney, 1991). De este modo:

²⁸ Cita: “Lo que yo propongo es que la vida en la que se fundamenta la autobiografía podría entenderse en más sentidos que en el perfectamente legítimo de la ‘historia y narrativa individual’. Así, también se podría entender como un impulso vital, el impulso de la vida, que al ser vivido es transformado por el único medio característico y peculiar de todo individuo, su propia configuración psíquica; o sea, se podría entender como conciencia, pura y simple, la conciencia que no se refiere a los objetos, acontecimientos u otras vidas, esto es, que no se refiere a otra vida que no sea la propia” (Olney, 1991, p. 35).

Si el bios en el sentido de ‘tiempo de vida’ no se ve simplemente como un período de tiempo fijo, completo o terminado, o sea, no como un simple caso de ‘era’ sino como un proceso que se mueve hacia el presente ineludible del ‘es’, y se toma la memoria como una proyección hacia atrás del ‘es’ que reúne todo lo que ‘ha venido haciéndose’ en una imagen creativa, entonces la autobiografía de memoria, convertida en un modo creativo vital e intenso, alcanza cierta dignidad filosófica (Olney, 1991, p. 35).

La propuesta de Olney resalta la cualidad dinámica del bios del siempre presente a través de la memoria, a la cual compara con el hilo de Ariadna, que siempre permanece oculto y desconocido para la persona hasta el momento en que se rememora y se desvela así la imagen creativa que había estado creándose. Esta proyección que la persona tiene de sí se hace manifiesta a través de la escritura, pero el momento creador de la escritura lleva consigo una involuntariedad que escapa al control de la lucidez (Gusdorf, en Camarero, 2011). Con ello, se da paso al momento de la escritura, de la *Grafé*.

- La Grafé

La última partícula del término *autobiografía*, la *Grafé* es la primera que aborda en su estudio Gusdorf (1991), nombrándola técnica escritural (*technique scripturaire*), invención capital de la humanidad que manifiesta en ella misma toda su historia a través del autor. En la escritura autobiográfica o *técnica escritural* se escribe la historia de vida y se reescribe en ella misma la historia de toda la humanidad. Para Gusdorf (1991), la existencia de una fractura determinada por los acuerdos y desencuentros entre Bios y Autos, es decir, entre la identidad personal y sus manifestaciones en la historia de una vida, se hace indispensable la aparición y papel que juega la escritura en el devenir del individuo y la sociedad²⁹.

Con la pregunta por quién escribe, “¿*Qui écrit?*”, Gusdorf pone de manifiesto la cuestión del autor en la autobiografía. La respuesta a la pregunta conduce a la hipótesis de un acuerdo en el cual, quien escribe es, por principio de analogía, el supuesto ser que es, el ser que se supone que es y el conjunto confuso de sus escritos: “*J’écris moi, mais qui est moi? [...] Par hypothèse, il existe un principe d’analogie entre l’être supposé que je suis, entre l’être que*

29 Cita del original en francés: “Dans cette conjoncture définie par la réciprocité et les choes en retour du Bios et de l’Autos, de l’identité personnelle et de ses manifestations dans l’histoire d’une vie, l’intervention de la Graphie joue un rôle décisif. Le devenir de l’individu répète ici le devenir de l’espèce ; l’ontogenèse imite la phylogenèse” (Gusdorf, 1991b, p. 11).

je suis supposé être, et l'ensemble confus de mes écritures (Gusdorf, 1991b, 123). Aparece entonces, en la escritura autobiográfica el *Yo* supuesto que soy y el *Yo* que supongo ser, y es en esta fragmentación de la consciencia durante la autobiografía que el Ser se hace visible y perdura, “Sans l'écriture, l'être que je suis se réduit à une intuition instantanée, variable d'un moment à l'autre, évanouissant, contradictoire. Je n'ai jamais de mon identité qu'une conscience fragmentaire et fugace (Gusdorf, 1991b, 123)”. De modo que la autobiografía es obra inacabada, un acontecimiento en la vida que implica tomar conciencia de sí a través de la experiencia, en una recapitulación de lo vivido que no revela más que una figura imaginada e incompleta y desnaturalizada porque el autor que se narra en el pasado hace tiempo ha dejado de ser ese (Gusdorf, 1991). Y, tal como interpreta Lourerio, Gusdorf “observa que al *yo* que ha vivido se le añade un segundo *yo* creado en la experiencia de la escritura, razón por la que concluye que el *motto* de la autobiografía debería ser ‘Crear’, y al crear ser creado” (Lourerio, 1991, p. 3).

La multiplicidad del *Yo* en la autobiografía no solo viene dada por la posición o *cronotopo* del narrador, sino por la cuestión misma del origen o nacimiento del *Yo autobiográfico*. Esta cuestión es manifiesta en las posiciones conceptuales que ubican al *yo* en la escritura autobiográfica; dentro de las cuales, algunas postulan a la textualidad como resultado del sujeto y otras, proyectan el *yo* como resultado del texto dentro de la construcción y deconstrucción del *yo autobiográfico* (Pozuelo Yvancos, 2006). De manera que, el *yo* deja de ser uno, no es homogéneo en la escritura porque es ella quien le designa y lo nombra (Camarero, 2011). En la investigación se asume la incertidumbre propuesta por Paul de Man (1979), entendiendo que el sujeto autobiográfico nace en el texto como producto de la coincidencia (*concomitancia*) de todas aquellas imágenes que se guardan en la memoria para luego figurar en el texto como un reflejo o como una distorsión de aquella imagen figurada.

Asumimos que la vida produce la autobiografía como un acto produce sus consecuencias, pero ¿no podemos sugerir, con igual justicia, que tal vez el proyecto autobiográfico determina la vida, y que lo que el escritor hace está, de hecho, gobernado por los requisitos técnicos del autorretrato, y está, por lo tanto, determinado, en todos, sus aspectos, por los recursos de su medio? Y, puesto que la mimesis que se asume como operante en la autobiografía es un modo de figuración entre otros, ¿es el referente quien determina la figura y no al revés? ¿No será que la ilusión referencial proviene de la estructura de la figura, es decir, que no hay similar a una ficción, la cual, sin embargo, adquiere a su vez cierto grado de productividad referencial? (De Man, 1991, p. 113).

La investigación considera la perspectiva (de)constructiva del sujeto en la autobiografía, como una forma de lectura de la experiencia y una toma de conciencia de su propia multiplicidad, acogándose a la idea de la autobiografía como una *figura de lectura* que en cierto modo se da en todo texto,

Autobiography, then, is not a genre or a mode, but a figure of Reading or of understanding that occurs, to some degree, in all texts. The autobiographical moment happens as an alignment between the two subjects involved in the process of Reading in which they determine each other by mutual reflexive substitution. (De Man, 1979, p. 921).

Cuando Paul de Man categoriza a la autobiografía no como *género* o *modo*, sino como *figura*, como una *figura de lectura* y le da un espacio, un *topo*, el *momento autobiográfico*, durante el cual los dos sujetos implicados en la lectura, aquel que narra y aquel que es narrado, se substituyen mutuamente (De Man, 1979). Entonces:

La estructura implica tanto diferenciación como similitud, puesto que ambos dependen de un intercambio sustitutivo que constituye al sujeto. Esta estructura espectacular está interiorizada en todo texto en el que el autor se declara sujeto de su propio entendimiento, pero esto meramente hace explícita la reivindicación de autor-idad que tiene lugar siempre que se dice que un texto es de alguien y se asume que es inteligible precisamente por esa misma razón. (De Man, 1979, en 1991, p. 114).

La idea de *estructura de la figura* instaaura un espacio en los textos de los participantes en el cual se puede conocer el marco de referencia que, de una u otra manera, determina el proyecto autobiográfico de cada uno de ellos. Un espacio que contiene las múltiples posiciones subjetivas que han tomado a lo largo de su vida como docentes y que se reflejan con mayor o menor intensidad en sus prácticas discursivas. De manera que en este espacio autobiográfico se pueden identificar las categorías que dotan de sentido y significado a su hacer y a sus vidas, pretensión que se fundamenta en el interés mismo de la autobiografía:

El interés de la autobiografía, por lo tanto, no radica en que ofrezca un conocimiento veraz de uno mismo –no lo hace-, sino en que demuestra de manera sorprendente la imposibilidad de totalización (es decir, de llegar a ser) de todo sistema textual conformado por sustituciones tropológicas. (De Man, 1979, en 1991, p. 114).

1.2.2. La interpretación deconstructiva de la autobiografía

Los tres órdenes de la palabra autobiografía exponen las dimensiones históricas que contempla su estudio: el autor, sujeto de sus circunstancias, la vida como expresión del tiempo y de la existencia de los hombres, y la escritura como el medio en el cual se hacen presentes autos y bios. No obstante, es posible privilegiar una por encima de otras, tal como señala Loureiro (1992), en su texto titulado: “*Problemas teóricos de la autobiografía*”. Para quien se ha priorizado alguno de los tres órdenes del término, bien sea, dando énfasis en el *bios*, tal como se hizo en los primeros estudios que utilizan la autobiografía como una reconstrucción de la vida y “como forma de comprensión de los principios organizativos de la experiencia, de los modos de interpretación de la realidad histórica en que vive el autobiografiado” (Loureiro, 1991, p. 3). Posteriormente, viene la etapa del *autos*, en la cual se privilegia al sujeto y donde “el análisis no se centrará ya en la relación entre texto e historia sino en la conexión entre texto y sujeto, y el problema central consistirá en ver de qué manera un texto representa a un sujeto, o, llevado al extremo, si esa representación resulta posible en absoluto” (Loureiro, 1991, p. 3). La cuestión de la multiplicidad del sujeto en la autobiografía trae consigo la etapa de la *grafé*, un momento en el cual puede verse que “el texto autobiográfico es un artefacto retórico y que el artificio de la literatura lejos de ‘reproducir’ o ‘crear’ una vida producen su desapropiación” (Loureiro, 1991, p.6).

El análisis de Loureiro permite comprender el movimiento paradigmático que ha tenido el estudio de la autobiografía, a través del recorrido histórico propuesto por diversos teóricos. Pone de manifiesto el desplazamiento que ha tenido la autoridad del texto, debido a la pérdida de la autoría de su escritor y a la participación del lector que deja de ser un *comprobador* para convertirse en *intérprete*, tal como lo proponen los estudios de Lejeune y Bruss (Loureiro, 1992). Y, desvela un aspecto relevante en su análisis, el interés por justificar el valor epistemológico de la autobiografía, argumentando su capacidad cognoscitiva desde otras teorías (Loureiro, 1991, 1992), expone que:

Dilthey traza paralelos entre la historia y la autobiografía, Gusdorf recurre a la historia y a la antropología cultural, Lejeune echa mano al contrato legal, Eakin y buena parte de las críticas feministas (Benstock, Friedman, Sidonie Smith) se apoyan en el psicoanálisis lacaniano, Jay establece paralelos entre las ideas filosóficas de una época

y de las formas autobiográficas, como Michael Spriker, reducen la autobiografía a pura textualidad autoreferencial. (Loureiro, 1992, p.34).

Frente a este desvío, Loureiro propone un movimiento en el estudio de la autobiografía al proponerla como un paradigma para una *teoría de la textualidad* (1993), en donde se establezcan nuevas relaciones entre el texto y el mundo, en un encuentro entre filosofía y literatura que ofrezcan nuevas perspectivas de interpretación de la historia, del yo y del lenguaje. En su texto “Direcciones en la teoría de la autobiografía”, Loureiro, además de aportar el panorama histórico del estudio de la autobiografía, presenta tres nuevas perspectivas interpretativas: a) La autobiografía como recreación y la pragmática de la autobiografía, b) las teorías feministas y c) Las teorías deconstruccionistas de la autobiografía. *La perspectiva pragmática* busca dar el valor cognoscitivo a la autobiografía a través del autoconocimiento, en ella diversos teóricos (Olney, Mandel, Eakin, Lejeune, Bruss, Villanueva) la postulan como un instrumento para la construcción de la identidad del yo, gracias a un desplazamiento de la reproducción a la recreación del sujeto, en donde la autoridad del escritor no termina de ubicarse en el momento de la escritura, bien sea porque se crea o se recrea en ella. *La perspectiva feminista* es analizada por Loureiro desde las teorías de Sidonie Smith, Shari Benstock y Susan Friedman, en todas ellas reconoce rasgos comunes como el uso del psicoanálisis para revelar tanto la ideología falocéntrica originaria en la autobiografía, como para buscar en él, el espacio que le ha sido negado a la escritura autobiográfica femenina. A la vez, apunta que caer en un esencialismo para la mujer es la grieta conceptual que puede romper esta perspectiva (Loureiro, 1992).

Finalmente, *la perspectiva deconstruccionista* de la autobiografía es analizada principalmente por Loureiro en el trabajo de Paul de Man, del cual comenta que puede “conducir una reconsideración radical de lo que es un texto, de cómo funciona en él el lenguaje, e incluso a un nuevo entendimiento de esta ficción a la que llamamos sujeto” (1992, p. 42). Además, menciona, que esta perspectiva abre otras vías de interpretación de las ideas más comunes y compartidas, resalta que a través de ella puede reinterpretarse las diferentes formas de *otredad*, distinguiendo las formas lingüísticas, psicológicas, genérico-sexuales e institucionales, entre otras. Y, de la alteridad, desde la contextualización de las concepciones de poder y del sujeto de Foucault. Loureiro (1992) resalta en la perspectiva deconstructiva, un movimiento conceptual de la idea del Ser, que puede ayudar a resolver y a conciliar las dificultades que se presentan en el estudio de la autobiografía. Indicando que el *Ser* que aparece en la autobiografía pasa de ser autónomo, íntegro, propio, autodeterminado o autoconsciente;

a un *Ser* descrito como sujeto por Foucault, “sujeto a alguien por medio del control y de la dependencia; y sujeto a su propia identidad por una conciencia o autoconocimiento” (Foucault, en Loureiro, 1992, p. 44). Concebir el sujeto autobiográfico en una doble sujeción, a las estructuras disciplinarias y a su propia autoconsciencia, ubica a la autobiografía como una tecnología del yo,

La escritura autobiográfica podría considerarse una forma más de lo que Foucault llama tecnologías del yo, las cuales ‘permiten a los individuos efectuar por sus propios medios o con la ayuda de otras ciertas operaciones sobre sus propios cuerpos y almas, pensamientos, conducta y forma de ser, con el fin de autotransformarse para alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría, perfección o inmortalidad’ (‘Technologies’:18). El sujeto ‘cuida de sí’ al escribirse; se inscribe bajo la mirada del otro/destinatario de su escritura y como producto de relaciones de poder de ‘otros’ a los que también inscribe en su texto. (Loureiro, 1992, p. 44).

Además de resaltar la doble sujeción del sujeto, la de su autoconsciencia y la de la disciplina y las instituciones, definiendo a la autobiografía no como un acto sino como un lugar, o un espacio, en donde al sujeto lo hacen y se hace; Loureiro (1992) señala que el estudio de la autobiografía debe prestar especial interés en las estructuras disciplinarias e institucionales, entre las que menciona las sociales, religiosas y políticas, entre otras. Se asume entonces, que la institución educativa, tal como se ha expresado en el capítulo anterior, es un medio y lugar de control y sujeción de los hombres, quienes se construyen como sujetos a través de las prácticas discursivas, las cuales se pueden hacer visibles en los textos autobiográficos de aquellos que actúan dentro de dichos espacios. Es entonces, que tal como lo expuso Foucault (1994), en la autobiografía de los y las participantes se puede hacer visible la “historia de las prácticas de la subjetividad” (Foucault, 1994, p. 51) y dentro de esta historia se espera poder encontrar los hitos que indiquen el trazado o la huella dejada por el paso del devenir del sujeto en su (de)construcción auto-biográfica. Y, es bajo esta concepción de sujeto autobiográfico de la perspectiva deconstructiva que se han de interpretar los textos autobiográficos de los y las participantes del estudio, porque la idea de un sujeto condicionado, atado a sus circunstancias dialoga con las expuestas por Hannah Arendt sobre la condición humana, en donde “los hombres son seres condicionados, ya que todas las cosas con las que entran en contacto se convierten de inmediato en una condición de su existencia” (Arendt, 2005, p. 36).

1.3. La biografía

En 1984, Daniel Madelénat examina el concepto de “biografía” identificando dos extremos que lo delimitan, bien sea, por su *extensión* que puede llegar a ser inespecífica, vaga y muy amplia, y por su *comprensión*, que puede ser más específica pero quizás restrictiva. De manera que decide presentar una definición del ideal del género biográfico como un relato oral o escrito en prosa, que hace un narrador de la vida de una figura histórica, en la que se enfatiza en la singularidad de una existencia individual y la continuidad de una personalidad (Madelénat, 1984).³⁰ En su exposición expresa que el género se conoce por su forma narrativa, en prosa, en donde el sujeto trata de una persona real y la perspectiva del relato está focalizada en una visión del mundo.

Más adelante, en 1998, en el texto titulado “La biographie littéraire aujourd’hui”, Madelénat (se)pregunta si el término es necesario, claro, coherente y libre de contradicciones, y sin pretensión de dar una respuesta definitiva a esta pregunta, señala la importancia de delimitar algunas cuestiones sobre el género. Al mismo tiempo, señala que el tema de la *biografía* (una vida y sus pasos) parece referirse a una sustancia permanente condicionada por las variaciones del devenir histórico, y cuestiona la búsqueda de una definición esencialista que prescinda de la inteligibilidad propia de la narración (Madelénat, 1998)³¹.

Madelénat (1998), expresa que cualquier investigación, por pequeña que sea, guarda en sí misma huellas biográficas que revelan las oscilaciones cualitativas y cuantitativas del género, pero resalta que ello no elude la tarea de indagar en sus cuestiones fundamentales de la biografía literaria como la articulación de la vida y las obras, los juegos de verdad, ficción y lúdica entre el ‘enunciador’ (*l’énonciateur*) y la enunciación (*l’énonciation*), el destino del

30 Cita original del francés: “Récit écrit ou oral, en prose, qu’un narrateur fait de la vie d’un personnage historique (en mettant l’accent sur la singularité d’une existence individuelle et la continuité d’une personnalité)” (Madelénat, 1984, p. 20).

31 Cita del original en francés: “Le thème semble se référer à un solide substrat biologique et psychologique, à une substance permanente sous les variations du devenir historique, fournir au genre une sorte de finalité interne, et promettre une définition essentialiste peu contestable, de type historique, qui dispenserait l’intelligibilité propre à la narration (un mélange subtil de consécution temporelle et de causalités diverses)” (Madelénat, 1998, p. 39).

texto y su función³². Ahora bien, si se considera la posibilidad de una huella biográfica en cualquier investigación, se podría asumir que el proceso de investigación, este en particular, lleva implícito ese movimiento oscilatorio de la biografía, porque al escudriñar en la vida y en la intimidad de cada participante para descubrir las cualidades y dimensiones del fenómeno, inevitablemente se impregnará el texto del estudio del devenir de cada uno de ellos. En consecuencia, puede considerarse el texto de la investigación como un manuscrito que recoge la intimidad de sus autores y que refleja de algún modo, la intimidad de la investigadora.

Ahora bien, un aspecto importante de la biografía para la investigación son los supuestos epistemológicos e historiográficos que la hacen posible gracias a la presencia de un sujeto libre, autónomo y garante de sus ideas y actos, tal como señala Alarcón (1998):

La biografía es una de las formas literarias más significativas de las formaciones ideológicas características de las sociedades modernas o burguesas en general: es más: su misma existencia solo es posible cuando surge el concepto y la lógica del ‘sujeto’: un individuo libre y autónomo, cuya mente y razón es responsable de sus ideas, sus gustos, sus conocimientos, sus normas, etc. Y esta lógica del sujeto libre, poseedor de su propia ‘verdad interior’, es, precisamente, uno de los factores esenciales que constituyen la matriz ideológica burguesa. Este sujeto podrá ser conocido por otros sujetos estudiando las manifestaciones de su ‘verdad interior’: ahí nace la biografía. (1998, p. 145).

De acuerdo con lo anterior, es decir, bajo la lógica de un sujeto libre y autónomo, y si el propósito de la investigación se centrara en el sujeto educativo y no en sus acciones y prácticas discursivas, sería pertinente desarrollar la biografía de los participantes a través de sus narraciones y textos, o de sus elaboraciones sociales y educativas. Sería apropiado interpretar al sujeto educativo desde la biografía de los y las participantes de la investigación, de modo que se conocieran los factores fundamentales de un hipotético perfil docente. Esto sería posible dentro de una lógica que ubicara al sujeto como único autor, de manera que al analizar su obra se podría conocer la totalidad de dicho sujeto y esta sería entonces la razón de ser de la biografía (Alarcón, 1998), en la investigación. Si el propósito fuera ese, la labor de la

32 Cita del original en francés: “Mais la moindre enquête dans l’espace et les temps montre les oscillations quantitatives et qualitatives du genre biographique; l’individu, l’intimité, la personne, l’action, la création se conçoivent différemment; ainsi une définition ‘en extension’ (avec des critères minimaux) éluderait, en particulier, les problèmes cruciaux de la biographie littéraire: l’articulation de la vie et des œuvres, les jeux sur l’énonciateur et l’énonciation (le mélange, du vrai, du fictif et du ludique), sur la destination (le journal ou les mémoires apocryphes), sur la fonction” (Madelénat, 1998, p. 39)

investigadora sería la labor del biógrafo, la cual consistiría en “reconstruir los indicios de dicha intimidad que ‘ha dejado’ en dicho objeto; conociendo al hombre se conocerá su obra, y viceversa” (Alarcón, 1998, p. 146), pero el propósito se centra en el fenómeno de la Ocupación en los textos auto-biográficos de docentes colombianos y españoles, y para conocerlo es necesario trasladar la atención del sujeto (entendido como docente) a los discursos y a los actos que se revelan en los textos. Para focalizar la atención en los textos se debe comenzar por el anonimato de los autores, al que le sigue la desvinculación de sus textos en el momento en el que se borra y oculta la firma del autor (participante) y se desfigura el texto para analizarlo. En este sentido el papel de la investigadora ya no es el de una biógrafa preocupada por descubrir la intimidad de una identidad personal, sino la de visualizar y caracterizar el fenómeno que se manifiesta en el texto vital de un grupo de docentes. Este movimiento del sujeto al texto se fundamenta en conceptos que han sido controvertidos en la teoría de la literatura, tal como expresa el profesor Alarcón frente al cambio paradigmático que tuvo el estudio de la biografía:

Toda esta concepción teórica, el interés tradicional por el autor y el método biográfico [...] se pone fuertemente en cuestión sobre todo a partir de los años sesenta; se decreta la muerte del autor –Blanchot, Sollers, Genette, Barthes, Derrida, Foucault...- y se busca la estructura del texto, el lenguaje poético en sí mismo: su literariedad, su textualidad, etc. La dificultad de todo ello – y algunos excesos-, lleva a equilibrar la balanza en busca de un nuevo retoricismo, pero la biografía como método riguroso ya no se recuperará: será un género sospechoso, a la vez que paradójicamente, se convierte en un género netamente popular, [...] A la teórica muerte del autor corresponde un interés y una curiosidad creciente por el autor de carne y hueso por la imagen pública del escritor, en todos los medios de comunicación. (Alarcón, 1998, p. 147).

No se pretende entrar en estas cuestiones paradigmáticas sobre la literatura, la escritura, el sujeto o el autor, sin embargo; sí se procura presentar las nociones teóricas que argumentan que el foco de interés sean los discursos manifiestos en los textos de vida de los y las participantes, así como describir el papel de la investigadora dentro de la perspectiva de análisis. Primero, se ha tener en cuenta que lo que *hacen* los participantes de la investigación es narrar su historia vital, a la luz de lo que ellos entienden por su ocupación. En esta narración, relatan sus experiencias vitales, las reviven en la distancia e intentan ser fiel a su memoria, en ese momento sus palabras se vuelven texto y con ello comienza, como dice Barthes, la escritura: “en cuanto un hecho pasa a ser relatado, con fines intransitivos y con la finalidad de actuar directamente sobre lo real [...], se produce esa ruptura, la voz pierde su origen, el autor

entra en su propia muerte, comienza la escritura” (Barthes, 1994, p. 65, 66).

Es en ese preciso momento, en el momento de la escritura, que los y las participantes dejan todo sujeto en dicho relato y lo entregan bajo el anonimato, siendo la escritura, como escribe Barthes, “es ese lugar neutro, compuesto, oblicuo, al que van a parar todo nuestro sujeto, el blanco-y-negro en donde acaba por perderse toda identidad, comenzando por la propia identidad del cuerpo que escribe” (Barthes, 1994, p. 65). De modo que sus textos pasan a formar parte de un solo texto, en donde todos y cada uno de los discursos manifiestos en textos de los y las participantes se encuentran contenidos en un texto, como si fuera un macro-texto, el texto mismo de la investigación, esto se sustenta en la idea de que:

[...]un texto no está constituido por una fila de palabras, de las que se desprende un único sentido, teológico, en cierto modo (pues sería el mensaje de Autor-Dios), sino por un espacio de múltiples dimensiones en el que se concuerdan y se contrastan diversas escrituras, ninguna de las cuales es la original: el texto es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura. (Barthes, 1994, p. 69).

Si bien en los textos de los participantes se borra su autoría con el anonimato, al tiempo, se llena ese lugar vacío con el nombre propio de su seudónimo. Esta acción obedece a la necesidad, que expresaba Foucault, de localizar dicho espacio que ha quedado vacío con la desaparición del autor para poder seguir las lagunas, los emplazamientos, así como las funciones que esa desaparición hace aparecer (Foucault, 1970)³³. Entonces, aparece un nombre propio, un seudónimo que es el nombre del autor, puesto que ocupa su lugar y esto permite clasificar, agrupar y delimitar los discursos de los participantes para ser analizados. Sin el seudónimo no sería posible esta acción, o por lo menos carecerían de toda filiación los textos a los cuales habría que interpretar como biografías. Foucault expresó:

[...] un nombre de autor no es simplemente un elemento en un discurso [...]; ejerce un cierto papel respecto de los discursos: asegura una función clasificadora; un nombre determinado permite reagrupar un cierto número de textos, delimitarlos, excluir algunos, oponerlos a otros. Además, establece una relación de los textos entre ellos; [...] pero que varios textos hayan sido colocados bajo un mismo nombre indica que se establecía entre ellos una relación de homogeneidad o de filiación, o de autenticación

33 Fragmento extraído del texto de la conferencia impartida por Foucault, en 1970, en la universidad de Búfalo, Nueva York. El texto de dicha conferencia se presenta en el libro titulado “Entre filosofía y literatura” publicado en castellano en 1999.

de unos por los otros, o de explicación recíproca, o de utilización concomitante. (1992, p. 336)

Ahora bien, se podría decir que al igual que los textos de los participantes sometidos a la borradura de su autor por la ética del anonimato; el texto de la investigación se separa sin riesgo del nombre de sus coautoras, tal como sugiere Derrida en su texto “Otobiografías”, para dar paso a la objetivación del fenómeno.

La firma entabla con el acto institutor, como acto de lenguaje y de escritura, un vínculo que ya no tiene nada del accidente empírico. Ese lazo, no se deja reducir; en todo caso, no con tanta facilidad como en un texto científico cuyo valor se separa sin riesgo esencial de su nombre de autor, y debe incluso poder hacerlo para aspirar a la objetividad. (Derrida, 2009, p. 13).

Es mediante esta separación y, durante el solapamiento de la lectura y la escritura en el análisis de los textos, que las coautoras asumen el rol de mediadoras y su figura se confunde, se mezcla y disuelve en los textos de los participantes para dar paso a una escritura en colaboración (Luengo, 2007), en donde “este ejercicio teórico polifónico que constituye el texto de Jacques Derrida, el sujeto de la enunciación aparece como foco de la confesión. Sujeto circonfeso que exige a su interlocutor además de la escucha, una respuesta paralela que duplica su testimonio, lo corrobora” (Luengo, 2007, p. 225). En nuestro estudio, el dato cualitativo está caracterizado por la escritura en colaboración que es en sí misma un ejercicio dialógico-dialéctico entre autobiógrafo o participante e investigadora. Esta praxis mantiene la correspondiente postura estética y científica necesaria para abordar los textos bajo la idea del *perspectivismo* (Ortega y Gasset, 1914). La publicación de la autobiografía escrita por Jacques Derrida y su biógrafo Geoffrey Bennington, son un claro ejemplo que analiza Luengo (2007), manifestando que:

el que confiesa, se defiende y se oculta bajo el pretexto de la escritura autobiográfica marcada con el signo del desvelamiento de la intimidad del sujeto. Derrida establece una apuesta lúdica con G. Bennington. El reto consiste en deconstruir una verdad que pretende no reproducir, sino constituir una identidad. Pero una identidad que se escamotea en múltiples sentidos especulares, reflejos de una confesión como simulacro dialógico. (Luengo, 2007, p. 225)

Teniendo en cuenta la riqueza polifónica propia de la escritura en colaboración y las posibilidades de interpretación de la autobiografía y la biografía es necesario otro prisma de lectura que permita tomar distancia de los textos para luego interpretarlos desde diferentes posiciones y reconocer así el sistema de categorías que podría identificar a las cualidades del

fenómeno de la ocupación en las vidas de los participantes colombianos y españoles. La estrategia general de la deconstrucción se presenta como la alternativa interpretativa idónea para ello, puesto que ella busca una desestructuración categorial que permita reinterpretar los fenómenos.

“Pensar en y desde la diferencia significa situarse en la inseguridad, en la ambigüedad, en el límite de la clausura de la episteme lógica occidental”

(Bolívar, 1990)

2. La lectura deconstructiva desde la *Différance*

El origen del neografismo “différance”, fue expuesto en la conferencia pronunciada en la Sociedad Francesa de Filosofía por el filósofo argelino Jacques Derrida en 1968. El término encierra una polisemia que tiene un sentido de agrupación, porque “la différence no es ni una palabra ni un concepto”, es más bien un *haz*, un *tejido*, una *intrincación* dice Derrida. La différence “tiene una estructura de una intrincación, de un tejido, de un cruce que dejará que los diferentes hilos y las diferentes líneas de sentido-o de fuerza- partan de nuevo, así como estará preparado para anudar otros nuevos” (Derrida, 1994, p. 40). El sentido de haz del término se expresa en su grafía, la que reemplaza la letra *a*, en lugar de la *e* de la palabra francesa *différence*, desarrolla la esencia de dicho haz o “gráfico de la Différance”, este cambio o “discreta intervención gráfica” como la denomina Derrida, no es al azar, sino todo lo contrario, “ha sido calculada en el proceso escrito de una interrogación sobre la escritura” (Derrida, 1994, p.40). Esta intervención tiene un doble fondo desde la escritura fonética francesa porque no se oye, pero si se escribe y se lee. El doble fondo se refiere al análisis semántico que hace Derrida del neografismo, en el que el origen latino de la palabra *différence* (diferencia) bajo el verbo *differre* (diferir) no hace referencia a una temporalidad, entonces la sustitución que Derrida realiza en el neografismo “différance” compensa la pérdida de sentido de su homófona *différence* (Derrida, 1989).

La palabra diferencia [différence] (con e) nunca ha pedido remitir así a diferir como temporización ni al desacuerdo [différend] como polemos. Es esta pérdida de sentido lo que debería compensar -económicamente- la palabra différence (con a). Ésta puede remitir a la vez a toda la configuración de sus significaciones, es inmediatamente e irreductiblemente polisémica. (Derrida, 1994, p. 44).

La compensación se produce gracias a que el verbo diferir tiene dos sentidos, en un sentido es entendido como “la acción de dejar para más tarde, de tener en cuenta, de tener en cuenta el tiempo y las fuerzas en una operación que implica un cálculo económico, un desvío, una demora, un retraso, una reserva, una representación” (Derrida, 1994, p. 43), lo que hace referencia a la cualidad de temporización del neografismo. Al mismo tiempo, el término se desdobra por la intervención gráfica de la letra *a*, y asume el otro sentido del verbo diferir, el otro sentido de la palabra, el sentido de diferencia o diferencias, el sentido de “no ser idéntico, ser otro, discernible, etc.” (Derrida, 1994 p. 44). Dichas diferencias se dan por “la acción en curso del diferir”, difiriendo, el participio presente de diferir, que tal como explica Derrida se traduce en *espaciamento*.

Différance es, por lo tanto, una estructura y un movimiento que ya no se dejan pensar a partir de la oposición presencia/ausencia. La différance es el juego sistemático de las diferencias, de las trazas de las diferencias, del espaciamento por el que los elementos se relacionan unos con otros. Este espaciamento es la producción, a la vez activa y pasiva (la *a* de différance indica esta indecisión en lo referente a actividad y pasividad, lo que todavía no se deja ordenar y distribuir por esta oposición), de intervalos sin los que los términos plenos no podrían significar, no podrían funcionar. (Derrida, 1977, p. 36).

Dado que, el neografismo indica juego, movimiento, inestabilidad y ruptura; es de esperar que estas cualidades conlleven un conflicto y la incomodidad de vivir en cierta incertidumbre bajo la disonancia cognitiva que representa la polisemia. Cuando Derrida habla del *ser escrito* en su texto “De la Gramatología” expone la preferencia de los hombres por las ideas estables, continuas y equilibradas que alimentan el afán de saber y de atrapar la realidad, el deseo de poder del *Logos* en el sentido de querer poseer, a través de un sistema jerarquizado de oposiciones que brindan tranquilidad y sosiego. De igual manera, Cristina De Peretti (1998) señala que el pensamiento occidental asume y utiliza este sistema logocéntrico de oposiciones binarias que, por lo general, identifica al primer término de modo “superior” al segundo. La filósofa resalta que “en esta cadena jerarquizada, el primer término, el término ‘superior’, pertenece a la presencia y al logos mientras que el segundo denota invariablemente una caída, una pérdida de presencia y de racionalidad (De Peretti, 1998, p. 31). Algunos ejemplos de esta jerarquía se pueden encontrar en binomios como: presencia/ausencia, inteligible/sensible, dentro/fuera, significado/significante, logos como pensamiento y habla/escritura como su representación. Se podrían agregar muchos otros, como hombre/mujer, maestro/alumno,

ocupado/desocupado, en fin. Una variedad de palabras que puestas juntas revelan todo un sistema de relaciones históricamente conformado.

El planteamiento de logocentrismo como forma histórica de interpretar la realidad es confrontado por la idea derridiana de escritura, la cual se desarrolla tanto en una esfera de la metafísica, con la noción de *archi-huella* en donde la escritura es más que un proceso instrumental o una técnica necesaria al servicio del habla y la voz; y se manifiesta en la escritura misma, como desenlace del sentido en una metáfora para otro a la vista de otro (Derrida, 1989); como en un sentido estratégico mediante el *juego de las diferencias* y la *diseminación* de los signos (significado/significante). La escritura que describe Derrida (1971) representa el origen de toda experiencia, la escritura de la diferencia o *archi-huella* es la propia experiencia vivida, que, como un tejido se deja entrever a partir de la articulación de su manifestación a través de un cuerpo.

Origen de la experiencia del espacio y del tiempo, esta escritura de la diferencia, este tejido de la huella permite articularse a la diferencia entre el espacio y el tiempo, que aparezca como tal en la unidad de una experiencia (de una "misma" vivencia a partir de un "mismo" cuerpo propio). Esta articulación permite entonces a una cadena gráfica ("visual" o "táctil", "espacial") adaptarse, eventualmente de manera lineal, a una cadena hablada ("fónica", "temporal"). Es preciso partir de la posibilidad primera de esta articulación. La diferencia es la articulación. (Derrida, 1971, p. 85).

Derrida (1971) expresa que la *archi-huella*, es decir, la escritura como *archi-escritura* es una escritura originaria, pero sin un origen o una huella originaria, idea que contrasta con la interpretación logocéntrica de la realidad y en la que el deseo del sosiego de la certeza y la seguridad de lo cotidiano arrastran consigo la búsqueda de una estabilidad (*stabilis*), invariable, duradera, permanente o definitiva. Al aceptar esta noción sin origen, se hacen presentes la inestabilidad, la incertidumbre, el desequilibrio, todas ellas ideas opuestas al sentido de permanencia y durabilidad logocéntrico.

La noción habitual de huella supone la idea de una original al que se refiere, del que es huella y que es hallado en la percepción, etc. Sin embargo, el rastro singular de la huella derridiana es precisamente la imposibilidad de encontrar originales en su presencia inmediata. La imposibilidad de toda referencia originaria es una necesidad dictada por la estructura misma de la *archi-huella* o *archi-escritura*. Cada huella es la huella de una huella y así casi hasta el infinito. No hay huella originaria. El concepto de origen, de

archia, está de este modo sometido a la operación de la rature, de la tachadura. [...] La tachadura significa, pues, la pertenencia a otra historia, a otro juego, a un texto o escritura general (archi-escritura) que somete los conceptos clásicos a la operación de tachadura (De Peretti, 1998, p. 72).

De manera que ante la imposibilidad de encontrar un origen se comprende que la escritura como *archi-huella* es anterior a toda condición sensible, anterior a todo lo que se denomina signo, es decir; “la huella (pura) es la diferencia” (Derrida, 1971, p. 81), pero la escritura que describe Derrida también es signo:

En todos los sentidos de la palabra, la escritura comprendería el lenguaje. No se trata de que la palabra "escritura" deje de designar el significante del significante, sino que aparece bajo una extraña luz en la que "significante del significante" deja de definir la duplicación accidental y la secundariedad caduca. "Significante del significante" describe, por el contrario, el movimiento del lenguaje: en su origen, por cierto, pero se presiente ya que un origen cuya estructura se deletrea así -significante de un significante- se excede y borra a sí mismo en su propia producción. En él, el significado funciona como un significante desde siempre. La secundariedad que se creía poder reservar a la escritura afecta a todo significado en general, lo afecta desde siempre, vale decir desde la apertura del juego. No hay significado que escape, para caer eventualmente en él, al juego de referencias significantes que constituye el lenguaje. (Derrida, 1971, p. 12).

Con lo anterior, Derrida advierte que el ejercicio de la deconstrucción no ignora y no podría ignorar todo lo que ya se sabe sobre el signo, siendo este un “trabajo de agonía de una tradición que pretendía sustraer el sentido, la verdad, la presencia, el ser, etc., al movimiento de la significación” (Derrida, 1971, p. 81), y puntualiza que el trabajo de la deconstrucción no se realiza desde una exterioridad o una posición superior o anterior al signo, sino todo lo contrario, la deconstrucción se preocupa por el concepto de signo no solo desde el espacio de la filosofía (Derrida, 1971). Sin la exterioridad del significante de la escritura, “sin esta exterioridad la idea de signo cae en ruinas. Como todo nuestro mundo y nuestro lenguaje se derrumbarían con ella, como su evidencia y su valor conservan, hasta un cierto punto de derivación, una indestructible solidez [...] (Derrida, 1971, p 81). Por tanto, Derrida señala la conveniencia de mantener estos conceptos para poderlos deconstruir:

Tanto menos debemos renunciar a esos conceptos puesto que nos son indispensables para conmover hoy la herencia de la que forman parte. En el interior de la clausura, a través de un movimiento oblicuo y siempre peligroso, corriendo el permanente riesgo de volver a caer más acá de aquello que desconstruye, es preciso rodear los conceptos críticos con un discurso prudente y minucioso, marcar las condiciones, el medio y los límites de su eficacia, designar rigurosamente su pertenencia a la máquina que ellos permiten desconstituir; y simultáneamente la falla a través de la que se entrevé, aún innominable, el resplandor del más allá de la clausura. (Derrida, 1971, p. 20).

Ahora bien, la noción de escritura derridiana, es decir la *différance*; conlleva en sí misma el juego del lenguaje, el juego del signo, el juego de las diferencias, pero este juego ha estado atrapado por la inamovilidad del logos en su deseo de controlar y capturar la realidad circundante, pero el juego de las diferencias libera el signo, “arrastrando los significados tranquilizadores, reduciendo todas las fortalezas, todos los refugios fuera-de-juego que vigilaban el campo del lenguaje” (Derrida, 1971, p. 12). De este modo, la retención del juego por parte del logos se pone a prueba mediante el juego de las diferencias desarrollado por la estrategia general de la deconstrucción.

El concepto de *juego*, entendido como intercambio y negociación, es fundamental dentro de la estrategia de la deconstrucción, porque mediante el juego de las diferencias se teje un entramado, un haz de sentidos que se diseminan en la polisemia de la significación. El juego entre la temporización y el espaciamento es lo que constituye el haz, el tejido, al cual Derrida (1971) también denomina *huella*. Este concepto que se despliega desde la dimensión ontológica propia de la crítica metafísica desarrollada por el filósofo representa “el devenir-espacio del tiempo y el devenir-tiempo del espacio” (De Peretti, 1989, p.76). Comprender que “la huella no es sino el simulacro de una presencia que se disloca se desliza y remite a otra huella, a otro simulacro de presencia que, a su vez, se disloca, etc.” (De Peretti, 1989, p.75), ayuda a imaginar el juego inagotable de la *Différance*, De Peretti (1989) señala que:

Ya Saussure afirmaba, desde luego, que el lenguaje es un sistema de significaciones cuyo valor reside en las diferencias entre sus elementos. Solo que -dirá ahora Derrida- si todo proceso de significación es entendido como juego formal de diferencias, dicho juego articulado, complejo, nunca ni simple, supone una serie de reenvíos significantes que impiden que un elemento simple esté presente en sí mismo y no remita más que a sí mismo. (1989, p.72).

Esto quiere decir que cada elemento dentro de dicho juego se disemina y se reenvía en un continuo movimiento que tan solo puede definirse en sí mismo y que impregna de sí mismo a otros elementos. Esta flexibilidad conceptual que desde una dimensión filosófica se acerca a la teoría literaria, determina una forma de acercarnos al fenómeno de la ocupación en los textos de los participantes, desde un conocimiento flexible y dinámico que no establece fronteras, sino todo lo contrario que disemine su taxonomía conceptual expandiendo los límites de su sentido. La *diseminación* es uno de los recursos derridianos que permiten ampliar las perspectivas de interpretación de los textos auto-biográficos mediante la polisemia y la pluralidad en el análisis de los datos autobiográficos, porque al ser “una exploración sistemática y jugada de ‘separación’ (Derrida, 1977, p.56), los conceptos y las estructuras categoriales, mediante las cuales se dota de sentido al hacer educativo o a la ocupación del docente, se pueden poner bajo el juego de las diferencias y forzar su significado más allá de la polisemia.

la diseminación repone en escena una farmacia en la que ya no se puede contar ni por uno, ni por dos, ni por tres, aun empezando por la diada. La oposición dual (remedio/veneno, bien/mal, inteligible/sensible, alto/ bajo, espíritu/materia, y vida/muerte; dentro/fuera, habla/escritura, etc.), organiza un campo conflictual y jerarquizado que no se deja ni reducir a la unidad, ni derivar de una simplicidad primaria, ni 'establecer o interiorizar dialécticamente en un tercer término. (Derrida, 2015, p.39).

Derrida menciona que la diseminación desplaza los términos, los cuales ya no se dejan reducir bajo una especulación binaria, ya no pueden ser encerrados bajo una taxonomía acabada y da algunos ejemplos como “diferenzia”, “grama”, “huella”, “cala”, “de-limitación”, “fármakon”, “suplemento”, “himen”, “marca-mar-cha-margen”, y algunas otras” (Derrida, 2015, p.40), estos ejemplos no son otro significante del signo, sino que son una diseminación de él, porque no es posible reconocer el concepto original desde ningún punto de su significado con lo que no puede ser añadido a la taxonomía original sino que se añade una nueva interpretación. De manera que, es mediante la diseminación que puede deconstruir los fenómenos, es decir; que:

La diseminación abre, sin fin, esta ruptura de la escritura que ya no se deja recoser, el lugar en que ni el sentido, aunque fuese plural, ni ninguna forma de presencia sujeta ya la huella. La diseminación trata el punto en que el movimiento de la significación vendría regularmente a ligar el juego de la-huella produciendo así la historia. (Derrida, 2015, p.41)

2.1. La Estrategia General de la Deconstrucción

El término *deconstrucción* es definido por Cristina de Peretti en la entrada del “Diccionario Interdisciplinar de Hermenéutica”. En la cual la filósofa y profesora, describe y reseña la naturaleza y el contexto histórico de la palabra, recordando que el pensador francés, Jacques Derrida cuando utilizó el término por primera vez, nunca pensó que este fuera empleado de manera tan prolífica para “designar unos giros de lectura y de escritura que, atentos al pensamiento de Derrida, inciden en lugares tan diversos como son no solo la filosofía, sino también la crítica literaria, la estética y asimismo, la arquitectura, el derecho, [...] o la reflexión política” (De Peretti, en Ortiz-Onses & Lanceros, 2001, p. 143). La profesora señala que cuando el filósofo utilizó el término, lo hizo para retomar las nociones heideggerianas de “Destruktion”, ya no como una destrucción sino como una *des-estructuración*. La “des-estructuración”, señala De Peretti, se usa para destacar algunas etapas estructurales dentro del sistema, a lo que le sigue una operación consistente para deshacer la edificación o estructura jerárquica del signo y ver así cómo está constituida o desconstituida (De Peretti, en Ortiz-Onses & Lanceros, 2001, p. 143).

De este modo, la dimensión holística de la palabra y la intención de desmantelamiento que se alberga en ella nos aproxima al pensamiento deconstructivo. Se advierte que la deconstrucción no pretende la destrucción ni el olvido, sino más bien, deshacer, romper, desarticular, descomponer, desbaratar, desemparejar, desordenar, desorganizar las jerarquías para situarse en el borde, en el límite de los fenómenos con la intención de distanciarnos de ellos y de nuestras profundas ideas logocéntricas. Derrida expresa que “[...]la deconstrucción no se limita a ser una crítica, sobre todo una crítica teórica, sino que debe desplazar las estructuras institucionales y los modelos sociales [...]” (1989, p.11). Se comprende con ello que la deconstrucción no son operaciones de juicio valorativo sea este negativo, nihilista, irracional o escéptico como afirma De Peretti (1998), ni son tampoco operaciones de destrucción, aniquilación o transgresión de las estructuras, porque todas estas operaciones son juicios de valor sobre una jerarquía categorial que determina en la mayoría de los casos la relación binaria de la realidad. La deconstrucción no es mera inversión de los valores que operan dentro de un sistema o economía en términos de intercambio, es lo contrario, Derrida (1977) expresa que la *estrategia general de la deconstrucción* debe evitar y, a la vez, neutralizar simplemente las oposiciones binarias, en donde uno de los dos términos ejerce una jerarquía

violenta frente al otro, relegándole, ocultándole y subordinándole, por lo que “[...] la deconstrucción cifra su eficacia, precisamente, en la complejidad de su gesto siempre desdoblado [...]” (De Peretti, en Ortiz-Osés & Lanceros, 2001, p. 144). Ese gesto de inversión y trasgresión remite a una escritura doble:

También es necesario, mediante esta escritura doble, justamente, estratificada, cambiada y cambiante, marcar la separación entre la inversión que pone abajo lo que está arriba, deconstruye la genealogía sublimante o idealizante, y la emergencia irruptiva de un nuevo “concepto”, concepto de lo que no se deja ya, no se ha dejado nunca, comprender en el régimen anterior. Si esta separación, esta bifaz o esta bifase, ya no puede inscribirse más que en una escritura bífida (y vale en principio para un nuevo concepto de la escritura que a la vez provoca una inversión de la jerarquía palabra/escritura, como de todo su sistema adyacente, y deja detonar una escritura en el interior mismo de la palabra, desorganizando así todo el orden recibido e invadiendo todo el campo), no puede ya marcarse más que en un campo textual que llamaré agrupado: al límite, es imposible de precisar; un texto unilineal, una posición puntual, una operación firmada por un solo autor son por definición incapaces de practicar esta operación. (Derrida, 1977, p.55)

Ahora bien, cuando Derrida (1977) aclara que la deconstrucción es una estrategia y no un método, porque es un acontecimiento que tiene lugar fuera de la conciencia de un sujeto, se hace posible el desdoblamiento y la relativización de los textos o las estructuras en sí mismas. Solo de esta manera, siendo estrategia, es posible distanciarse de los textos al punto de poder ver la *incisión* que hace la deconstrucción en los fenómenos. La imagen de *incisión* ayuda a comprender que la deconstrucción es una intención, una voluntad sin sujeto. En donde la *incisión* “que no es una decisión voluntaria ni un comienzo absoluto, no tiene lugar, no importa dónde, ni en un lugar absoluto. Incisión, precisamente, que se levanta según líneas de fuerzas y fuerzas de ruptura localizables en el discurso a deconstruir” (Derrida, 1977, p. 105).

[...] la deconstrucción no es un método porque la singularidad [...] de cada texto, de cada una de sus lecturas, de cada escritura, de cada firma, resulta irreductible. La deconstrucción, de hecho, es un acontecimiento singular que tiene que replantearse en cada ocasión, que tiene que inventarse de nuevo en cada caso. Por eso, no se debería hablar sin más (como aquí-y-ahora estoy haciendo) de la deconstrucción en singular, sino que habría que hablar de deconstrucciones en plural, de deconstrucciones que se inscriben en la singularidad misma de lo deconstruido. (De Peretti, 1998, párr. 9).

Dado que la deconstrucción es un acontecimiento fuera de la conciencia de un sujeto, su expresión mediante una estrategia deconstructiva es singular, única en sí misma y, en consecuencia, cada fenómeno encierra su propia estrategia particular. Por tanto, no es posible unificar un procedimiento en un método deconstructivo. Esta singularidad es uno de los anclajes metodológicos de la investigación, precisamente el hecho de no ser un método es lo que permite la flexibilidad epistemológica dentro de la rigurosidad metodológica. La estrategia deconstructiva permite establecer anclajes profundos para analizar los límites del fenómeno ocupacional. No obstante, el hecho de que la deconstrucción no sea un método sino una estrategia que se adapta a cada caso y a cada circunstancia no equivale a decir que todo valga, tal como expresa Cristina de Peretti (2001). De manera que, al ser la deconstrucción una estrategia no excluye la necesidad de desarrollar unos pasos o procesos, durante los cuales hay que. “pillarse los dedos, escrutando entre las líneas, en los márgenes, escudriñando las fisuras, los deslizamientos, los desplazamientos, a fin de producir, de forma activa y transformadora, la estructura significativa del texto: no su verdad o su sentido, sino su fondo de ilegibilidad” (De Peretti, en Ortiz-Oses & Lanceros, 2001, p. 145). Para ello se debe interrogar al texto para descubrir su modo de funcionamiento y de organización, expresa De Peretti, y así descubrir y visibilizar todas las posibilidades de lectura.

Para terminar, se recogen los pasos de la estrategia de la deconstrucción (Derrida, 1977) que permiten analizar los textos auto-biográficos de los participantes colombianos y españoles para conocer cómo se manifiesta el fenómeno de la ocupación en sus vidas como docentes. El investigador educativo, Antonio Bolívar Botía (1990) describe niveles de la estrategia general de la deconstrucción, que como él mismo menciona, a riesgo de reducirla y limitarla a un conjunto de procedimientos en el intento de convertirla en método, opera en fases, las cuales no son necesariamente cronológicas, pero sí interdependientes:

- a) Simulación. Mostrar el doble gesto, ambivalencia, doble cara implícita en los conceptos e imposiciones filosóficas (por ejemplo, inteligible/sensible, habla/escritura), poniendo de manifiesto sus presupuestos metafísicos e ideológicos y el papel que les asignan a tales oposiciones, así como las contradicciones internas que en dicho discurso reflejan. (Bolívar, 1990, p. 173-192).

La Simulación pone de manifiesto no solo las categorías presentes en el fenómeno, sino los opuestos, lo que permitirá observar los significados y los atributos que reciben dichas categorías. Antonio Bolívar cita a Derrida, mencionando que: “La deconstrucción debe ‘por medio de una acción doble, un silencio doble, poner en práctica una inversión de las

oposiciones clásicas y un corrimiento general del sistema. Será solo con esa condición como la desconstrucción podrá ofrecer los medios para intervenir en el campo de las oposiciones que critica y que es también un campo de fuerzas no discursivas' (Derrida, 1972, p. 392, en Bolívar, 1990). Y, continúa describiendo las siguientes fases o niveles:

- b) Deshacer las oposiciones (juego). Manteniendo la oposición no se puede salir del logos o lenguaje, jugar con ella. Usándola, por un lado, para la argumentación propia (las caracterizaciones del habla y la escritura no son errores despreciables sino fuentes esenciales en que basar la argumentación), y sirviendo -por otro-, al arrojarla contra ella misma, para restablecerla en una inversión que le dé un rango diferente. 'La desconstrucción no consiste en pasar de un concepto a otro, sino en invertir y cambiar tanto un orden conceptual como uno no conceptual con el que se articula. Por ejemplo, la escritura, en tanto que concepto clásico; conlleva predicados que se han subordinado, excluido o marginado por fuerzas y según unas necesidades que deben ser analizadas' (Derrida: *Marges de la philosophie*, 1972, p. 393)". (Bolívar, 1990, p.173-192).

El juego de las diferencias es el momento en el cual interviene la creatividad, el juego de las diferencias permite ver las categorías desde otros atributos diferentes, permite mover los conceptos y romper los significados para hallar otras formas de interpretación. Necesariamente, este juego categorial conlleva una inversión jerárquica de las categorías opuestas, este momento constituye otra fase:

- c) Inversión jerárquica de las oposiciones binarias recibidas de la tradición occidental. En ellas se da una axiología jerárquica (por ejemplo, habla frente a escritura, inteligible frente a sensible), y deconstruir significa que invertir la jerarquía (escritura frente a habla) no es quedarse en él ni uno ni otro, es reestructurar el campo significativo manteniéndose vigilantes para que no reaparezca -reconstruyéndose- la oposición invertida. Así cuando habla y escritura se distinguen ahora como dos versiones de una archiescritura, la oposición no tiene ya las mismas implicaciones que cuando (tradición occidental) se consideraba a la escritura como una representación del habla. (Bolívar, 1990, p.173-192).

Finalmente, se podría hablar de una fase sociopoética que no responda al pensamiento binario, pero que dé respuestas, como un momento poético de escritura (Zambrano, 1987) que permita ver la realidad con otros prismas y rescate del olvido los recuerdos de las y los

participantes salvando la palabra que les aprisiona y libere el sentido de la Ocupación en la vida de las y los docentes.

- d) Nuevos conceptos no asimilables. Hasta ahora permanecemos en el interior del sistema deconstruido, solo que hemos invertido los términos; es necesario dar un paso más en que irrumpen en una estructura bífida nuevos conceptos (por ejemplo, archi-escritura) que no se dejen atrapar/asimilar en el sistema anterior, y sin que surja un tercer término sintético hegeliano que los asimile; antes bien, buscando conceptos que estén en los márgenes (campo intermedio) de esta lógica, situados entre (sin ser ni esto ni lo otro), de modo que la diferencia quede sin resolverse en ninguna síntesis dialéctica. Derrida lo ha ejemplificado, al hilo de algunos análisis, en términos como: 'el fármaco no es ni el remedio, ni el veneno, ni el adentro ni el afuera, ni la palabra ni la escritura; el suplemento no es ni un más ni un menos, ni un afuera ni el complemento de un adentro, ni un accidente, ni una ausencia, etc.; el himen no es ni la confusión ni la distinción, ni la identidad ni la diferencia, ni la consumación ni la virginidad, ni el velo ni el desvelamiento, ni el adentro ni el afuera, etc.' (Derrida: *Posiciones*, 1977, p. 56-57)" (Bolívar, 1990, p.173-192).

Capítulo III

Diseño de investigación

El fenómeno de la Ocupación Humana ha sido investigado desde varios prismas interpretativos, los cuales, tal como se enuncia en el I capítulo, corresponden a una perspectiva que se identifica con una posición ontológica y una elección metodológica disciplinar. A grandes rasgos, podría decirse que la Ciencia y en especial, la Ciencia de la Ocupación con su evolución desde la perspectiva estructuralista hasta la ecológica, ha llegado a comprender la importancia de lo que hacemos y de por qué lo hacemos. Si bien es cierto que todo este conocimiento conforma el marco conceptual desde el cual acercarse al fenómeno de la Ocupación Humana y que responde a la opción epistemológica de la investigación, se precisa de prismas de lectura como la sociopoética y la deconstrucción para comprender desde varias perspectivas cómo se manifiesta el fenómeno en la vida de un grupo de docentes colombianos y españoles, y con ello, proponer una opción interpretativa de la ocupación que emerja de los propios textos.

El diálogo entre estas dos lecturas del fenómeno de la ocupación en la narración autobiográfica de los participantes se representa a través del diseño de investigación que se describe a lo largo de este capítulo. Por un lado, la sociopoética permite realizar la lectura contextual de los discursos contenidos en la narración autobiográfica de los participantes para luego, descifrar los códigos ocultos en mensajes subyacentes a estos discursos. Por otro lado, el referente epistemológico de la *différance*, mediante la Estrategia General de la Deconstrucción (Derrida,1971) permite el profundo conocimiento de las cualidades y las dimensiones del fenómeno de la ocupación a través de la construcción y deconstrucción de los códigos y categorías presentes en textos auto-biográficos producto de las narraciones autobiográficas de docentes colombianos y españoles. De esta manera, la naturaleza narrativa de los datos demanda que el diseño de investigación tenga un carácter cualitativo, biográfico y emergente que permita el diálogo constante entre las perspectivas de lectura. Esto se logra con un estudio de caso de corte biográfico-narrativo con perspectiva y análisis sociopoético y deconstructivo.

1. Fases y decisiones metodológicas

El objeto de la investigación: *la Ocupación en la (de)construcción auto-biográfica realizada por docentes colombianos y españoles* se constituye a partir de procesos reflexivos que permiten descubrir y teorizar sobre las cualidades y dimensiones del fenómeno. Para ello, se desarrolla una estrategia general de investigación o diseño biográfico-narrativa de corte emergente³⁴, que conlleva una planificación detallada de las acciones a desarrollar, junto con las herramientas a emplear y los instrumentos a aplicar. El desarrollo de la investigación es un diálogo estrecho entre el diseño y la planificación, ya que el carácter emergente del diseño demanda una organización metodológica detallada, a la vez que flexible para permitir las diferentes lecturas y perspectivas del fenómeno.

Figura 5. El diálogo entre el diseño y la planificación

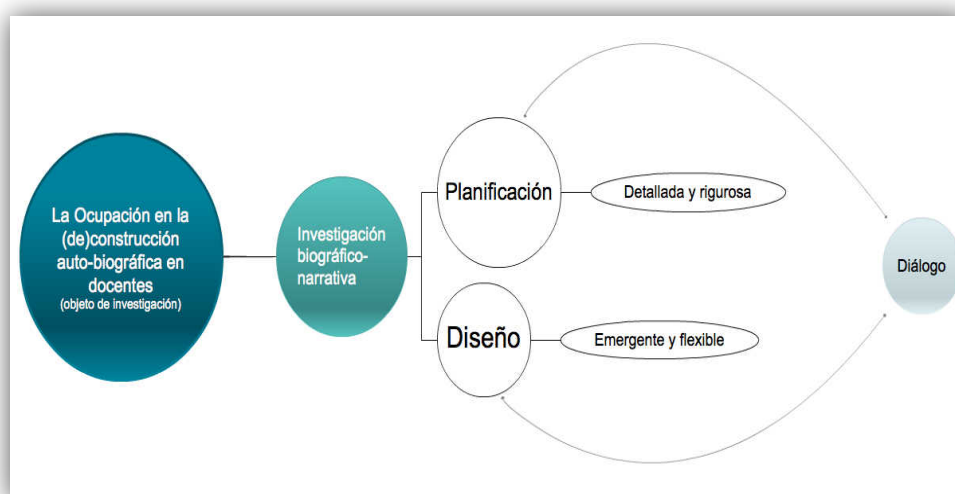


Figura 5 describe el diálogo entre los procesos de planificación de las acciones a desarrollar y el diseño de investigación.

34 La investigación emergente responde a una razón comunicativa que interpreta la realidad desde el conocimiento intersubjetivo, bajo un enfoque exploratorio y descriptivo que busca comprender el fenómeno. En los diseños emergentes tras una planificación inicial es el propio devenir de la investigación el que determina las siguientes acciones a desarrollar (Sabirón, 2006).

La investigación se desarrolla como un *estudio de caso biográfico-narrativo*, teniendo en cuenta que este tipo de estudios busca “la comprensión de un hecho, suceso, individuo o grupo en su singularidad, más que una explicación causal por una generalización”, y adquiere por tanto la forma de una investigación biográfico-narrativa, en la cual, la *unidad objeto* de estudio “no es una opción metodológica, sino la elección de un objeto, acotado como unidad singular, con unas fronteras claras” (Bolívar, 2000b, p. 561). De tal manera que, el estudio del de la *Ocupación en la (de)construcción auto-biográfica de docentes colombianos y españoles*, se desarrolla mediante una estrategia de investigación que permite, como expresa Bolívar (2000b), recoger datos y voces que permiten construir una descripción holística del fenómeno. Para ello, se toma como fuente de datos la narración que realiza cada participante de su vida como docente a través de su (de)construcción auto-biográfica, es decir; ese viaje que realiza el docente por la memoria a través de sus recuerdos y transforma su realidad.

La estrategia de investigación se desarrolla en fases metodológicas que dialogan entre sí continuamente. El diálogo que se establece entre las fases permite que las acciones se realicen tanto de forma diacrónica como sincrónica, lo que facilita la lectura profunda del fenómeno de la ocupación en los textos auto-biográficos. Las fases metodológicas son: a) delimitación del objeto de estudio, b) recolección de información, c) elaboración del dato narrativo, d) análisis de los datos auto-biográficos y e) teorización sobre las cualidades y dimensiones de la ocupación en los textos auto-biográficos de las y los docentes participantes. A continuación, se detallan las características de cada una de ellas y, se presenta una tabla descriptiva que recoge los procesos, las estrategias y los instrumentos que se desarrollan dentro de cada una de las fases.

a) *La delimitación del objeto de estudio* es en sí misma la primera planificación que se realiza. Ella parte de una línea base constituida por los antecedentes de la investigación y la documentación guiada por la elección epistemológica. La presencia de esta fase durante el desarrollo de la investigación es continua, especialmente por el vasto territorio que puede abarcar el fenómeno de la ocupación y lo atrayente que pueden ser los territorios colindantes. Por lo tanto, para evitar desvíos se emplearon instrumentos de control como los diarios de investigación y el diario de la investigadora. Los registros que se hallan en ellos permiten mantener la mirada en el propósito de la investigación, a la vez que facilitan la toma de decisiones y su consecuente planificación.

b) *La identificación del fenómeno* es un proceso que permite establecer los supuestos teóricos y los referentes conceptuales con los cuales acercarse al objeto de la investigación.

Estos referentes constituyen la base fundamental del “muestreo teórico” (Strauss & Corbin, 2002)³⁵ y establecen los criterios de elegibilidad de las y los participantes. El muestreo teórico es uno de los procesos metodológicos más importantes dentro de la investigación, ya que, en un primer momento, permite identificar los núcleos categoriales iniciales y continuar delimitando objeto de estudio para luego guiar la búsqueda de oportunidades que permitan captar el mayor número de perspectivas interpretativas posibles del fenómeno, dando paso a la siguiente fase.

c) *La recolección de información*, tal como se detalla más adelante, es una fase dentro de la cual se realizan comparaciones sistemáticas entre las dimensiones y las cualidades de las categorías que emergen de los textos auto-biográficos siendo necesario acudir a diversos contextos narrativos. Esto significa que a través de realizar preguntas analíticas y comparaciones continuas se logra un grado de “multirreferencialidad” (Sabirón, 2006)³⁶ del fenómeno de la Ocupación. Este proceso también se desarrolla mediante la estrategia del muestreo teórico, construyendo la base conceptual que permitirá la elaboración y el análisis simultáneo de los datos auto-biográficos.

d) *La elaboración del dato narrativo* desarrolla fundamentalmente lo que se ha denominado como *(de)construcción auto-biográfica*. Esta estrategia constituye el principal aporte metodológico de la investigación porque a través de ella se teoriza sobre el fenómeno de la ocupación mediante la narración de la propia vida de docentes colombianos y españoles. Esta estrategia, que se fundamenta en la teoría de la autobiografía y la biografía descritas en el capítulo II, utiliza la entrevista en profundidad, las conversaciones y los diarios de investigación como instrumentos para elaborar el dato narrativo.

e) *El análisis de los datos* es un proceso metodológico que realiza diferentes lecturas de los datos, una lectura sociopoética de los textos y los discursos contenidos en ellos y otra deconstructiva de los códigos y las categorías emergentes de los textos. El análisis se realiza a diferentes niveles de profundidad y desde varias perspectivas durante el desarrollo de la investigación, lo cual implica adentrarse profundamente en los textos para luego distanciarse de ellos con el propósito de establecer una pluralidad interpretativa. Este proceso metodológico

35 Strauss & Corbin (2002) determinan que el “muestreo teórico” es la recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y está fundamentado en el concepto de “hacer comparaciones” para lo cual acude a diferentes lugares, personas o acontecimiento que brinden una riqueza de posibilidades para descubrir variaciones entre los conceptos que nutran las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones.

36 Sabirón (2006) establece que la “multirreferencialidad fenoménica” es una perspectiva heterogénea que intenta abarcar diferentes puntos de vista frente a la complejidad de los fenómenos.

propio de la lectura sociopoética y la deconstructiva representa la estrategia que emplea el “Pluriperspectivismo” (Luengo, 2007, 2009)³⁷ y el juego categorial propio del pensar desde la “diferencia” (Derrida en Bolívar, 1990) para elevar el análisis hacia una teorización que emerge de los datos sobre la Ocupación del docente y su manifestación en el lenguaje de la acción educativa. De este modo, la investigación explora el fenómeno en la vida de las y los participantes utilizando diversos prismas que permiten comprender las diferentes manifestaciones de la acción educativa en el hacer de los docentes. Al utilizar varios prismas de lectura se obtiene un universo de datos discursivos y narrativos que multiplican las perspectivas de interpretación y permiten conocer y descifrar la red de condicionantes que configuran la identificación y el paradigma docente en los textos auto-biográficos.

C) Finalmente, se da una fase de teorización sobre las cualidades y dimensiones de la Ocupación en la (de)construcción auto-biográfica realizada por docentes colombianos y españoles. Esta propuesta teórica establece un lenguaje propio del fenómeno que se articula desde un “Pluriperspectivismo” (Luengo, 2007) propio de una “sociopoética” (Viala, 1993; Montandon, 2016), a través de la mirada de la *Différance* derridiana.

³⁷ Luengo (2007) introduce el término “pluriperspectivismo” como la mirada multidimensional de nuestra existencia. Una mirada desde la alteridad al perspectivismo orteguiano derivado de nuestras circunstancias.

Tabla 3 Fases del diseño de investigación

Fase		Objetivo	Decisiones metodológicas				
			Proceso metodológico	Estrategia	Instrumentos		
1. Delimitación del objeto de estudio	Evaluativa: Valorar el proceso y el producto de cada fase	Acotar el objeto de estudio y posicionar la perspectiva investigadora	Línea base del estudio	Muestreo teórico inferencias y deducciones conceptuales. Diversificación de las dimensiones y contextos	Control de sesgos- Triangulación de datos y análisis	Estudios preliminares	Diario de la investigación
		Identificar los límites y las fronteras del fenómeno				Documentación	Bases de datos y gestores bibliográficos
		Confirmar los propósitos y los factores determinantes de la investigación				Cosmovisión de la investigadora	Diario de la investigadora
2. Identificación del fenómeno de la Ocupación		Identificar de los núcleos categoriales	Muestreo teórico			Especificación de la población objeto	Criterios de elegibilidad
		Establecer de los supuestos teóricos y las pre-categorías				Alimentar el muestreo teórico mediante	Contacto y negociación con participantes
3. Recolección de información		Descubrir variaciones entre conceptos para saturar las categorías	Elaboración del dato			La (de)construcción auto-biográfica	Entrevistas en profundidad
4. Elaboración del dato narrativo		Profundizar con participantes en su autobiografía					Conversaciones participante-investigadora
		5. Análisis de los datos auto-biográficos	Elaborar las autobiografías en colaboración			Lectura Sociopoética	Pluriperspectivismo (Luengo, 2009)
Establecer la sociopoética común en los datos			Lectura de la <i>Différance</i> (Derrida, 1989)			El juego categorial	Textos auto-biográficos
Controvertir y cuestionar los datos							
Descifrar los códigos de los discursos	Transformación y elaboración sociopoética		La duda metodológica	La perspectiva de la directora y de los informantes (lectores externos)			
6. Teorización sobre el fenómeno de la Ocupación en los docentes participantes	Establecer las coincidencias y las divergencias en el fenómeno	Transformación y elaboración sociopoética	El contrapunto metodológico	Autobiografías y escritos autobiográficos			
	Enunciar proposiciones						

Nota. Fuente: elaboración *ad hoc*

2. Procesos, estrategias e instrumentos

Las estrategias metodológicas que se desarrollan en la investigación parten de los estudios preliminares que conforman la línea base y se estructuran mediante del muestreo teórico para desarrollar el proceso de elaboración del dato narrativo y efectuar un análisis de los datos a través de los prismas de lectura interpretativa sociopoética y deconstructiva. En el presente apartado se describen los procesos metodológicos y las correspondientes estrategias e instrumentos que se utilizan. La descripción de estos procesos permite contextualizar la investigación desde sus orígenes y plasmar todo el recorrido metodológico orientado por el muestreo teórico. Los procesos y las estrategias se fundamentan en el marco metodológico descrito en el II capítulo que corresponde a los prismas de lectura sociopoética y deconstructiva.

2.1. La línea base: estudios preliminares

La línea base de la investigación es la estructura inicial con la que se aborda el fenómeno de la ocupación en los textos de los docentes participantes. Esta estructura se constituye tanto de los resultados obtenidos en los estudios preliminares como de una amplia documentación y revisión bibliográfica que permiten formular supuestos teóricos sobre los núcleos categoriales iniciales: la ocupación, la educación y el docente. En la Figura 6 se describe la línea base de la investigación que obedece al proceso de emergencia del fenómeno con el desarrollo de los dos estudios biográfico-narrativos, los cuales construyeron un fundamento epistemológico, metodológico y conceptual que permite apreciar los hitos ocupacionales recurrentes en los textos auto-biográficos de las y los participantes. Estos hitos hacen referencia a diversas experiencias vitales narradas por los docentes durante las entrevistas biográficas y en los textos autobiográficos. A continuación, se describen brevemente estos estudios, con el propósito de contextualizar la investigación y así continuar con la exposición del proceso metodológico.

Figura 6. Línea base

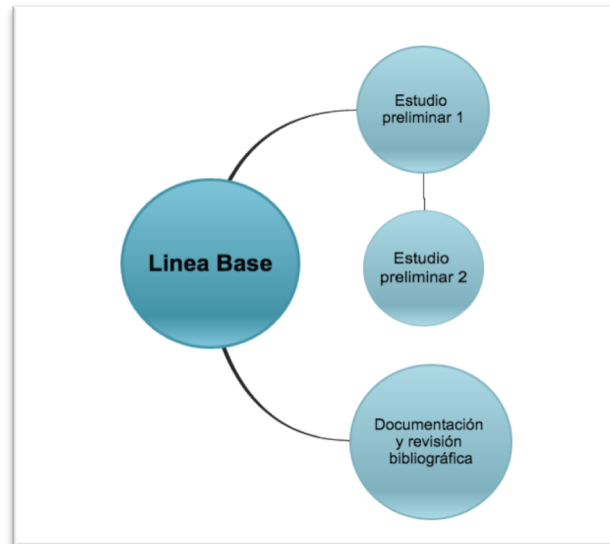


Figura 6 describe los dos estudios preliminares que constituyen la línea base de la investigación.

El primer estudio, titulado: *¡La educación que me (de)construyó! Relatos autobiográficos de maestros*, corresponde a una investigación biográfico-narrativa realizada en el año 2012. En la cual algunos de los supuestos teóricos frente al fenómeno se llevaron a la observación empírica en una pregunta fundamental: ¿Cuáles son y cómo se relacionan las experiencias educativas en la infancia de los maestros y maestras que han sido significativas para su construcción o deconstrucción ocupacional como educadores? Esta pregunta dirigió el estudio con el propósito de identificar, conocer y comprender en profundidad dichas experiencias en un grupo de cinco maestros y maestras de un Instituto de Enseñanza Secundaria de la ciudad de Zaragoza. Para alcanzar este propósito se trazaron tres objetivos: a) contextualizar las experiencias educativas que fueron significativas en la infancia de los participantes, b) identificar y categorizar las experiencias educativas constructoras de su ocupación y c) conocer la relación y la dinámica de interacción entre ellas. Los hallazgos de este estudio determinaron nuevos rumbos y matizaron supuestos teóricos en torno a las experiencias educativas constructoras del quehacer educativo, a la vez, que permitieron afinar los criterios del muestreo teórico. El primer hallazgo, determinó la existencia de tres categorías

fundamentales en la construcción o deconstrucción ocupacional: La experiencia creativa, la experiencia empática y la experiencia formativa. Los tres tipos de experiencias educativas interactuaban, conectándose entre sí mediante los diferentes contextos humanos, y se equilibraban para construir o deconstruir a lo largo de su vida una ocupación en el docente participante. Un segundo hallazgo facilitó la construcción de proposiciones en torno al quehacer educativo, las cuales permitieron el posicionamiento conceptual de la investigadora frente a la perspectiva de análisis y consolidó a los docentes como el mundo social a investigar. Por otro lado, las conclusiones metodológicas identificaron las posibilidades del enfoque y método biográfico-narrativo para el estudio de la Ocupación Humana, a través de un diálogo subjetivo y la intersubjetividad.

En el segundo estudio, titulado: *Autobiografía de una maestra. Ocupación y Vida* (López, 2013, en López & Luengo, 2015), se profundiza en la autobiografía de una maestra colombiana para conocer, desde la narración de la propia vida, el significado y el sentido de la Ocupación para María, y así comprender cómo aquello que ella hace da sentido a su vida construyendo una identidad profesional (Bolívar, 2006). Los resultados identificaron a las ocho proposiciones sobre la Ocupación Humana (Rojas, 2011) como referentes conceptuales desde los cuales acercarse a la comprensión del fenómeno como un proceso sistémico y transformador del sujeto. A la vez que consolidó al método biográfico-narrativo como la elección metodológica idónea, al emplear la autobiografía como una fuente de datos rica en perspectivas de análisis que permite navegar por la memoria tras los recuerdos que se niegan al olvido, muestra de ello es el siguiente fragmento extraído de la narración de la vida y ocupación de María:

¿Sigo siendo maestra? Sigue corriendo por mis venas el enorme deseo de contribuir, según mi capacidad, para que las personas puedan cualificarse en la búsqueda de un mundo más humano. En el mejor de los casos, eso también me cualifica y le seguiré dando sentido a mi vida... Hoy, alejada de la labor docente, de los horarios, del ruido de los estudiantes, de las evaluaciones, de las clases, de las reuniones, de los trabajos para presentar, de las formaciones, de los ensayos, de las presentaciones ante la comunidad, ...me pregunto: ¿Qué quiero hacer de la vida que me queda? Por el momento, quiero ocuparme de mí. (María, 2012, en López & Luengo, 2013).

En definitiva, la riqueza subjetiva e intersubjetiva de la narración facilitó la comprensión de los diferentes elementos que matizan la experiencia humana en la vida de los participantes y con ello, se comprendió por qué la Ocupación Humana es, en sí misma, un

“proceso subjetivante” (Rubio & Sanabria, 2011, p. 71) que constituye al sujeto guiándolo en su proyecto de libertad. Esta profunda comprensión facilitó la delimitación del tema de la investigación y permitió establecer criterios fundamentales para el muestreo teórico (Strauss & Corbin, 2002), con el objeto de adentrarse en las experiencias vitales de un grupo de docentes colombianos y españoles, y conocer cómo se manifiesta *la Ocupación en su (de)construcción auto-biográfica*. A partir de ese momento se inicia un proceso de inmersión epistemológica y metodológica que da origen a un diseño de investigación sociopoética y deconstructiva que permitió observar en profundidad y en diversas perspectivas interpretativas este fenómeno.

Figura 7. Estudios preliminares de la línea base

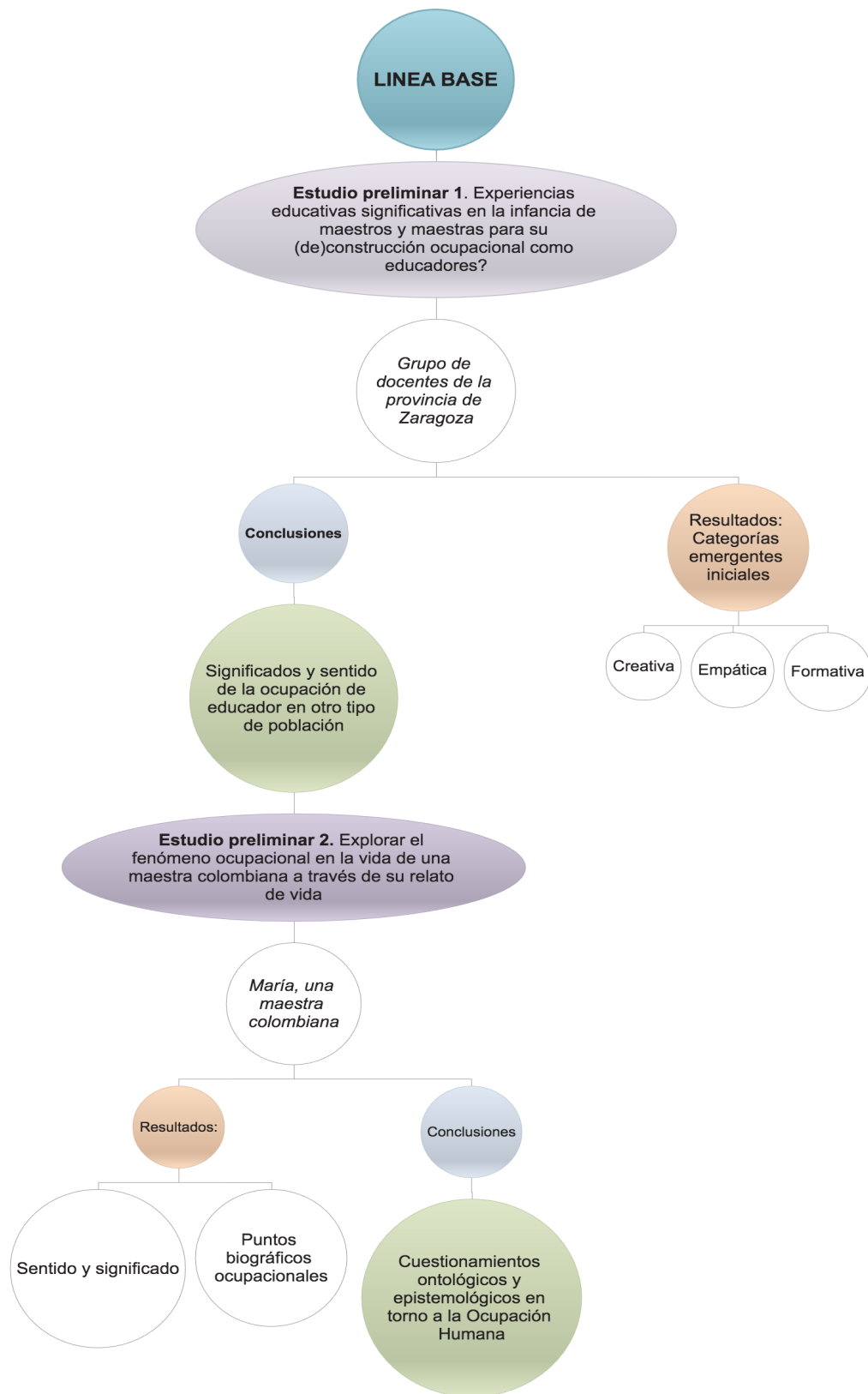


Figura 7 describe los dos estudios preliminares que se desarrollaron previamente a la investigación y que constituyen un punto de partida.

2.2. El muestreo teórico

El muestreo teórico está basado en el concepto de hacer comparaciones con el propósito de multiplicar las posibilidades de descubrir las diferentes aristas del fenómeno (Strauss & Corbin, 2002). Para ello, se emplean preguntas que guían la selección de fuentes de información y determinan criterios de elegibilidad de personas en diversos contextos y con pluralidad de experiencias. Estas personas pueden ofrecer información autobiográfica que diversifiquen las variaciones entre la información emergente y con ello, las categorías se hagan más densas en términos de sus propiedades y dimensiones. Tal como sugiere la Teoría Fundamentada en los Hechos (Strauss & Corbin, 2002), el muestreo teórico se caracteriza tanto por un alto grado de consistencia gracias a una cuidadosa planificación que permite nutrir las categorías emergentes en los textos auto-biográficos como por una proporcionada flexibilidad que facilita adaptar la planificación a los giros conceptuales para desvelar los códigos ocultos dentro de los discursos.

La Figura 8 ilustra el muestreo teórico y establece la línea lógica que desarrolla la investigación, la cual parte de ideas y conceptos estructurados a partir de los hallazgos en los estudios preliminares y de las siguientes cuestiones iniciales: ¿cómo se entiende la Ocupación? ¿Las ocupaciones tienen estructura? ¿Qué tipologías existen? ¿Cuál es su clasificación o taxonomía? ¿La Ocupación es un proceso o un conjunto? Estas inferencias ubican y posicionan la investigación dentro de unos referentes ontológicos, epistemológicos y metodológicos que permiten la delimitación del objeto estudio: *la Ocupación en la (de)construcción auto-biográfica realizada por docentes colombianos y españoles*. De este modo, el muestreo teórico se desarrolla dentro de todas las fases de la investigación siguiendo un proceso de toma de decisiones secuencial y paralelo al análisis de los datos emergentes.

La decisión de realizar el estudio con carácter internacional (Colombia y España), intergeneracional (adultos mayores y adultos jóvenes) y con perspectiva de género (mujeres y hombres) responde a la necesidad de generar el mayor contraste posible para aumentar la posibilidad de realizar comparaciones, con el objeto de hallar coincidencias y divergencias en los textos auto-biográficos que nutran las categorías hasta su saturación. Esto hace posible la teorización sobre el fenómeno de la ocupación en la vida de los docentes participantes. A su vez, esta decisión permite detectar vacíos y, revisar y profundizar las categorías emergentes con un alto contraste. La diversificación de los criterios de elegibilidad de los participantes es

producto del proceso lógico de hacer preguntas y comparaciones a partir de la idea inicial de la investigación, la idea de la libertad para actuar y de una educación democrática y humanizadora.

A lo largo del todo el proceso de muestreo³⁸ se hacen preguntas que orientan la toma de decisiones y la planificación de las acciones a realizar. Estas preguntas parten de un conocimiento adquirido desde las ciencias de la educación y la ocupación. De modo que al indagar en cómo influye la Ocupación en el desarrollo de la libertad humana y en cómo la Educación puede ayudar a la emancipación del ser humano, surge la pregunta por el actor educativo que puede ofrecer el profundo conocimiento de sobre estas cuestiones, el docente. Ya que además de ser considerada como una de las ocupaciones de mayor relevancia social, el docente, él y ella tienen la capacidad de ofrecer, simultáneamente, la perspectiva del educando (cuando fue estudiante) y del educador (en el ejercicio de la docencia). De tal manera, que el universo de los datos proviene de una fuente que ofrece a través de sus experiencias vitales una doble perspectiva interpretativa. Es entonces, que se cuestiona cómo se puede observar el fenómeno de la ocupación y qué prismas interpretativos utilizar. La decisión está dada por las cualidades del objeto del estudio, siendo la sociopoética y la deconstrucción las dos estrategias interpretativas más idóneas para poder entender la forma en la que se estructura la ocupación de los docentes participantes en los diferentes escenarios.

La Figura 8 del muestreo teórico también ilustra la ruta de inferencias del análisis sociopoético y deconstructivo que se realiza de forma paralela, estas incluyen algunas cuestiones sobre la identificación docente, entre ellas: ¿cómo se identifica la ocupación del docente? ¿Quién es el maestro o la maestra? ¿Es posible hablar de una identidad del profesorado o de una identidad del docente con la cual establecer unas características comunes? ¿Existe una habilidad que se identifique con el docente? ¿Por qué llego a la enseñanza? ¿Lo hizo por deseo o por obligación, por necesidad económica o simplemente por azar? De existir

38 Una característica propia de este proceso es la transformación de las preguntas iniciales en cuestiones acotadas de mayor profundidad con lo que algunas preguntas se amalgaman o simplemente se diluyen en otras para dar paso a una cadena lógica de razonamientos sobre el fenómeno de la Ocupación y el hacer educativo. La narración de este proceso se halla en el diario de la investigación y se nutre con los diarios y registros de la investigadora. Dentro de ellos se hallan preguntas fundamentadas en la idea originaria de libertad y de la educación como medio de emancipación que responden a las disciplinas afines a la trayectoria vital de la investigadora. Preguntar por la influencia de la Ocupación en el desarrollo de la libertad, y a su vez, indagar por las bases de una educación orientada hacia la emancipación del ser humano centra la atención en el actor fundamental del fenómeno, los maestros y las maestras, los profesores, las profesoras. En definitiva, las personas que son reconocidas socialmente como docentes y que tienen una función social determinada, su trabajo (docente).

el deseo o el sentimiento intenso de hacer o ser algo, en este caso de ser educador o educadora, ¿este es innato o adquirido? ¿Qué es la vocación? ¿Existe la vocación o es una ilusión condicionadora? ¿Dónde surge? ¿Qué sucede con una persona que carece de vocación, podría ser educador o educadora? ¿Cómo y cuándo surge el deseo de ser educadora o educador? Todas estas cuestiones que emergen, y otras más sobre la identificación de la persona con la docencia se recogen en el diario de la investigación y permiten la elaboración de datos densos y con ellos, la “multirreferencialidad” (Sabirón, 2006) del fenómeno. Estas cuestiones se contrastan continuamente con la pregunta fundamental de la investigación: *¿Cómo se manifiesta la Ocupación en los textos auto-biográficos de un grupo de docentes?* Lo cual supone un proceso de análisis o de lectura sociopoética y deconstructiva de los datos narrativos contenidos en los textos auto-biográficos constituidos a partir de la escritura en colaboración producto de las entrevistas y las conversaciones con los participantes.

Durante todo este proceso se continúa con el muestreo teórico buscando enriquecer las categorías emergentes hasta alcanzar una saturación que permita teorizar sobre ellas. Por este motivo, se realizan preguntas que cruzan los límites de la identidad docente y se ubican en el eje del *hacer educativo*. De modo que, la investigación se cuestiona sobre las acciones que identifican al mundo social del docente para intentar comprender cuál o cuáles son las razones o los motivos que los lleva a hacerse docentes y, sobre todo, por qué continúan trabajando o laborando en ello. Al preguntar por lo que hacen los docentes y por qué lo hacen se indaga en la narración de las experiencias y en los discursos que guardan todos los significados para el participante con respecto a su hacer. Conocer los significados de aquello que las y los participantes le otorgan a su hacer en el ejercicio de la docencia puede desvelar las cualidades de la Ocupación en su vida, con lo cual proponer perspectivas teóricas para comprender en profundidad su narración y su discurso. Es, por tanto, el muestreo teórico (Strauss & Corbin, 2002), la ruta que se sigue para orientar y establecer las técnicas y estrategias que permitan recoger y enriquecer los datos gracias a las continuas comparaciones entre dimensiones y contextos de la información auto-biográfica.

Figura 8. Muestreo teórico

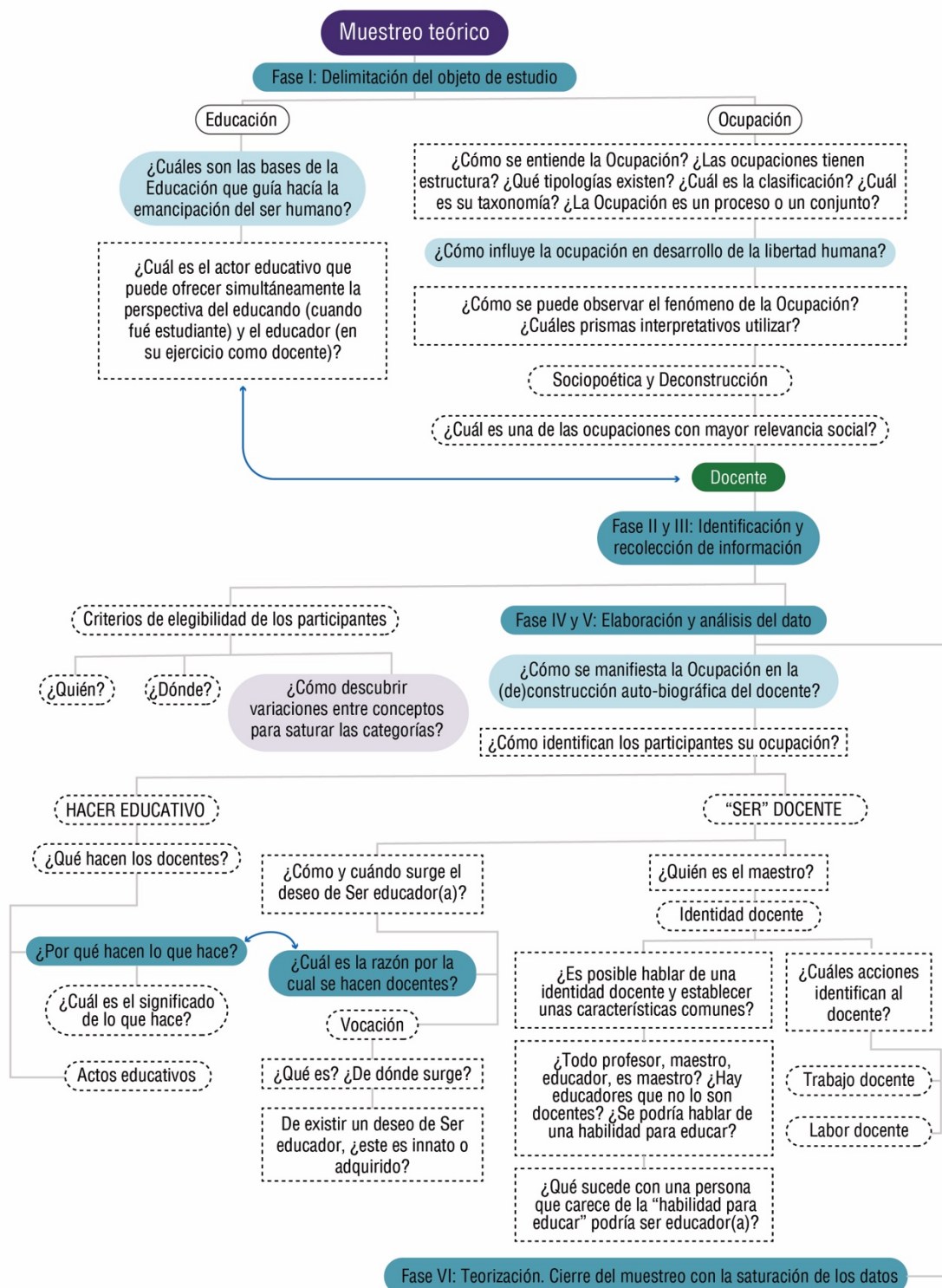


Figura 8 describe el muestreo teórico como el proceso de recolección de datos guiada por conceptos derivados de la teoría emergente de los datos y está fundamentada en el concepto de “hacer comparaciones” que nutren las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones (Strauss & Corbin, 2002).

2.3. Proceso de recogida de información auto-biográfica

La fase de identificación y recogida de información se inicia cuando se determinan la intención y los propósitos de la investigación y culmina con el proceso de teorización sobre los datos. Durante esta fase se toman decisiones que permitan recoger información emergente para identificar los núcleos categoriales y establecer los supuestos teóricos fundamentales sobre el fenómeno de la ocupación en los textos auto-biográficos de un grupo de docentes colombianos y españoles. Estas decisiones están guiadas por el proceso del muestreo teórico y la evaluación continua de la estrategia metodológica mediante una planificación minuciosa. Para recoger los datos auto-biográficos se eligen herramientas e instrumentos narrativos que corresponden a la naturaleza de la información, ya que proviene de las experiencias vitales narradas por los participantes desde su perspectiva de docente. Para ello, se emplean instrumentos como la *entrevista biográfica* que profundiza en el relato de vida de los docentes y la *escritura autobiográfica* que permite una triangulación de fuentes, tal como se expone más adelante.

2.3.1. Instrumentos y herramientas para recoger información auto-biográfica

A partir de la propuesta metodológica desarrollada por Bolívar, Domingo y Fernández (2001), que entiende a la investigación biográfico-narrativa como una amplia categoría que incluye un extenso conjunto de herramientas, o modos de obtener y analizar la información proveniente del territorio de las escrituras del yo (Gusdorf,1991), se decide utilizar los siguientes instrumentos narrativos con fuentes orales y escritas:

- a) la entrevista biográfica,
- b) las conversaciones auto-biográficas,
- c) notas y diario de la investigación y,
- d) escritos auto-biográficos.

Estos instrumentos corresponden a la naturaleza narrativa de la información auto-biográfica³⁹ que es el elemento esencial mediante el cual conocer cómo se manifiesta la

39 Bolívar, Domingo, & Fernández (2001) emplean término *(auto)biografía* para resaltar el uso de la teoría de la autobiografía y la biografía dentro de la investigación, ya que obedece al *acto de invención*

Ocupación en la vida de los docentes participantes. La naturaleza narrativa de esta información requiere de herramientas e instrumentos que se sustentan en una doble vía: la oralidad y la escritura.

Figura 9. Fuentes de información y sus instrumentos

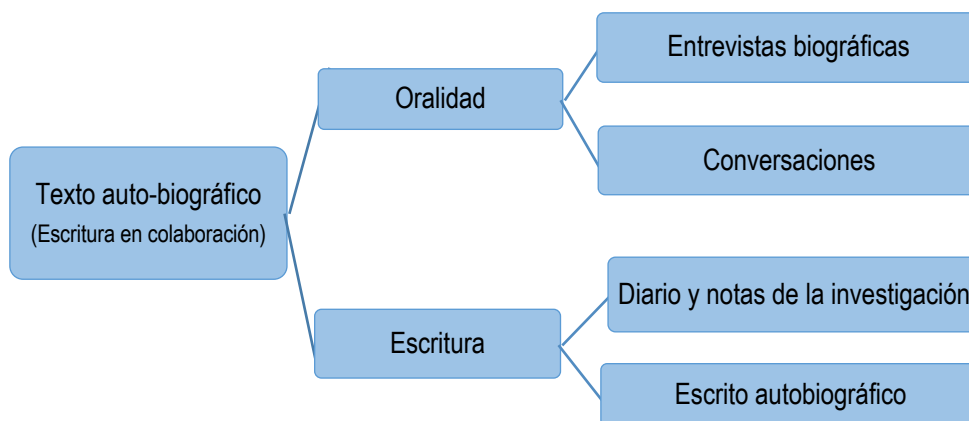


Figura 9. Describe a la oralidad y a la escritura como las principales fuentes de información auto-biográfica.

La oralidad es una fuente estructural de información para la investigación, a través de ella es posible conocer las experiencias vitales más significativas para los participantes desde su perspectiva como docentes y dentro de ella la conversación es un instrumento fundamental que permite la construcción del conocimiento intersubjetivo que elabora un discurso para comprender el fenómeno de la ocupación en los docentes. En la investigación se utiliza la conversación como elemento transversal a todos los instrumentos de fuente oral: entrevistas biográficas y grupos de discusión y focales. Esta información se registra mediante herramientas

del yo (Bruner & Weiser, 1995) que se hace posible a través de la autonarración, en donde el autor se crea a sí mismo en la propia narración para dotar de sentido a su existencia (Gusdorf, 1991) y el lector, gracias al pacto autobiográfico (Lejeune, 1991) es un intérprete, más que aquel que comprueba la veracidad de los hechos. En la investigación se utiliza el término *auto-biografía*, ya que el signo (-) destaca el diálogo que se establece entre participante e investigadora. Este diálogo se produce cuando el participante al narrar su autobiografía se narra a sí mismo y la investigadora al escucharle, se convierte en testigo y actor dentro de la misma narración.

digitales como la grabadora digital cuando se hacen presencialmente y en algunos casos, mediante aplicaciones como Skype cuando la conversación es realizada en línea.

Figura 10. Instrumentos y herramientas narrativas y digitales



Figura 10 presenta los diferentes instrumentos como entrevistas y diarios que se utilizaron para recoger la información. Así como herramientas digitales para organizar y analizar los datos.

La fluidez de la información presente en la oralidad facilita la construcción intersubjetiva de los textos auto-biográficos. Sin embargo, el uso de instrumentos escritos como los textos autobiográficos, los diarios y las notas permiten contrastar y nutrir los datos. La escritura autobiográfica como fuente de información facilita el contraste de los datos al ser una segunda lectura de la experiencia (Gusdorf, 1991); con ella el autor, el docente, reflexiona sobre su vida y narra aquello que le interesa hacer público, lo cual da soporte a los hallazgos de la oralidad. A su vez, la escritura de diarios y notas recogen la segunda lectura de la experiencia de la investigadora dentro del proceso mismo de la investigación, permitiéndole a través del distanciamiento dar perspectiva a su interpretación. Los diarios y las notas de la investigadora son “una reconstrucción activa de los sucesos” (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, p. 158), en donde se recoge el sentido del trabajo llevado a cabo, a la vez que reflejan su interpretación sobre el contexto de la información.

El diario de la investigación es el instrumento esencial que recoge información sobre cada uno de los procesos y fases de la investigación. En él se hallan datos relevantes sobre el

muestreo teórico y el análisis de la información que permite nutrir los hallazgos emergentes en cada una de las fases. Los diarios y las notas se registran en diversas herramientas digitales como la aplicación MAXapp, una herramienta en su versión iOS del software para la investigación cualitativa Maxqda⁴⁰ y las aplicaciones digitales de Evernote y GoogleKeep. A diferencia de las conversaciones y del diario con las notas de la investigación, que son instrumentos transversales a todo el estudio, la entrevista biográfica y el escrito autobiográfico son instrumentos que se emplean para recoger información en diferentes fases de la investigación. La entrevista biográfica se utiliza para recoger información que permita proponer una teoría sobre el fenómeno de la ocupación en la vida de las y los docentes y el escrito autobiográfico se utiliza como instrumento para la triangulación de fuentes y datos (como se describe en el apartado del capítulo IV) para facilitar el contraste de análisis de las categorías emergentes y consolidar la propuesta teórica. A continuación, se describen con más detalle estos dos instrumentos.

2.4.1. La entrevista biográfica

La entrevista biográfica es un instrumento esencial en el proceso de recogida de información porque permite conocer en profundidad la historia de vida del docente participante, a la vez que facilita el diálogo intersubjetivo, una conversación entre participante e investigadora que tiene por propósito informar sobre cuándo, dónde, con quién y cómo se ha manifestado la Ocupación en su vida como docente. La entrevista biográfica no solo es un instrumento de recogida de información sino que mediante este diálogo se desarrolla un significado compartido y se contruye el sentido de aquello que se narra. De este modo, existe una cierta coproducción entre investigadora y participante, tal como expresan Bolívar, Domingo y Fernández (2001), esto es posible gracias a las características de la escritura en colaboración (Luengo Gascón, 2007; López Díaz & Luengo Gascón, 2014)

⁴⁰ Maxqda es un software profesional para el análisis de datos cualitativos a partir de diversas teorías, fundamentalmente desde la teoría fundamentada. Su versatilidad permite desarrollar métodos mixtos de investigación. No obstante, el software resalta por su funcionalidad en el procesamiento de información frente al volumen de datos de la investigación cualitativa, especialmente la biográfico-narrativa. Maxqda permite el análisis y la codificación de cualquier tipo de dato no estructurado tales como entrevistas, artículos científicos, archivos multimedia, datos de Twitter y muchas otras posibilidades. Más información disponible en <http://www.maxqda.com>

Figura 11. Fases de la entrevista biográfica



Figura 11 ilustra las fases de la entrevista biográfica realizada a las y los participantes colombianos y españoles.

Las entrevistas se efectuaron en cinco fases descritas en la figura 11: (1) una fase de planificación orientada por el muestreo teórico para lo cual se diseña un guion que servirá de estructura, en donde se concretan las personas, las cuestiones y los tiempos a la vez que se realizan los contactos y las negociaciones con cada participante, (2) una fase de exploración biográfica que permite identificar hitos biográficos seguida de (3) una fase de profundización en donde se puede volver sobre los espacios en blanco o sobre aquellas experiencias narradas desde el olvido. Luego, (4) una fase de distanciamiento de lo narrado por parte de la investigadora para poder escuchar con atención los audios y realizar la transcripción de cada una de las sesiones de la entrevista y finalmente, (5) la elaboración del texto auto-biográfico

que debe ser aprobado por cada participante. A continuación, se detallan algunos aspectos relevantes para cada fase de la entrevista.

Tabla 4

Guion inicial de la entrevista biográfica.

Guion inicial de la entrevista biográfica		
<i>Núcleos de interés</i>		<i>Preguntas guía</i>
Contexto temporal (Tiempo)	Este contexto tiene un carácter transversal a todos y cada uno de los demás contextos.	¿Qué recuerdos tiene de su infancia? De esa época ¿qué recuerda? ¿Cuándo ocurrió eso?
Contexto físico (Escenarios)	Lugares de su infancia: Hogar/Familia Escuela	¿Cuándo era niño/a dónde vivía? ¿Qué recuerdos tiene de su escuela? ¿Le gustaba ir a la escuela?
Contexto social (Personas)	Personas de su infancia: Familia (padres, hermanos, abuelos, etc.) Maestros y profesores Pares	¿A quiénes recuerda de su infancia? ¿Cómo eran sus padres? ¿A qué se dedicaban sus padres? ¿Tiene recuerdos especiales con algún maestro o profesor? ¿Cómo era su profesora(s) o profesor(es)? ¿A qué jugaba de niña(o)?
Contexto personal (Reflexiones, opiniones y creencias)	Expectativas sociales/Demandas familiares	¿Qué sentimientos tiene hacia su infancia? ¿Qué pudo encaminarle a ser educador? ¿Por qué cree que es maestra(o)?

Nota. Fuente: elaboración *ad hoc*.

a) *Planificación y guion de la entrevista.* La entrevista biográfica se realiza en profundidad siguiendo un guion estructural que orienta de forma flexible el transcurrir de las conversaciones auto-biográficas. El guion ubica la voz del participante en un primer plano y en un segundo plano, como eco de ella, a la voz de la investigadora. El guion también conserva el hilo narrativo en la entrevista y le permite a esta mantener los focos de atención en aquellos hitos que se leen como relevantes, sin perder la flexibilidad de la narración que le posibilita al participante desviarse, perderse y olvidarse de sus recuerdos. Tras el diseño del guion se planifica la entrevista y se realizan los contactos con posibles participantes de acuerdo con los criterios del muestreo teórico. Este proceso tiene particularidades para cada participante, pero en todos ellos se tratan cinco condiciones fundamentales como sugiere Pujadas (1992): la

finalidad de la investigación y el uso de la información, el registro grabado de las entrevistas y el acceso a ella de terceras personas, el anonimato y el uso de seudónimos para el texto en el caso que se desee, los medios de publicación y la integridad de los audios y las formas de compensación y agradecimiento por el tiempo y el trabajo.

b) *Exploración biográfica.* Esta fase permite identificar los hitos biográficos más significados en la narración del participante. Usualmente, es en la primera sesión en donde se puede determinar el hilo conductor de la conversación, así como los ritmos y el tipo de actitud que debe emplear la investigadora con el fin de brindar seguridad y comodidad al narrador. Así mismo, durante la primera sesión el participante expresa las generalidades de su discurso vital, manifiesta aquellas vivencias significativas en su vida como docente y le hace saber a la investigadora cuáles son sus inquietudes frente al proceso narrativo con lo cual se pueden cerrar acuerdos. Esto es posible por el carácter conversacional de las entrevistas y por la cualidad de la narración autobiográfica que le permite a la persona volver a sus recuerdos para reconstruir su vida como docente y cuando hace esto se revive a sí misma en otro tiempo y en muchas ocasiones logra comprenderse y *reinventarse* como lo expresó un docente participante.

c) *Profundización en hitos biográficos:* En esta tercera fase se realizan las sesiones de entrevista que se requieran para culminar el texto auto-biográfico, siendo el participante quien determina la cantidad y la frecuencia de las sesiones, así como el grado de profundidad de su relato. En las sesiones de la entrevista se sigue el guion con preguntas introductorias a cada etapa vital (infancia, adolescencia y adultez) y se hace énfasis en aquellas experiencias que pueden ser significativas para conocer cómo percibe el participante su ocupación a través de sus recuerdos vitales se formularon preguntas que conectaban los eventos ya descritos con el propósito de profundizar en aquellos recuerdos que podrían quedar en el olvido y que son importantes para comprender cómo se manifiesta el fenómeno mediante una reconstrucción de los discursos y análisis de la relación categorial. Para ahondar en este particular es necesario que exista un grado de confianza entre participante e investigadora, ya que lo primordial son los recuerdos y pensamientos más íntimos sobre su vida como docente.

Tabla 5*Guion definitivo de la entrevista biográfica*

Guion definitivo de la entrevista biográfica	
Eje temático	Preguntas de profundización
Sobre su infancia y adolescencia	Pregunta introductoria: ¿Qué recuerdos tiene de su infancia?
	¿Qué quería ser de mayor?
	¿A qué jugaba de niña(o)?
	¿Admiraba a alguien de niña(o)?
	Puede contarme alguna(s) experiencia(s) significativa(s) con sus padres o maestros.
	¿Qué recuerdos tiene de su adolescencia?
	¿Qué pensaba de su futuro?
	¿Qué le interesaba de adolescente?
Sobre su vida adulta	Pregunta introductoria: ¿Qué experiencias significativas le han sucedido en su edad adulta?
	¿Cuándo empezó a ser maestro(a)?
	Me gustaría conocer cómo ha llegado a trabajar como docente
	¿Cuáles fueron sus primeros indicios, sus primeros acercamientos a la labor docente?
	Le preguntaron si quería ser maestra(o)
	¿Cree en la vocación del docente?
	¿Cree que es un don o una habilidad?
	¿Cómo cree que se manifiesta la vocación?
	¿Cómo se desarrolla su habilidad como docente?
	¿Por qué cree que es maestro(a)?
	Si pudiera hacer o dedicarse a otra cosa ¿qué haría?
¿Cuál ha sido su secreto para lograrlo?	
Sobre los docentes, la educación y la sociedad	Pregunta introductoria: Podría decirme qué entiende por...
	¿Cómo cree que debería ser un docente?
	¿Cómo percibe a los maestros?
	¿Qué se necesita para ser un docente?
	¿Cómo ha visto, a través de su experiencia, la educación en España/Colombia?
	¿Cómo trata el Estado Español/colombiano a los docentes?
	¿Cree que existen diferencias entre esos términos? Y ¿entre educar, enseñar, instruir y guiar?
	¿Cuál cree que es la función de la educación y la función del docente/maestro(a)/profesor(a)?
	¿El docente nace o se hace?
	¿Cuál cree que es la función de la sociedad en la educación?

Nota. Fuente: Tabla elaborada *ad hoc*.

d) *Distanciamiento y elaboración del texto.* Esta fase se caracteriza por un imprescindible distanciamiento de las sesiones de la entrevista por parte de la investigadora. Este distanciamiento le permite desprenderse de ciertas emociones o juicios de valor que se hayan generado tras la entrevista y que puedan de alguna manera ocultar, desviar o interferir negativamente en el análisis intuitivo de los relatos. Es importante mencionar que el diario de la investigación y los diarios de la investigadora describen las sesiones realizadas y las percepciones que se tuvieron de ellas con lo que se puede leer las diferentes posiciones que se tomaron con respecto al relato de cada participante. Tras haber pasado un tiempo pertinente se realizan las transcripciones literales de cada sesión de las entrevistas en donde se omite información que pudiera limitar la lectura fluida del texto.

e) *Consolidación del texto auto-biográfico de cada participante:* Durante esta fase, el participante aprueba el texto transcrito, el cual es previamente estudiado y sometido a modificaciones, correcciones o tachaduras. En algunos casos la investigadora negocia con el participante sobre información fundamental para el estudio que ha sido modificada drásticamente. De este modo el resultado final de la entrevista es el texto auto-biográfico que representa una escritura compartida en donde se reconstruye la vida de una persona en su perspectiva docente. En cada uno de los textos se pueden leer las ideas y concepciones de los participantes frente a la educación y su función dentro de la sociedad, el trabajo de docente y la enseñanza entre otros discursos.

2.4.2. Escrito autobiográfico

Durante el desarrollo de la investigación se tuvo la oportunidad de obtener escritos autobiográficos de docentes en diversas etapas de su vida provenientes de distintos lugares; estos docentes son otros distintos a los participantes seleccionados por el muestreo teórico y sus escritos son fuentes de información que permiten la triangulación de los datos. Se utiliza el escrito autobiográfico como un espejo que refleja claramente los hallazgos obtenidos en el análisis de las entrevistas, lo que otorga un grado mayor de validez y credibilidad a la propuesta teórica emergente sobre *la Ocupación en la (de)construcción auto-biográfica realizada por docentes colombianos y españoles*. Estos escritos son instrumentos de triangulación de los datos emergentes durante el proceso de teorización ya que permiten el contraste categorial y el control de sesgos durante el análisis de los datos.

Algunos de los escritos son autobiografías completas, otros son textos que provienen de autobiografías fragmentadas donde la persona narra experiencias vitales significativas para su ocupación como docente, pero todas ellas son, como expresa Loureiro (1992), un profundo encuentro de la persona consigo misma en otro momento de su vida, en donde ella cuida de sí al escribirse y se inscribe bajo la mirada de otro, un destinatario de su escritura. Esta doble condición particular de la escritura autobiográfica, en donde la persona selecciona su reflejo en la escritura y se describe en aquello que refleja, permite que los posibles sesgos o juicios de valor de la investigadora no afecten a aquello que el docente quiere escribir y, además, se cumple el “pacto autobiográfico” (Lejeune, 1991, p. 47), ya que el contrato de lectura entre narrador y lector otorga total credibilidad al texto puesto que en él convergen la identidad del autor, la del narrador y la del personaje.

Los escritos autobiográficos se leyeron y se analizaron hasta el final del proceso de recogida y análisis de información, como un paso previo a la fase de teorización en la investigación. La lectura tardía de estos escritos puede evitar sesgos que distorsionen la triangulación de las fuentes de información y así se puede llevar a cabo una adecuada contrastación de datos. En total se recogieron tres autobiografías escritas, una de ellas escrita a mano y siete relatos autobiográficos breves, todos ellos escritos a mano.

3. La elección de las personas que narran su vida como docentes

La elección de las y los docentes participantes viene dada, como mencionan investigadores biográfico-narrativos⁴¹, por un conjunto de decisiones éticas y estratégicas que determinan a quién y a cuántos entrevistar. Una de las decisiones éticas que acompañan todo el proceso es el profundo respeto y el compromiso ineludible de la investigadora por mantener a salvo el buen nombre de cada uno de ellos. A su vez, este compromiso se extiende con la responsabilidad de reflejar y comunicar fielmente sus ideas y experiencias vitales como docentes tras la lectura deconstructiva y sociopoética. La elección de los docentes también responde a una estrategia metodológica para el control de sesgos que pretende evitar la tendencia a seleccionar en la investigación, no solo fragmentos del texto o trozos descontextualizados sino a elegir a aquellas personas predispuestas a participar con lo que se silencian las voces disonantes. Para evitar estos sesgos, el muestreo teórico diseña una ruta que orienta y establece los criterios de elegibilidad de los participantes y su elección está determinada por el juego de combinaciones entre ellos.

3.1. Criterios de elegibilidad

Los criterios iniciales para la elegibilidad de los participantes responden a las características básicas que identifican a una persona con el mundo social que representan los docentes, ese microcosmos, tal como expresa Bertaux (1997), es el mundo social docente en donde se comparten creencias, ideas y experiencias como grupo social. Las características básicas se determinaron en los estudios de la línea base, algunas de ellas fueron las siguientes:

- a) tener una formación docente: graduado en Magisterio, pedagogo o licenciado en Pedagogía con lo cual se garantizaba que fueran personas formadas para educar,

41 Bolívar, Domingo y Fernández (2001) desarrollan una completa obra sobre la Investigación Biográfico-Narrativa, su aplicabilidad y método. Posteriormente, Bolívar, Fernández, & Ruiz, publican en 2005 su trabajo: "Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial". Una obra que profundiza en el universo categorial que corresponde a la identidad profesional de los docentes.

- b) tener experiencia laboral como docente de cinco o más años, tiempo que se considera adecuado para consolidar una ocupación en la persona.

Estos criterios se sometieron a una diversificación por el muestreo teórico evitando con ello la exclusión de aquellas voces disonantes, especialmente porque la legislación y la formación docente determina diferentes formas de acceder a la carrera docente no solo mediante estudios de Magisterio o licenciatura en Pedagogía, sino también con maestrías o máster de formación profesorado. También se redujo el tiempo de experiencia docente porque esto limitaba el universo de los datos emergentes y obviaba la situación laboral de muchos de ellos. Por tanto, se determinan unos criterios generales que son puestos en juego para crear combinaciones que permitan enriquecer los datos gracias a las continuas comparaciones entre dimensiones y contextos del fenómeno.

Tabla 6

Criterios del muestreo teórico

Criterios del muestreo teórico
1. Edad: 30-40 años, 40-50 años, de 50 o más años
2. Sexo: Mujer /Hombre
3. Nacionalidad: española /colombiana
4. Procedencia: Rural /Urbana
5. Estudios de Magisterio, Licenciatura o enseñanzas superiores música
6. Años de experiencia: 1 a 5 años, 6 a 10 años, 11 a 20 años, 21 o más
7. Área de conocimiento: Educación Infantil, Literatura, Ciencias Sociales, Física, Matemáticas, Música, Educación Física, Idiomas
8. Situación laboral: Activo /Inactivo /Jubilado

Nota. Fuente: elaboración *ad hoc*.

3.2. El juego de combinaciones

El juego de combinaciones de los criterios del muestreo teórico permitió la diversificación contextual de los datos y con ello nutrir y enriquecer las categorías emergentes que permiten teorizar sobre el fenómeno de Ocupación en la (de)construcción auto-biográfica de docentes colombianos y españoles. La Figura 12 representa cada uno de los criterios de elegibilidad que se ponen en juego por el proceso del muestreo teórico con el fin de obtener el mayor número de perspectivas de interpretación posible.

Figura 12. El juego de las combinaciones

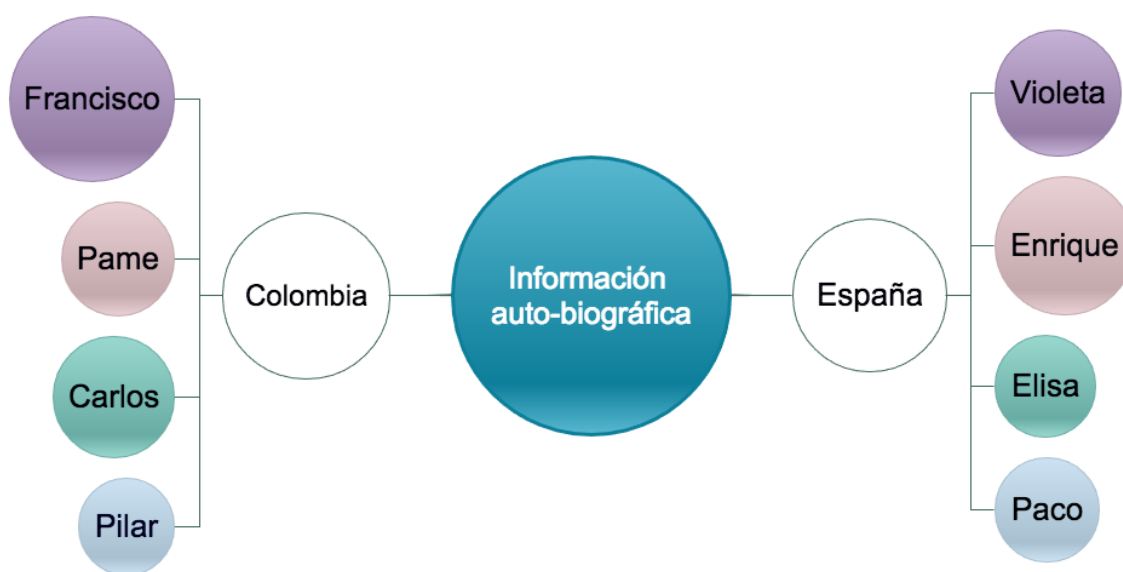


Figura 12 ilustra el juego de combinaciones que se podría describir como un mapa para explorar y recoger la información auto-biográfica contenida en los textos de los participantes.

A continuación, se describe brevemente la ruta que se siguió durante el desarrollo de la investigación para obtener datos auto-biográficos mediante entrevistas biográficas a docentes colombianos y españoles:

a) En el año 2013, durante la planificación de la investigación se contemplan las posibilidades de acceder a los participantes potenciales del estudio en España, contactando con **Violeta**, maestra de Lengua y Literatura de un Instituto de Educación Secundaria (IES) de la ciudad de Zaragoza. Ella es la primera participante del estudio que orientó las dimensiones del muestreo teórico y de quien se podrá obtener un volumen importante de datos que permite comprender los discursos históricos e ideológicos en los que se enmarca la Ocupación como docente gracias a la información contextual fundamental sobre España.

b) En el año 2014, durante el primer periodo de la Estancia Internacional en Colombia, se realiza la entrevista autobiográfica de **Francisco**, participante que ofrece información estructural sobre el contexto colombiano y la trayectoria de los docentes. Francisco es, entre muchas otras cosas, maestro jubilado de física y matemática que trabajó en varias ciudades del nororiente colombiano, y exsindicalista que participó activamente en la revolución educativa colombiana conocida como el “movimiento pedagógico”, que dio paso a importantes reformas como la Ley General de Educación 115 de 1994. El texto auto-biográfico de Francisco es determinante para comprender el desarrollo histórico e ideológico del universo docente en Colombia y permite conocer en profundidad aspectos relevantes del fenómeno de Ocupación en la vida de una persona que rompía con la identificación docente de su tiempo.

c) El mismo año, en España se contacta con **Enrique**, docente del conservatorio de música de la ciudad de Zaragoza del cual se obtiene información importante sobre la educación en España y la formación de los docentes. El texto de Enrique es decisivo para comprender como ciertos aspectos educativos históricos afectan el discurso ideológico de los docentes y de qué manera las acciones de los docentes pueden influir en la construcción de una identidad docente. En su texto vital se encuentran nuevas dimensiones por explorar y contrastar del fenómeno de la Ocupación.

d) El año siguiente, en 2015, se realizan las entrevistas biográficas a **Paco**, docente de Educación Física y formador de formadores, y a **Elisa**, docente de música en diversas academias y en lista de espera de interinos para el conservatorio de música. Tanto Paco como Elisa ofrecen universos de experiencias que permiten nutrir los datos y dar perspectiva a la interpretación de los discursos en el contexto español. Sus voces son evidencia de la polifonía que se halla dentro del mundo social de los docentes, en

sus textos se pueden leer aspectos fundamentales que diferencian el fenómeno de la Ocupación del docente de otros como el trabajo o la labor docente.

e) En 2016, durante el segundo periodo de la estancia de investigación en Colombia, se profundiza y se finaliza la entrevista biográfica con Francisco y se recoge información de dos participantes más, **Carlos** y **Pame**. Él es docente de español y Literatura y reconocido narrador oral, y ella es docente de inglés en varios colegios de educación bilingüe. Ambos participantes viven y trabajan en la capital colombiana, pero pese a que comparten tiempos y lugares, sus historias reflejan el mundo de posibilidades y la variedad de condiciones a las que se enfrenta el docente. Su narración permite desvelar el discurso subyacente en los textos auto-biográficos al dar una perspectiva interpretativa diferente.

f) Finalmente, se tuvo la oportunidad, también durante la estancia en Colombia, de realizar la entrevista biográfica a **Pilar**, una maestra novel de español y literatura de un colegio femenino en la ciudad de Bucaramanga. En su texto auto-biográfico se leen los avatares que se presentan en la actualidad a muchos de los jóvenes docentes y además, también se pueden leer las ocultas verdades que se hallan tras los discursos sobre el trabajo y la labor de los docentes.

En la siguiente tabla se ilustra el juego de combinaciones de los criterios del muestreo teórico en el cual se puede visualizar cómo se han diversificado los datos a partir de la información auto-biográfica obtenida en las entrevistas biográficas a los participantes. Seguidamente, se presenta a los participantes de la investigación: Violeta, Francisco, Enrique, Paco, Elisa, Carlos, Pame y Pilar.

Tabla 7

Juego de combinaciones para criterios de elegibilidad

Origen de los datos		Edad			Sexo		Nacionalidad		Procedencia		Estudios			Años de experiencia				Área de conocimiento						Situación laboral				
Año	Participante	30+	40+	50+	M	H	E	C	R	U	M	L	MS	1-5	6-10	11-20	21+	EI	L	CS	F	M	MS	EF	I	A	I	J
2013	Violeta			x	x		x		x		x						x		x							x		
2014	Francisco			x		x		x	x			x					x					x	x					x
2014	Enrique			x		x	x			x			x			x							x			x		
2015	Elisa	x			x		x			x			x	x									x			x		
	Martín	x				x	x			x	x						x							x		x		
2016	Pame	x			x	x		x		x		x			x			x	x						x	x		
	Carlos	x			x	x		x		x					x				x							x		
	Pilar	x			x	x		x		x			x	x					x							x		

Nota. Fuente: elaboración *ad hoc*.

La tabla 7 recoge los 8 criterios para elegir a los participantes de la investigación, lo cuales contienen los siguientes descriptores:

1. Edad: 30-40 años, 40-50 años, de 50 o más años

2. Sexo: Mujer (M) /Hombre (H)

3. Nacionalidad: española (E) /colombiana (C)

4. Procedencia: Rural (R) /Urbana (U)

5. Estudios de Magisterio (M), Licenciatura (Lic.) o enseñanzas superiores de música (MS.)

6. Años de experiencia: 1 a 5 años, 6 a 10 años, 11 a 20 años, 21 o más

7. Área de conocimiento: Educación Infantil (EI), Literatura (L), Ciencias Sociales (CS), Física (F), Matemáticas (M), Música (MS), Educación Física Idiomas (I)

8. Situación laboral: Activo (A) /Inactivo (I) /Jubilado (J)

Figura 13. Participantes colombianos

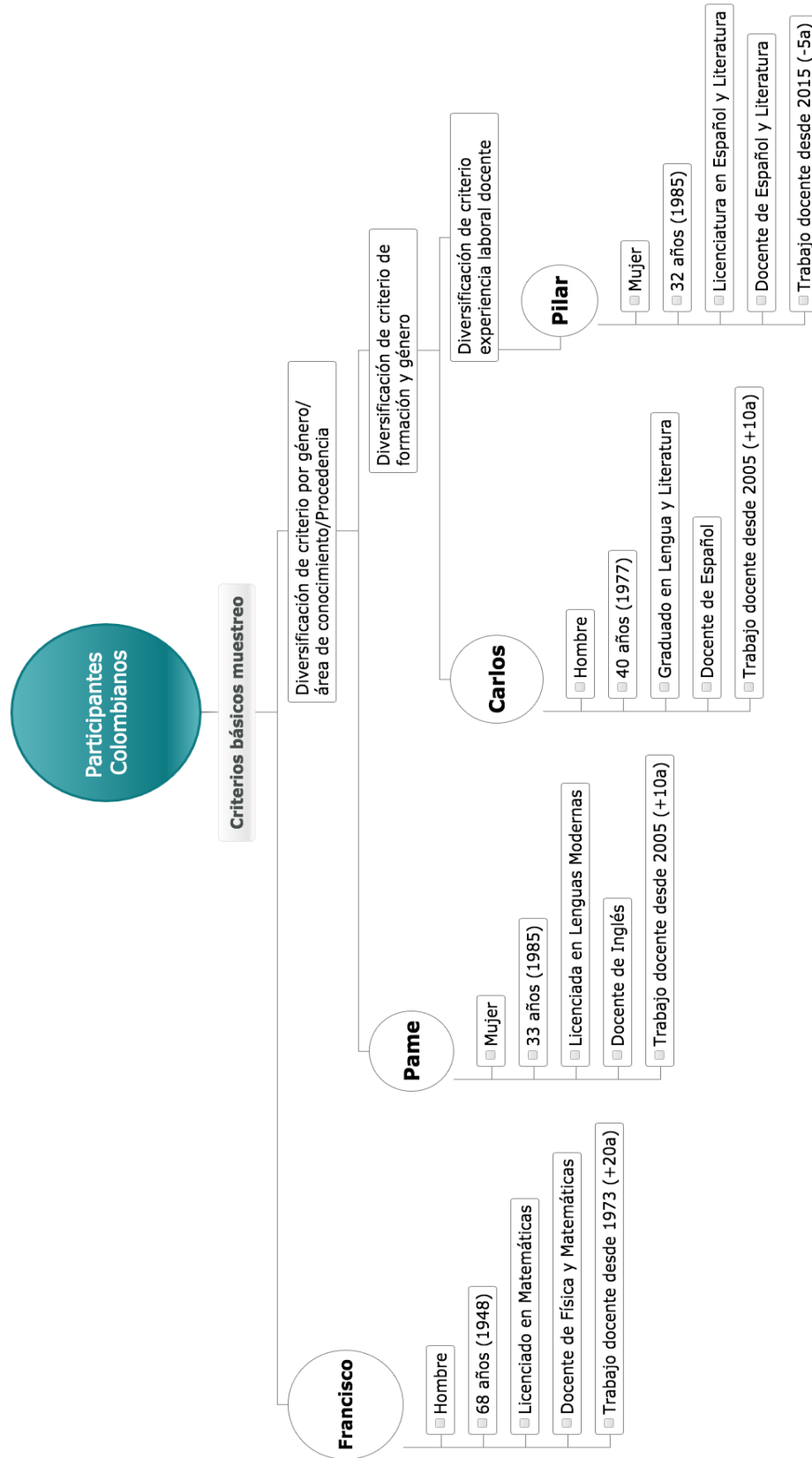
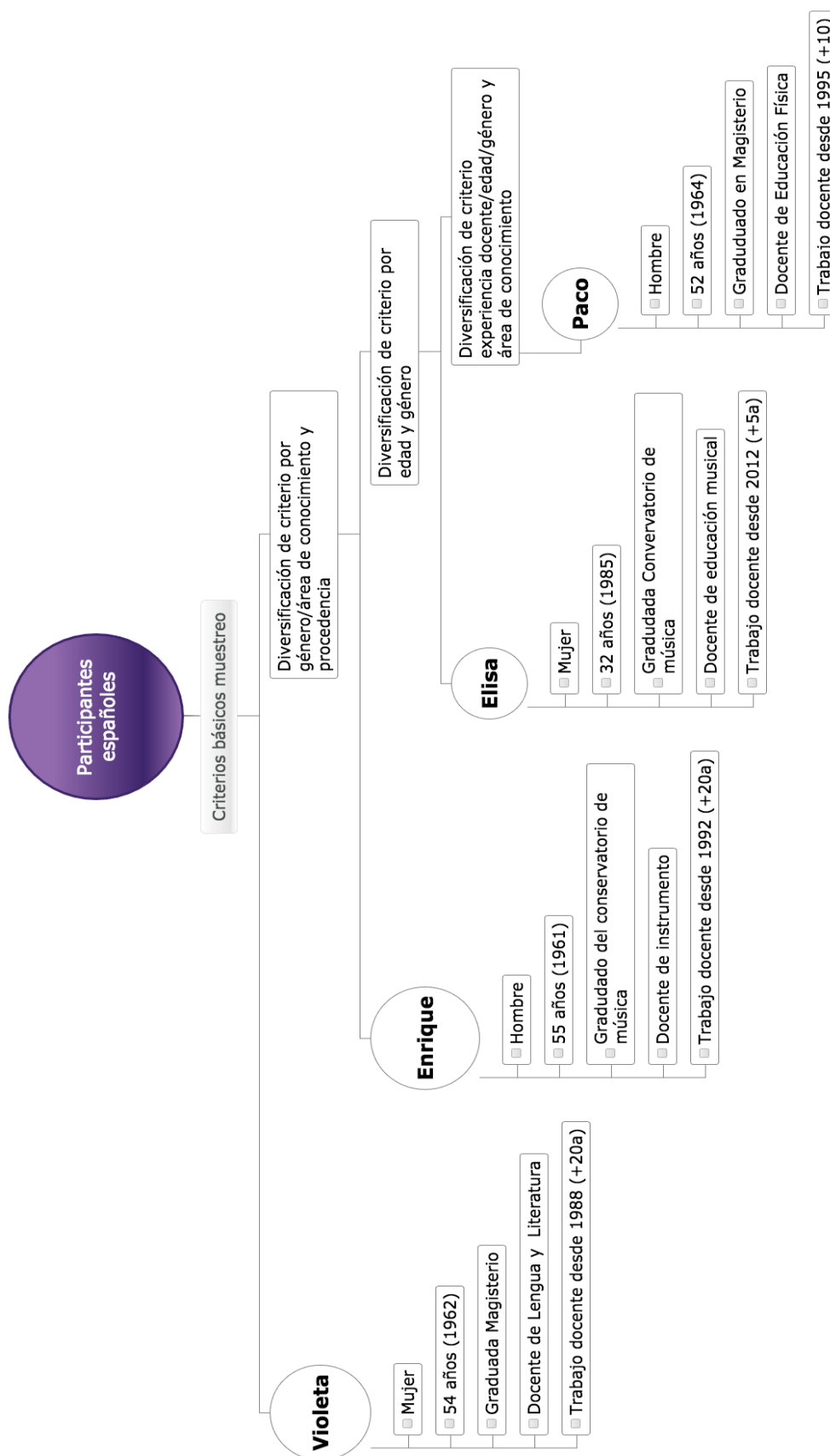


Figura 14. Participantes españoles



4. Elaboración y análisis del dato narrativo

El dato narrativo representa el universo de información contenida en los textos auto-biográficos de los docentes que permite conocer el fenómeno de la ocupación e identificar sus cualidades. La elaboración del dato narrativo parte de la compilación de todos los textos de los participantes en un solo texto que se convierte en la totalidad de la información que es sometida al análisis Sociopoético y deconstructivo. El dato narrativo se consolida como una unidad de análisis que es sometida tanto al juego categorial orientado por la Estrategia General de la Deconstrucción como a la lectura sociopoética que permite el perspectivismo de los datos. El dato narrativo se constituye como el texto que desvela cómo se manifiesta el fenómeno de la *ocupación en la (de)construcción auto-biográfica de docentes* participantes, mediante el cual se hace posible teorizar sobre las cualidades del fenómeno a través de la triangulación los datos en otros textos autobiográficos.

4.1. Estrategia y métodos de análisis

El proceso de análisis de los textos auto-biográficos se lleva a cabo de forma paralela al desarrollo del muestreo teórico culminando con un volumen importante de información que es sometida a una doble lectura, un análisis estructural de tipo deconstructivo dado en cuatro fases o niveles (Derrida, en Bolívar, 1990) y un análisis sociopoético paralelo a estas fases.

- a) Una *fase de simulación*, en donde se hallan los núcleos categoriales y se exploran sus opuestos. Se indaga por los contextos y los diferentes discursos contenidos en los textos auto-biográficos. Para ello, se recurre a la teoría sociopoética (Viala, 1993; Montandon, 2016), ya que permite una lectura interpretativa de los fenómenos sociales desde el prisma de la teoría literaria dando cuenta de los cambios y transformaciones de sentido del hacer del docente. Esta lectura facilita la comprensión de la multiplicidad de condicionantes que rodean el fenómeno de la Ocupación en la vida de los docentes y permite el desarrollo de la siguiente fase.

- b) Una *fase de oposición o de juego categorial*, en la cual se exploran otros lenguajes con los cuales poder interpretar los textos, se utilizan otros códigos como metáforas para analizar los datos y descubrir las cualidades del fenómeno de la Ocupación. Uno de ellos es el lenguaje matemático, el cual, gracias a Francisco, permitió comprender características fundamentales de la Ocupación como una acción humana en continuo movimiento a lo largo de la vida. Estas metáforas tienden a romper las categorías y a sus opuestos inicialmente establecidas por la primera lectura de los datos, y permite desvelar nuevas categorías que vuelven a ser analizadas para hallar aquel discurso que subyace y así, reconocer aquellas categorías excluidas o marginadas por los discursos dominantes.
- c) La segunda lectura sociopoética da paso a una *fase de inversión jerárquica* de las oposiciones binarias halladas en los discursos dominantes (Derrida, en Bolívar, 1990). Esta fase permite reestructurar y reinterpretar los datos, para lo cual es importante que la investigadora dé paso a otras perspectivas interpretativas que cuestionen la tradición y los saberes categóricos. Con ello se da finalmente,
- d) Una *fase generativa* que permite ver el fenómeno de la Ocupación desde el prisma interpretativo y con ello articular todos los conceptos que han emergido de los textos auto-biográficos dentro de una teoría inclusiva, a la vez que crítica.

4.2. Proceso y herramientas para el análisis de los datos auto-biográficos

Definida la estrategia y los prismas de lectura de los datos se determina el proceso y las herramientas idóneas para efectuar el análisis de los textos auto-biográficos. Para ello se realizan dos tipos de análisis: a) un análisis categorial orientado por la Teoría Fundamentada en los Hechos (Strauss y Corbin, 2002; Charmaz, 2006) que permite extraer los ejes conceptuales del texto y b) un análisis de los discursos con una perspectiva crítica que permite articular los conceptos dentro de las tramas narrativas y argumentales de los textos. El análisis categorial realizado a los textos sigue los criterios del método comparativo constante formulado por la Teoría Fundamentada. Este análisis permite ubicar los núcleos categoriales iniciales

dentro de los datos e identificar las categorías emergentes y con ellos poder generar una propuesta teórica sobre el fenómeno de la ocupación. El método ofrece la posibilidad de realizar la doble lectura sociopoética y deconstructiva de los textos auto-biográficos mediante un proceso de codificación en tres fases descritas por Strauss y Corbin (2002): (a) una codificación abierta de los textos, ubicando los núcleos categoriales y extrayendo las categorías emergentes a través del método comparativo constante. Luego se realiza, (b) una codificación axial en la cual se buscan las relaciones entre las categorías y hallan sus propiedades y dimensiones, y finalmente, y (c) una codificación selectiva que permite integrar todos los elementos y dar armonía y fluidez a la teoría emergente.

Ahora bien, este proceso de categorización corresponde a una lectura deconstructiva (Derrida, 1994) que pasa por conocer la estructura categorial de los textos y que da cuenta del tipo de información que está comunicando el participante, bien sea narrativa o discursiva. Es decir, que el proceso de categorización permite determinar a qué códigos narrativos o discursos corresponde aquello de lo que está hablando y qué está diciendo de aquello que habla. Para llegar a cabo este exhaustivo proceso de categorización se utilizó el programa Maxqda⁴², una herramienta fundamental para manejar el volumen de datos narrativos y discursos de cada uno de los textos de los participantes y que permite mover, cambiar, fusionar y transformar las categorías de acuerdo con los datos que emergen del análisis permanente.

El producto del análisis categorial determina los núcleos conceptuales que permiten construir una propuesta teórica en torno al fenómeno, pero para llegar a ello es necesario realizar otro análisis a los textos que articule los datos categorizados dentro de la teoría emergente. De este modo, la lectura Sociopoética (Viala, 1993) mediante el diálogo sociológico y poético, permite conocer las macroestructuras de los textos auto-biográficos con lo que se podrán determinar las clases discursivas y las tramas narrativas contenidas en los datos, así como identificar las estructuras textuales particulares que dan información sobre las cualidades del fenómeno de la Ocupación en la vida de los docentes españoles y colombianos. Para conocer las macroestructuras discursivas expuestas en los textos se emplea un enfoque arqueológico del discurso (Foucault, 1978) que da sentido a la red de categorías emergentes ubicando el complejo de relaciones discursivas dentro de los textos, los cuales envuelven las prácticas educativas de los docentes participantes. De este modo el análisis de los discursos

42 El Software Maxqda se adquirió bajo la licencia: MAXQDAplus Student License Educational con número de referencia de cleverbridge: 93426053 (VERBI GmbH, s.f.)

con perspectiva crítica ubica a las categorías dentro del puzzle teórico estableciendo las relaciones entre ellas para identificar la trama argumental que las explica. En este punto, se profundiza en el discurso desde una perspectiva crítica (Fairclough, 2003), que permite construir o reconstruir el “paisaje exterior de la acción y el paisaje interior del pensamiento y las intenciones” (Bolívar, 2000b, p. 575), así como conocer los paisajes del texto (Bruner, 1996), un doble discurso que da cuenta tanto de los contextos históricos en los que se enmarca el fenómeno de la Ocupación, como de aquellas reflexiones o ideas de los participantes sobre aquello que hacen: La docencia. De este modo, el análisis desde la perspectiva sociopoética y deconstructiva no solo permite conocer el universo discursivo de información histórica y contextual contenida los textos auto-biográficos sino que permite conocer aquellos discursos que se encuentran silenciados u ocultos tras otros impuestos o dominantes.

Por otro lado, se debe tener en cuenta que “a lo largo de las entrevistas o narraciones biográficas se hacen continuas referencias a acontecimientos externos en relación con los cuales se va inscribiendo la vida” (Bolívar 2000b, p. 575), siendo esta una información referencial que es posible categorizar. No obstante, dentro de estas narraciones existe otra información que no solo da cuenta de aquello que el participante piensa de la información referencial, sino que ella, tiene la intención de alterar el estado del oyente (investigadora) o afectar su interpretación sobre aquello que está narrando. Es por ello, que se debe conocer cuáles son los diferentes discursos que se tejen dentro de los textos y, además, cuáles son sus intenciones, preguntando qué otros discursos se encuentran en los textos y cómo afectan a la Ocupación del docente. Para dar respuesta a esto, se desarrollan una serie de estrategias de triangulación metodológica descritas a continuación.

5. Estrategias de triangulación

La triangulación es un procedimiento fundamental en la investigación cualitativa que permite garantizar los criterios de cientificidad (Denzin, 1970, 1978). Por este motivo, el diseño utiliza una variedad de estrategias de triangulación que controlan los posibles sesgos, minimizan los efectos de las posibles limitaciones consustanciales y garantizan los criterios de cientificidad para la investigación (Sabirón, 2006):

- a) La *triangulación de teorías*: el uso de varios prismas de interpretación de los datos emergentes permite el pluriperspectivismo del fenómeno (Luengo, 2009). Generalmente, en este tipo de triangulación los datos se someten a observación por diferentes supuestos teóricos o premisas para poder confrontar los resultados. En este caso, el propósito más allá de confortar los resultados es obtener el mayor número de perspectivas interpretativas y observar en los textos las coincidencias junto con las discrepancias como resultado de esta doble lectura.
- b) La *triangulación de fuentes y datos*, dada en la combinación de datos provenientes de fuente oral y escrita mediante dos instrumentos: la entrevista biográfica y el escrito autobiográfico. La triangulación de datos consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes instrumentos, de este modo se enriquece el análisis de los datos y se permite la formulación teórica con altos criterios de cientificidad. De este modo, las tres autobiografías y los siete relatos autobiográficos breves que se emplean para contrastar el sistema de códigos obtenido del análisis de los textos auto-biográficos producto de las entrevistas. Estos escritos, especialmente los fragmentos, tienen la importante característica del anonimato, el cual está presente no solo para el lector sino para la investigadora, centrando así la atención en lo que dice su autora o autor.
- c) La *triangulación de métodos de análisis*: es una estrategia que permite descifrar los discursos histórico e ideológico en los textos, mediante un análisis categorial y el análisis del discurso con perspectiva crítica permite, integrar las categorías discursivas dentro de una propuesta teórica para comprender desde las perspectivas sociopoética y deconstructiva, al fenómeno de la Ocupación en los textos auto-biográficos de docentes.

d) La *triangulación de expertos e investigadores*: La triangulación de investigadores se realiza durante todo el proceso de investigación. De modo que, los datos fueron analizados independientemente por cada una de las investigadoras (autora y directora de tesis) y sometidos a una comparación interpretativa. La triangulación de expertos se realizó durante la estancia internacional de investigación en la Universidad Nacional de Colombia durante el año lectivo 2014-2015 (ver informe de la estancia en los documentos anexos). Se realizaron dos grupos focales con expertos educativos y ocupacionales, y un grupo de discusión con docentes y estudiantes de otras disciplinas. Los datos arrojados por estos procesos se contrastan, constantemente, con los obtenidos en los textos auto-biográficos y se analizan al detalle durante el proceso de teorización, debido a que centran su atención en la ontología de la Ocupación.

La triangulación es una estrategia metodológica fundamental en la investigación que garantiza los criterios de cientificidad (Sabirón, 2006). No obstante, a lo largo de todo el proceso y desarrollo del diseño se aplicaron otras estrategias para evitar la vulnerabilidad de los datos causada por los diferentes sesgos, entre ellas el muestreo teórico, la duda y el contrapunto metodológico, en los cuales el continuo contraste de la interpretación de los datos evita la ilusión holística (Sabirón, 2006). Sin embargo, en la investigación se tuvo que hacer frente al exceso de datos, una característica indiscutible de la investigación biográfica-narrativa. Para poder manejar el volumen de datos discursivos y narrativos se emplearon diversas herramientas tecnológicas, pero fue fundamental el uso del Maxqda por su gran versatilidad y capacidad de procesamiento de información. En la siguiente tabla se detallan las principales herramientas y aplicaciones tecnológicas utilizadas para el manejo del volumen y la síntesis de los datos.

Tabla 8

Dispositivos de análisis de datos narrativos y discursivos

Proceso metodológico	Estrategia e instrumentos	Herramientas y aplicaciones digitales
1. Identificación y recogida de datos	Entrevistas biográficas Conversaciones biográficas	Papel Grabadora
2. Elaboración y análisis del dato	Codificación y categorización	Maxqda Software, Aplicación para móvil (Maxqda App)

Nota. Fuente: elaboración *ad hoc*.

Capítulo IV
Universo de datos auto-biográficos y sistema de
códigos

Este capítulo presenta dos tipos de resultados. Por un lado, recoge los datos auto-biográficos de los participantes colombianos: Francisco, Pame, Carlos y Pilar, y de los españoles: Violeta, Enrique, Elisa y Paco. Estos datos se presentan como una biografía escrita a dos voces, en donde la narración subjetiva de los participantes se acompaña con la voz intersubjetiva de la investigadora para dar a conocer la imagen docente con la cual se identifican cada una de las y los participantes. Al final de cada relato auto-biográfico se presenta una tabla biográfica de cada participante que están incluidas y fundamentadas en el *biograma global* ⁴³. Es importante resaltar que los hitos en cada una de las narraciones construyen un mapa global que representa el panorama social, político, económico, y educativo que han vivido los participantes como docentes. Al poner todos estos hitos en su conjunto en el biograma global es posible observar tanto los puntos coincidentes como las particularidades de cada contexto histórico colombiano y español. Por otra parte, el capítulo también se presenta el *sistema de códigos* como resultado del proceso de codificación, análisis y recodificación (Strauss & Corbin, 2002), desarrollado a través del Software Maxqda para el análisis de datos. El sistema de códigos recoge todos y cada uno de los textos auto-biográficos de los participantes, así como los datos de las fuentes de triangulación (escritos autobiográficos de María, Mariela y Marina, y los siete relatos breves) y los fragmenta para descubrir los datos narrativos y discursivos que se guardan en ellos.

Estos resultados constituyen el universo discursivo y narrativo que se lee mediante los prismas interpretativos sociopoético y deconstructivo para desarrollar el análisis del *discurso histórico* (capítulo V, parte I) que recoge la particularidad de cada cronotopo en los relatos y del *discurso ideológico* (capítulo V, parte II) que estudia las coincidencias que trascienden a los espacios temporales compartidos y a los puntos geográficos similares. Este análisis se fija en las prácticas discursivas propias del hacer de las y los docentes que trascienden a las particulares del contexto y evidencian comportamientos e imaginarios sociales similares en los discursos. La interpretación de estos discursos y narraciones permiten elaborar una propuesta teórica como un lenguaje común para interpretar el fenómeno de la ocupación en los textos auto-biográficos de las y los docentes participantes.

⁴³ El *biograma global* es un recurso de análisis historiográfico que se recoge en los documentos anexos a esta memoria. Es un recurso que ubica los hitos históricos presentes en los textos para los contextos colombiano y español, así como los hitos o incidentes críticos para cada uno de los participantes. En el biograma se ilustran los acontecimientos individuales y los hitos coincidentes en los textos auto-biográficos de Francisco, Violeta, Enrique, Pame, Paco, Elisa, Carlos y Pilar. En él se recogen todas y cada una de las tablas biográficas y se contextualiza toda la información de acuerdo con la procedencia de los participantes, al tiempo que se presentan los hitos históricos de cada país que fueron emergiendo en la narración de las y los participantes.

Y entonces el haber sido maestro queda como algo esencial sin duda de la persona, mas que no la define por completo; se dirá de ella cuando desaparezca en ese recuento biográfico que la muerte no perdona, que fue maestro también, y si no fue luego alguna otra cosa quedará como alguien que se detuvo a mitad del camino. (Zambrano, 1965, p. 112).

1. Los relatos auto-biográficos: una escritura a dos voces

En la investigación se buscan las huellas que indican cómo se manifiesta el fenómeno de la ocupación del docente en la vida de un grupo de personas, mujeres y hombres, colombianos y españoles, que viven en lugares muy distintos y que han vivido momentos de la historia muy diferentes. Para ello, las personas cuentan su vida a la investigadora, narran sus experiencias desde su interpretación como docentes y la investigadora, escucha, dialoga, recoge, graba, transcribe y escribe un texto que será leído por la participante o el participante para aprobar o censurar su divulgación. Este texto es una escritura a dos voces, es un texto que ha viajado desde el recuerdo autobiográfico transmitido por la oralidad del participante pasando por la intersubjetividad de la investigadora para ubicarse en el medio de ese diálogo que se establece cuando uno cuenta su vida a alguien y este la escucha y en algún momento la siente como suya, pero que en definitiva, “una vida no tiene más que un único autor” (Lejeune, 1980, p. 232) y es él o ella quien ha vivido como docente en una España franquista o democrática y en una Colombia violenta o esperanzada. Los textos que se presentan a continuación son una escritura en colaboración, tal como sugiere Lejeune (1980), que pretende dar a conocer los principales hitos históricos en la vida de los participantes y el sentido y significado que ellos les han otorgado desde su perspectiva como docentes.

Francisco

Nace en 1948, en la tristemente denominada, Época de la Violencia en Colombia. Vive su infancia entre la libertad de las calles, donde el fútbol le aleja de la realidad del hogar, y la represión de una escuela gobernada por la tiranía. En casa está su padre, un hombre tranquilo, trabajador y muy fiel a sus creencias religiosas, de quien Francisco guarda muy buenos recuerdos, y está su madre; a quién ha logrado comprender en su delirio violento tras años de sufrir su fuerza. Y también está su hermana Cecilia, una niña que sufrió la furia de su madre y el olvido de su padre. Francisco luchó por defenderla de la furia de su madre, pero le no pudo rescatar de la locura.

La locura acompañó a Francisco durante toda su adolescencia, “loco” le gritaban en el colegio, “loco” le gritaba su profesor, un cura reaccionario que no soportaba la lucidez de su pensamiento, un hombre oscuro que buscó por todos los medios someter y subyugar otra alma. A pesar de ello, Francisco tuvo suerte, un loquero⁴⁴ le ayudó o quizás no tanto como esperaba, pero al menos le dejaron respirar un poco y con ello, cogió fuerzas para marchar no muy lejos, pero lo suficiente para conocer otra educación y a otros maestros. El Socorro, así se llama el lugar al que partió, muy adecuado para lo que necesitaba. Un lugar en el que su amor por el

44 [Francisco]: - Entonces a mí en el psiquiatra, el segundo, yo le pregunte: - ¿Usted cree en Dios? El man se echó para atrás y pegó una carcajada, dijo: - ¡Eso no tiene importancia! ¿para qué? ¡A mí eso ni me va ni me viene, yo no le paro bolas a eso! Él no me dijo ni que sí ni que no, dijo: ¡Yo no le veo a eso importancia! ¿qué importa eso? ¡A mí no me importa si existe o no existe, yo no le paro bolas a esa joda! Entonces yo pensé ¡con este ya puedo hablar! Me dijo: - ¿A usted que le pasa? Le dije: - ¡A mí me pasa esto, yo tengo este problema, yo hablo, yo digo que Dios no existe, los curas me viven atacando, los curas me viven ofendiendo, los curas me viven echando, los curas me viven rajando! La forma de predicar de los curas era ¡miren que el que es buen cristiano le va bien en las materias! [...] Entonces ellos con ese cuento... Yo le dije al psiquiatra: - ¡Yo sé cuál es la sanación mía!, me dijo: - ¿cuál es? - ¡Salir de ese colegio y no volver jamás! El man se quedó pensando en todo lo que yo le dije y dijo: ¡Mano, sabe que me gustó mucho las cosas que usted me dijo! ¡Hay muchas cosas que yo no había pensado! ¡Vaya y me llama a su papá! Llamé a mi papá y se sentó. Dijo: - ¡Don Luis, lo felicito! Usted tiene un hijo muy inteligente, es un chino muy sagaz, es de los pocos chinos (¡así le dijo! ¡no son mentiras lo que le estoy diciendo!) Es de los pocos chinos inquietos que he visto en mi vida, este chino es muy inteligente, este chino toca es que lo dejen quieto, es que le den la oportunidad de expresarse de todo lo que él quiera. ¡Pero es que él no cree en Dios! Dijo mi papá. ¡No importa! Eso no tiene nada que ver, él es un muchacho bueno. ¡Pero es que no cree en Dios! Mi papá no le pudo entender. Entonces al final él le dijo: ¡Bueno don Luis! No hablemos más porque usted no me entiende. ¿Usted qué quiere que yo le recete? Me preguntó él, el psiquiatra a mí. Le dije yo: -¡que no me jodan la vida!, ¡que me dejen quieto! Entonces me puso, ¡delante de mi papá!: -Tranquilidad familiar. ¡Qué más! ¡Eso fue para peor! Porque entonces seguían con el cuento de que yo estaba loco, que yo no creía en Dios y que tenía que tener tranquilidad familiar. Así que todos me trataban como loco, yo decía: ¡Yo no estoy loco! ¡No mijito usted no está loco! Me trataban como un loco y me sacaban la piedra. Yo me decía ¡ahora!, ¿cómo me quito esta vaina de encima? ¡Fíjese usted como una sociedad religiosa, fanática puede volver loca a una persona cuerda! El origen de la locura de Foucault, ¿quién es el que está loco? ¡El que no entra en razón!

deporte y en especial por el fútbol, se arraiga en su corazón y, su sentido y deseo de libertad se alimentan y se hacen fuertes como si estuviera preparándose para la batalla. Allí pasa poco tiempo, un año más o menos y debe regresar porque su padre le demanda, pero fue tiempo suficiente para conocer la hermandad entre los hombres y la bondad de maestros y maestras.

Cuando Francisco vuelve las cosas no habían cambiado mucho, pero él había visto otro mundo y otra mirada de la educación y de los hombres. Desde hace un tiempo que había iniciado un viaje para comprender su realidad, a través de la literatura, la filosofía, los libros y las matemáticas. Vivía leyendo las historias de vida de “Arquímedes, de Euler y de todos los griegos, vivía leyendo libros como el de *Álgebra Baldor*, todas las biografías, de Poicar, de Einstein”, uno de sus ídolos. La lectura fue inicialmente su refugio ante la hostilidad del mundo, y pronto se convertiría en parte de su cosmovisión. Después de la catástrofe que fue el colegio, Francisco ingresa en la universidad, un lugar en el cual conoce personas y personajes, hombres y mujeres de la realidad y la ficción que fortifican sus pensamientos sobre la igualdad entre los hombres y la necesidad de una educación democrática. Francisco se dedica a la vida griega, la contemplación del mundo y, olvida asistir a sus clases en la universidad. Decide que debe actuar acorde con sus ideas.

Francisco está pensionado del magisterio, trabajó como docente desde 1973⁴⁵ hasta 1985 y regresó 11 años después. Su vida como maestro transcurre en varios episodios que podrían reunirse en dos periodos, el primero se caracteriza, fundamentalmente, por el Movimiento Pedagógico⁴⁶ y la lucha sindical; y el segundo, se caracteriza por su lucha contra la tiranía y la desidia que ve día a día en su trabajo. Francisco no solo lucha por una democratización de la educación, sino por una vida democrática entre hombres y mujeres, y lo hace en un colegio femenino. Sus alumnas, unas ¡guerreras duras! y ¡frenteras!, a quienes vuelve a ver cuarenta años después le guardan afectuosamente en la memoria. Para él, ellas no

45 [Francisco]: -Yo entré en el 73 pero yo sí había estado en la universidad unos semestres. Me echaron por todas las vainas de... ¡cosas que se presentan allá! También por indisciplina, ¡no fui indisciplinado! Sino que... tiré eso y me dediqué al mundo contemplativo y entré en una filosofía de eso, en una filosofía rebelde. Eso fue una mezcla de todo y cuando me di cuenta tenía todo el semestre friquiado y no me importaba nada. Después hubo otras cosas con otros amigos... tocó salimos de la universidad. Entonces llegué por aquí sin hacer nada y de pronto llegó un man y me dijo, un político amigo de mi papá, ellos habían sido amigos de hace muchos años: -Oiga Francisco ¿usted quiere ser maestro? Le dije: -Pues ¡sí! Pues, yo si les había explicado a mis compañeros en clase.

46 El Movimiento pedagógico es un hito en la historia de la educación en Colombia y en la historia de vida de Francisco. El describe los orígenes, las acciones y los logros del movimiento dentro de la lucha sindical, y también da cuenta de la represión y la violencia con la que se intentó aplacar. Este hito se describe con más detalle en la primera parte del Capítulo V, que corresponde al Discurso Histórico Colombiano.

habían cambiado, seguían siendo esas muchachas luchadoras y frenteras, que dicen y actúan acorde a sus ideas dejando de lado el temor y el miedo. Un día se encontró con una de ellas: “- ¡Profesor! ¡Todas nos acordamos de usted! ¡Nos acordamos!, -Y ¿sí les sirvió de algo todo el discurso que les echaba en clase? - ¡Claro! Ahora todas somos de izquierdas ¡todas!” La lucha de Francisco por la democratización de la educación implicaba la lucha por las relaciones de igualdad entre hombres y mujeres. Para él, hombre y mujer, es decir, los hombres que conviven en la tierra deben convivir en la igualdad y el respeto, pero esto no era lo que él veía. En el colegio observaba cómo las muchachas que iban a estudiar de noche, ya que tenían que trabajar durante el día, eran cazadas, por los propios trabajadores del colegio⁴⁷ “eran buscando a las chinas de ahí para comérselas porque todas las que iban a eran muchachas del servicio, muchachas que eran trabajadoras”. Por ello, Francisco sabía que era necesario que la mujer recibiera formación política, no solo que se le instruyese o se le impartiesen conocimientos académicos y ellas debían reconocerse como seres políticos dentro de una sociedad de personas libres.

Fueron muchas las acciones que desde el sindicato de docentes desarrolló Francisco durante ese primer periodo de su vida laboral. Acciones que debieron quedarse en el anonimato, porque la primera vez que se retira del magisterio es, porque literalmente, ¡los estaban matando! La represión al movimiento obligó a Francisco a abandonar su puesto de trabajo y de algún modo, apartarse de la lucha sindical. Decide perderse en su pueblo natal, conoce a su esposa y comienza otra vida. Viaja a la capital y allí se hace ferretero, vendedor de herramienta

47 [Francisco]: -Había otra cosa que era el colegio de un sindicato, el sindicato más poderoso que tiene el país y tenía un colegio. Pero al colegio iban las muchachas a estudiar por la noche, y como ese sector es un centro petrolero y trago y vicio, entonces a ese colegio lo tenían era de putiadero, ¡de putiadero!

[Investigadora]: - ¿Un colegio?

[Francisco]: - ¡El colegio!, o sea puros maestros de derecha. Pingos enseñando cualquier maricada como por enseñar, pero la filosofía a ellos no les importaba nada. Ellos mismos eran buscando a las chinas de ahí para comérselas porque todas las que iban a eran muchachas del servicio, muchachas que eran trabajadoras.

[Investigadora]: - ¿Estudiando de noche?

[Francisco]: -Sí. Entonces decían: ¡Esas son las que hay que invitar a la discoteca para comérselas! Y los fines de semana eran todos los manes esperándolas a la salida del colegio, para llevárselas a la discoteca para comérselas. Más que todo eran mujeres y yo dije ¡cómo!, el sindicato más poderoso del país, ¡el más revolucionario y su colegio es un putiadero!

Yo me puse de acuerdo con uno de la universidad y les dije: -Vamos a enlazar al colegio con la universidad para que el colegio se convierta en un colegio de formación sindical de las mujeres. Para que las mujeres tengan una visión política de su participación en la vida, que no sea únicamente acostarse con los hombres, que no sea únicamente ir a acostarse. No eran sino eso. Todas las noches las esperaban pingos para ir a la discoteca y comérselas. ¡No! ¡Que este colegio sea un colegio del cual salgan líderes revolucionarios, que es lo que se necesita aquí! Porque había mucha marginalidad y hay mucha marginalidad [...]

¿por qué? Porque era un camino que abrazaba la historia de vida de su esposa, sus cuñados eran ferreteros y le invitaron a participar, pero fue un verdadero desastre que le llevó a la quiebra y a la desesperación.

La crisis económica y la honestidad de Francisco eran algo incompatible en ese entonces, por lo que se ve obligado a liquidar su pequeño negocio. A partir de ese momento, se convierte en el Dr. Chivago, seudónimo que le da un cliente tras convencerle de su honestidad, pese a vender mercancía de contrabando. Francisco se hace viajero, vendiendo mercancía de contrabando en una de las zonas más peligrosas y de difícil acceso en Colombia. Él toma el riesgo por su familia, por la desesperación, odia viajar en avioneta y no le gusta la carretera. Sin embargo, estuvo diez años de viajero, hospedándose en hoteles baratos en donde veía a los otros viajeros ensimismados en la televisión y él alejado de todo ello, en sus libros, leyendo y resolviendo problemas matemáticos. En uno de sus viajes, conoce al cliente que le nombra Dr. Chivago, un hombre curtido en los negocios y amante de las rancheras que disfruta de las ventas de Francisco porque ellas estaban acompañadas de canciones, historias y conocimiento. Pero la crisis obliga a Francisco a trasladarse junto con su familia a su pueblo natal. Allí, su historia de vida como docente vuelve a acercarle al magisterio. Las condiciones de trabajo eran inestables y muy difíciles tanto para él como para su esposa, pero año tras año, fueron mejorando y se estabilizaron un poco, lo que le permitió volver su mirada de nuevo a la lucha contra las injusticias que continuaba viendo en el magisterio y en la educación.

Para ese entonces, algunas cosas habían cambiado. El Movimiento Pedagógico había dejado su huella y la legislación contemplaba, en parte, sus peticiones. Pero Francisco, siendo docente de un instituto, veía en su cotidianidad como la tiranía y el sometimiento persistían al interior de la escuela. Continúa entonces, su lucha por la democratización en la institución educativa hasta el año 2010, momento en el que se jubila, un poco cansado de la resistencia reaccionaria a la revolución educativa. Estos últimos años, le han alejado de la acción educativa, pero él sigue siendo maestro, futbolista, actor, viajero, en definitiva, un artista.⁴⁸

48 [Francisco]: - Durante muchos años me preguntaba ¿yo para qué sirvo? Yo sé que yo sirvo para muchas cosas. Yo soy hábil para muchas cosas, pero ¿qué era realmente mi carrera? ¿cuál debiera ser mi carrera? Yo fui un maestro excelente, me admiraban mis compañeros. Yo fui un líder allá, [...] a mí los alumnos me querían y los compañeros, todo el mundo. Por mi forma de ser, por mi forma de mamarles gallo sin menoscabar su persona. [...] Entonces yo les hacía la vida agradable a todos, “¡llegó el loco Francisco!” Yo cantaba, les sacaba canciones, le plagiaba canciones para la rectora. A mí todos me querían, en todas partes donde he estado. Pero yo me preguntaba ¿realmente cuál sería mi profesión? Yo me daba cuenta de que para ingeniería no servía porque a mí que me pongan a presentar informes y toda esa vaina ¡yo no lo hacía! Yo dije, últimamente como que me estoy orientando... mi profesión debió ser una cuestión artística. ¡Yo canto! y la gente dice que yo canto muy bien. ¡Ah! Yo fui actor de teatro y la

Tabla 9*Hitos en la línea de vida de Francisco*

Año	Edad	Hito en el relato de Francisco
1948		Nace
1949	1	Violencia intrafamiliar. La violencia como expresión.
1950	2	
1951	3	
1952	4	
1953	5	
1954	6	Forzado por su madre a tener peleas con otros y a comportarse como un "matón". Tenía que librar batallas (peleas callejeras) para mantener su reputación de gran peleador.
1955	7	Infancia y adolescencia temprana sumergida en la violencia intrafamiliar.
1956	8	Ingresa a un internado dirigido por Salesianos como alumno en régimen abierto.
1957	9	La represión en la escuela. La violencia de los miembros de la comunidad educativa (mayormente curas y monjas) en el ejercicio del poder dentro de las instituciones educativas.
1958	10	

primera vez que actué hice de actor principal y la segunda me nombraron director de la obra y actor principal, o sea, yo tenía cualidad para esa clase de cosas. Así que dije yo ¡Nosotros somos locos! Yo hubiera servido para una cuestión artística o deportiva. Me parece que hubiera sido el deporte.

[Investigadora]: - ¿Usted cree que el maestro es en parte artista?

[Francisco]: - ¡Como le dije! debe de ser.

[Investigadora]: - ¡Debería de ser!

[Francisco]: - Es que ellos no me consideraban el profesor.

[Investigadora]: - Entonces ¿cómo lo consideraban?

[Francisco]: - Un amigo de ellos, es que yo era amigo de ellos. Yo iba a la casa de ellos y si estaban durmiendo les decía “¡párese de ahí! y me acostaba en la cama de ellos, jugaba fútbol con ellos en la puerta de la casa. El rector que está ahora me dijo “¡Francisco a usted lo llevo aquí en el corazón! Yo me acuerdo cuando estaba con usted jugando fútbol en la cancha, usted tenía una hora libre. Llegaba y se quitaba la camisa (eso no lo hacía ningún maestro porque ¡uy! ¡Un maestro!) Usted se quitaba la camisa y se remangaba los pantalones y decía ¡bueno para qué lado voy a jugar! Siempre jugaba fútbol con nosotros mientras los demás maestros estaban todos ¡con su maletín! Sentado en la rectoría o tomando tinto. Usted estaba gaminiando con nosotros, jugado fútbol”

[Investigadora]: - Si es esa parte artística, pero también hay algo como ¿la pasión?

[Francisco]: - ¡La lúdica! La lúdica, el disfrute. ¡Yo de maestro disfruté! y de futbolista, de ajedrecista, de todo. Y yo era maestro de eso, yo les enseñaba a jugar ajedrez y cree escuelas aquí de ajedrez y de fútbol. Yo gozaba con eso.

[Investigadora]: - ¡Como usted dijo ayer! ¡Un maestro debería ser un enamorado!

[Francisco]: - ¡Sí, claro! ¡Que enamore al otro de su quehacer!

Año	Edad	Hito en el relato de Francisco
1959	11	La persecución y la represión por parte de los curas en el colegio de su pueblo natal.
1960	12	
1961	13	Profesor de Literatura que se opone a los otros, se muestra justo con Francisco
1962	14	Locura. Es acusado de "estar loco" y debe ver al psiquiatra.
1963	15	
1964	16	Se cambia de colegio y es trasladado a un colegio en otro municipio.
1965	17	Conoce al profesor Martín, un cura español y republicano. La estancia en este internado le abre un mundo de posibilidades, entre ellas el conocer otros compañeros con sus mismas inquietudes.
1966	18	Regresa a su pueblo natal.
1967	19	Promueve una huelga en el colegio. Se siente fuerte, se libera de las presiones y chantajes.
1968	20	
1969	21	Confiesa que "después de la catástrofe del colegio" se sintió, de cierta manera, aliviado y esperanzado.
1970	22	Ingresa a la universidad pública.
1971	23	En la universidad era considerado como el "mejor delantero de fútbol de toda la ciudad", por lo que es reconocido y apreciado por otros.
1972	24	La universidad le abre un mundo de posibilidades a Francisco, se interesa por la filosofía, la política y la economía. Esto le lleva a descuidar sus estudios.
1973	25	Se retira de la universidad, al tiempo que ingresa al Magisterio en su primer trabajo como profesor de matemáticas en un colegio femenino.
1974	26	Empieza a ver injusticias en el Magisterio. Tiene experiencias en las que se hace evidente la influencia de las prácticas económicas neoliberales en las políticas educativas.
1975	27	Se une al sindicato de profesores. Trabaja activamente con el cuerpo estudiantil y el docente.
1976	28	Inicia su lucha, buscando un nuevo movimiento educativo, al ver que la estandarización de la educación es una medida al servicio de las políticas neoliberales.
1977	29	Lucha desde el sindicato por la unión de los maestros y maestras.
1978	30	Desarrolla diversas acciones para promover políticas educativas humanizadoras.

Año	Edad	Hito en el relato de Francisco
1979	31	Escribe un periódico, junto con estudiantes y compañeros docente, como medio de divulgación del proyecto educativo.
1980	32	Trabaja desde el sindicato por la unión de los maestros y maestras. Logran la unificación de los sindicatos en el reconocido como FECODE.
1981	33	Desarrolla y promueve el Movimiento Pedagógico en Colombia.
1982	34	
1983	35	Él y sus compañeros del Movimiento Pedagógico empiezan a recibir amenazas e intimidaciones.
1984	36	Se retira del sindicato por amenazas a su vida. Él confiesa: "cuando yo me fui, yo sabía que el sindicato se acababa porque el sindicato, no es petulancia ni nada, el sindicato era yo"
1985	37	Se retira del Magisterio y de la vida política pública, no sin antes dejar un mensaje.
1986	38	Se muda a la capital del país en búsqueda de nuevas formas de vida. Tiene su primer hijo.
1987	39	
1988	40	Inicia un negocio por cuenta propia. Busca un colegio para su hijo y descubre otros tipos de educación.
1989	41	
1990	42	
1991	43	Quiebra su negocio y se ve forzado a trabajar de vendedor.
1992	44	
1993	45	Se vuelve viajero. Vendía mercancía en diferentes partes del país, lugares muy peligrosos por su orografía y por el Conflicto Armado.
1994	46	Le conocían como el Dr. Chivago. En sus viajes conoce a muchas personas y continúa transmitiendo sus conocimientos, habla de política, filosofía, historia y matemáticas con quienes le escuchan.
1995	47	Se ve forzado a trasladarse a su pueblo natal por su situación económica.
1996	48	Regresa al Magisterio como docente de matemáticas del pueblo. Es nombrado por el alcalde del pueblo y el desarrollo de nuevas políticas educativas le motivan a regresar.
1997	49	Observa la tiranía y la desidia en algunos de sus compañeros de trabajo. La presencia de injusticias hace que surjan los primeros conflictos con los compañeros de trabajo.
1998	50	Organizó una huelga contra el rector del colegio.
1999	51	Logran desterrar al rector que fue acusado de abusar de las alumnas.

Año	Edad	Hito en el relato de Francisco
2000	52	Continúa su lucha en contra de la tiranía y los abusos que observa dentro de la institución educativa.
2001	53	
2002	54	
2003	55	
2004	56	
2005	57	
2006	58	
2007	59	
2008	60	
2009	61	
2010	62	Se pensiona del Magisterio.
2011	63	Vive con su esposa en su pueblo natal.
2012	64	
2013	65	
2014	66	
2015	67	Se reencuentra con sus exalumnas del colegio femenino. No las veía desde hace 40 años. Este reencuentro fue un reconocimiento a su trabajo y labor docente. Francisco narra con gran emoción esta vivencia.
2016	68	
2017	69	
2018	70	

Violeta

En el mes de diciembre de 1962 nace Violeta, maestra de Lengua y Literatura de un Instituto de Enseñanza Secundaria de la ciudad de Zaragoza. A los pocos días de su nacimiento, realiza su primer viaje desde la capital turolense hacia el pueblo de sus padres donde vive hasta la edad de doce años cuando tiene que emigrar hacia la ciudad para poder continuar con sus estudios como la mayoría de las niñas y niños españoles de su época. En su casa vive con su padre, un hombre trabajador e inquieto que aprovechaba cualquier oportunidad para leer; con su madre, una mujer trabajadora que luchó por mejorar las posibilidades de su familia; su abuela, una mujer que vivió en la II República y que siendo viuda le enseñó algunos apuntes feministas y con su hermano menor que también es maestro.

En su casa durante el invierno aprendió a leer gracias a la inquietud de su madre. Violeta recuerda el juego de sílabas de “ma, me, mi, mo, mu” escrito en una libreta, que ella supone debió de ser con la que su madre aprendió. Para Violeta la lectura es un refugio, un lugar en el cual se siente a salvo y en el que muchas veces prefiere estar. Para ella es como algo adictivo que le salva y le rescata, dice: “la lectura me ha librado de muchas cosas, de la locura”. Violeta escapa de la realidad cuando lee y se transporta a otros mundos para poder volver y enfrentarse a la dureza de algunas experiencias. Ya desde niña veía la realidad de su familia, y la de muchas familias españolas en las que todo el mundo tenía una tarea y la de ella junto con la de las mujeres y niñas era el cuidado de otros y los quehaceres del hogar⁴⁹.

49 [Violeta]: -A los cinco años nació mi hermano. Yo quería que fuera chica porque a las niñas en el lavadero (en el pueblo se acudía a un lavadero a lavar la ropa porque no había agua corriente), yo veía a las niñas que tenían hermanas con los vestiditos... la ropa de niño me parecía muy sosa. Yo estaba soñando tener una hermana para lavarle la ropa, ¡qué tontada! Entonces cuando nació mi hermano me quede así... pues no es chica, pero era adorable mi hermano.

[Investigadora]: - ¿Tu lo ayudabas a cuidar?

[Violeta]: -Yo lo cuidaba cuando mis padres iban al campo y mi abuela estaba al tanto de nosotros. La abuela también iba a cuidar a los animales, a veces iba a ayudar a mi padre y había una tía que estaba siempre en casa que nos echaba el ojo a mi hermano y a mí. Recuerdo que yo con 8 o 9 años me quedaba con mi hermano, hacía la comida, siempre hacía patatas fritas y huevo frito, y lo peinaba. Siempre lo peinaba, le echaba colonia Nenuco, le hacía una raya en la mitad y lo peinaba. En épocas de cosechas, pero en invierno no.

[Investigadora]: - ¿Eso era normal que las niñas se encargaran de sus hermanos o hermanas?

[Violeta]: -Sí, tenía muchas responsabilidades. Cuando era pequeña, mis padres estaban todo el día en el campo segando el trigo. Estaban todo el mes de Julio y había gente que se llevaba los niños todo el día al campo, pero a mi madre le debía parecer mejor dejarnos en casa para no hacernos sufrir, pero nos asignaban tareas. Recuerdo que nos levantábamos y la tía venía para que desayunáramos, la mujer estaba al tanto. Yo hacía las camas, pero eran de colchones de lana y era muy complicado hacerlas. Yo lo hacía como podía y de paso me disfrazaba con las sábanas un rato en el espejo. También fregaba el suelo y no se secaba en todo el día, ¡fíjate el agua que echaría! Luego mi trabajo eran las gallinas y los conejos. A

La narración de sus primeros años de infancia evoca recuerdos de libertad que se confrontan con la realidad franquista de esos años. Violeta recuerda las “¡trastadas!”, que hacía con su amiga, con quien mantiene una estrecha relación hasta el día de hoy. Recuerda su infancia “salvaje” y a la niña que fue como un ser libre y espontáneo que tenía todo un mundo por explorar, pero que por alguna razón fue apaciguada⁵⁰. Se recuerda como una niña extrovertida y vivaz, que cambia al entrar en la escuela, según le cuenta su madre. Ella no recuerda haberse vuelto tímida y retraída, pero sí reconoce que algo pasó en ella y que su infancia poco a poco fue dejando de ser salvaje. Ella cree que su aparente timidez se debía a que “se respetaba mucho al maestro o la maestra” y que por esa razón se “moderó un poco” y se volvió “más tranquila”. Dice que: “al tener un horario y tenías las cosas más marcadas, ya no podías hacer lo que querías, sino que estabas en el colegio y tenías que estar callada”. Sin embargo, recuerda que tenía momentos de libertad durante el recreo o fuera de la escuela, parecía entonces, como si ella estuviera viviendo en dos mundos.

La escuela se convierte en un lugar en el que Violeta debe “aprender a estar”, un lugar que era reflejo de la sociedad española del tardofranquismo y luego, de la Transición. Un lugar en el que la mayoría de los recuerdos que narra de su infancia contienen la magia de la inocencia y la dureza de la represión⁵¹, que contrastan con sus recuerdos de libertad, jugando y disfrutando de las calles en su pueblo natal. En la escuela conoce otras realidades y es testigo de los grandes contrastes sociales ocasionados por el aislamiento que vivían los españoles. Era una de las casas más grandes de su pueblo y allí vivían el maestro y su esposa, que en muchas ocasiones era la maestra. En su memoria la escuela era una casa grande y algo tenebrosa, con

mí me dijeron: -A los conejos les tienes que echar allí la alfalfa, y yo sabía dónde tenía que echarles la comida, pero olvidaron decirme lo del agua y cuando volvieron se habían muerto. ¡Imagínate si era pequeña! Todo el mundo tenía una tarea

50 [Investigadora]: - ¿Cómo fue tu infancia?

[Violeta]: -Yo creo que feliz, ¡salvaje! Estar en el pueblo y, pues mis padres que se iban a trabajar al campo y yo me quedaba con la abuela. Estaba todo el día por la calle, por el río, por los huertos. Era peor que un chico, me subía a los árboles como si fuera a coger cocos, ahora no puedo, pero entonces lo hacía. La sensación de tener completa libertad. Mis recuerdos de la familia son muy buenos, la abuela. Además, yo era muy extrovertida, pero cuando fui a la escuela me cambió el carácter un poco, me volví más tímida, más retraída... eso dice mi madre.

51 [Violeta]: -Recuerdo otra vez que a una señora le quitamos las uvas verdes para jugar y pensabas que eso estaba mal. Luego pues sí sabías que estaba mal. Cuando estaba en casa dice mi madre: - ¡Mira ha venido la guardia civil! Vino la guardia civil por casualidad. Entonces dice mi madre que venían buscando a unas niñas que han cogido las uvas. Yo me escondí debajo de la cama y me dormí allí. Buscándome por todo el pueblo y no me encontraban hasta que entró mi madre a la habitación y oyó mi respiración. ¡Trastadas!

dos plantas. En la primera planta conviven los recuerdos de su primera maestra que tienen especial relevancia en la memoria de Violeta. La imagen que guarda de ella es la de una mujer muy diferente a las que conocía. Era una joven innovadora con inquietudes sociales con quien podía seguir siendo tan vivaz como siempre, porque la entendía y ella entendía a todas sus compañeras. “Aquella mujer sí que tenía vocación, ella lo vivía, ella veía la situación que teníamos. Fíjate el cambio porque según lo que me contaban las mayores el año anterior se dedicaban a rezar y coser”. Violeta estudió hasta los ocho años solo con chicas, ya que la educación diferenciada estaba instaurada hacía mucho tiempo en España, pero fue promovida al curso siguiente lo que implicaba pasar a estudiar con los chicos y con el maestro-hombre en la segunda planta de la casa. Ella cree que su promoción se debió a la falta de escolares en su nivel, por lo que tuvo que hacer su primer examen. Una prueba "absolutamente injusta" porque no tenía en cuenta la diversidad y las necesidades de los niños.

Violeta se encontró hace unos años con el maestro-hombre, que la reconoció y se alegró de verla, porque ella “era una buena alumna”. Él era un hombre muy “severo y rígido, era de los que pegaban” y a quien Violeta le tenía terror. El anillo de oro con un rubí y la regla eran objetos de castigo, porque como mínimo “te llevabas un coscorrón cuando te equivocabas”. Su encuentro le hizo cuestionarse por las vivencias de sus amigos y compañeros que viven aún en el pueblo. Para la gran mayoría el recuerdo no es muy grato, él fue un hombre que marcó a una generación. El recuerdo del miedo⁵² acompaña la figura de su maestro en la primera infancia, un posible reflejo de la represión que se vivía en la España franquista. Ahora, desde la distancia Violeta le comprende y reconoce que dentro del mundo en el cual vivían él también tenía sus terrores y aunque sus prácticas eran terriblemente severas⁵³, en el fondo sus ideas guardaban el

52 [Violeta]: -En el recreo seguía a lo mío. Lo que pasa es que antes se respetaba mucho la autoridad del profesor. Te decía: ¡Quieto parao!

[Investigadora]: - ¿Era como temor?

[Violeta]: -Yo en primero, segundo y tercero estuve con la maestra, luego se aplicó esta ley que te digo y los mezclaron con los chicos, y a quien le tenía miedo era al maestro. A la maestra no le tenía miedo, le tenía respeto, no era miedo. Al maestro le tenía miedo, absoluto.

[Investigadora]: - ¿Al hombre?

[Violeta]: -Sí.

53 [Violeta]: - Bueno, quién se encargó de solucionar eso, el maestro. Es que todo el mundo acudía a él. Si hacíamos algo extra escolar, una barrabasada como coger lechuga a una señora; es decir, la típica travesura la gente iba al maestro [...] En aquello hizo (yo pensé “pedagógicamente era genial, pero éramos muy pequeños”) nombro a uno juez, a otro fiscal y a otro abogado, el resto de la clase estábamos allí y la niña. ¡Imagínate para la cría! La niña era la víctima y los otros acusados, luego se les puso el castigo que fue ser expulsados y pedir perdón a la niña delante de los padres. Cada uno con su madre. La niña luego se marchó del pueblo, pero ya no volvió. Volvió de mayor a verme porque éramos vecinas, pero ya no volvió al pueblo. Yo creo que esas son cosas que se quedan ahí. Yo creo que los otros ni se acuerdan” texto original) Otra vez, en el mes de mayo teníamos que ir a misa a una ermita y las chicas

interés por educar. Y a ella, particularmente, le ofreció la opción de seguir estudiando, puesto que era el maestro quien señalaba al posible beneficiario de becas y ayudas económicas.

Durante esos años las familias luchaban por ofrecer a sus hijos la oportunidad de “salir del pueblo y tener otro futuro”, aquellos que tenían la fortuna, entre actitud y aptitud, podían seguir estudiando tras cumplir los doce años si optaban a una de las becas. Afortunadamente, la madre de Violeta pudo anticiparse a las circunstancias y ofrecerle a su hija la opción de seguir formándose, aunque esta no era del total agrado para Violeta porque ella quería ser maestra⁵⁴, pero la beca que se le ofrecía era en Formación Profesional lo que le llevaba por un camino más largo para ir a la universidad a estudiar Magisterio, sin embargo, así tuvo que hacerlo. Para obtener la beca tuvo que pasar otro examen, lo que implicó salir del pueblo, emprender un viaje con desconocidos, hospedarse en otro hogar y sufrir por el resultado. Violeta tuvo que pasar por este periplo a lo largo de su vida, no solo para obtener las becas, sino para poder obtener una plaza como maestra. Ella se presentó cuatro veces a las oposiciones y cada año sus esperanzas se diluían en un mercado de trabajo con pocas opciones para los docentes.

El camino de Violeta para estudiar Magisterio, como el de la gran mayoría de sus coetáneos, se inicia en un internado. Las vivencias que narra de estos lugares contienen un universo de mundos posibles, en los que convive con otras chicas que, al igual que ella, tuvieron que separarse de su hogar y ver a padres y amigos pocas veces al año⁵⁵. Violeta tuvo que

tirábamos flores, los chicos no. Era una ermita que estaba en la pradera y era un lugar maravilloso para jugar. Los chicos, si podían, no entraban y se quedaban fuera jugando. Ese día arrancaron todas las zanahorias y las lechugas de un huerto que estaba al lado de la ermita y la dueña bajo a averiguar quién había sido. Enseguida se supo quién había sido y el castigo fue nos hizo ir por el pueblo como hacía siempre a un lado y al otro de la calle, en filita y los que había robado las zanahorias en medio de la calle con una escoba cada uno como para señalar que había sido ellos. Es decir, hacía ese tipo de cosas y yo a veces lo cuento y me dicen que me lo he inventado y yo que no me lo he inventado que es verdad. Entonces te puedes imaginar le teníamos miedo. Por mí se interesó mucho, me pidió las becas, es decir que yo era la enchufina imagínate los demás.

54 [Violeta]: -Entonces ahí estuve. Estuve seis años, porque claro, la trampa era que en el colegio de Teruel yo iba a primero de BUP, pero aquí no me dieron la beca para primero de BUP. Te la daban para lo que te la daban y a mí me la dieron para formación profesional. Yo no quería, además de confección industrial y me convencieron. El maestro me dijo: - Mira, haces eso, haces dos años y después te puedes pasar a BUP. Hago los dos años y me dicen sí, pero a primero, ahora además es perder el tiempo, pues has hecho los cinco y te pasas a COU. En realidad, tuve que hacer cinco años de formación profesional y después hice COU.

[Investigadora]: ¿Interna?

[Violeta]: -Interna.

[Investigadora]: - En confección.

[Violeta]: - No me gusta, lo pasé muy mal porque no era lo que yo quería. Yo quería hacer BUP.

[Investigadora]: - ¿Qué querías?

[Violeta]: - Yo quería entrar a estudiar, ser maestra.

emigrar para poder seguir estudiando, esa era su única posibilidad de salir del pueblo sin tener que “irse a servir” como lo hicieron la mayoría de sus amigas de infancia. Ella escuchaba de sus padres un deseo: “¡tú hija estudia!” Porque el horizonte para la mayoría de los jóvenes españoles estaba marcado por una dictadura que les sumía en el aislamiento bajo la intención de la autarquía. Violeta estudió en una Universidad Laboral⁵⁶ con casi 2000 chicas provenientes de todas las provincias españolas. El disfrute de la beca era completo, sus padres no tuvieron que pagar por nada, “todo era completamente gratuito, te daban un albornoz, un uniforme que incluía una falda escocesa. Te daban los libros, los cuadernos, las tijeras, los bolígrafos, o sea todo, todo, todo”. Para ella y para sus compañeras era imperativo mantener la beca, lo que implicaba que no podía suspender ninguna asignatura y su comportamiento debía corresponderse al esperado y para que eso fuera así, existían diversas figuras dentro de la estructura del internado, entre las que se encontraban las mujeres de la Sección Femenina. Violeta nunca tuvo excesivos problemas en el internado, porque sencillamente, ella tan solo salía un día entre semana a comprar algo. Siempre fue una estudiante muy aplicada y trabajó duro para mantener el nivel académico exigido. En el internado hizo fuertes lazos con sus compañeras y tuvo experiencias que narra con emoción como la del día en el que hicieron una huelga de estudiantes.⁵⁷ Ella era de las chicas menores y veía a las mayores reivindicar

55 [Violeta]: -Al principio lloras porque te ibas de tu casa y solo volvías en Navidad, Semana Santa y verano. Recuerda que mi pueblo está lejos de aquí, porque ir a Teruel era fácil, había autobuses y tren, pero el problema era ir de Teruel a mi pueblo. Mis padres no tenían coche para venir a buscarme, no había autobús que te llevara al pueblo, entonces dependías de alguien que te viniera a buscar. A veces yo iba con el cura, otras veces me iba con un señor que tenía una tienda y tenía una furgoneta con la que se dedicaba a llevar gente. Era complicado para ir un fin de semana porque por ejemplo tenías que irte un viernes por la tarde y llegabas a Teruel y allí no había nadie que te llevara. Si llegabas el sábado cuando llegabas a casa ya tenías que volver el domingo por la mañana con el cura para irte por la tarde. Luego te ves con chicas que habían estado en colegio que tenían un profesor para cada curso y yo había tenía un profesor para todos los cursos. Entonces de ser la mejor en mi pueblo, aquí pasabas a tener que estudiar un montón. Para recuperar todo lo que no sabías porque llevabas un nivel bastante malo y esto me paso hasta Navidad, a partir de la Navidad yo me puse a funcionar. Estábamos seis chicas en una habitación y dormíamos en tres literas que eran camas de dos pisos. Eran chicas cada una de una parte de España, una de Mallorca otra de Lérida, de Albacete. Convivías con gente de toda España.

56 Las Universidades Laborales son un hito en el discurso histórico de los participantes españoles, motivo por el cual se profundiza en el apartado correspondiente.

57 [Violeta]: - ¡Hicimos una huelga!

[Investigadora]: - ¿Tu hiciste una huelga?

[Violeta]: -Sí. Yo era de las pequeñas y cuando tenía 16 hicimos una huelga, en el segundo año hicimos una huelga.

[Investigadora]: - ¿Por qué hicieron una huelga?

[Violeta]: -Porque no queríamos llevar uniforme porque eso era matar la creatividad y la personalidad y todas estas cosas, pero lo que se pedía, sobre todo era no tener que sacar una media de notable para continuar con la beca. Decíamos que era discriminatorio y como resultado de la huelga se consiguió mantener la beca solo con una media de 5.

[Investigadora]: - ¡Consiguieron bastante!

pequeñas libertades dentro de un escenario político que iniciaba a transitar de la represión franquista hacia la Democracia.

Eran los años 80, cuando Violeta termina el ciclo de Formación Profesional tenía 18 años, momento en el cual debe decidir si seguir la formación profesional en ingeniera textil o hacer otro año y la selectividad⁵⁸ para ir a la universidad. Decide seguir con el Curso de Orientación Universitaria (COU) y se presenta a la Selectividad. Su nota le permite estudiar lo que ella hubiese querido, sus padres pensaron en Medicina y ella se matriculó. ¡La chica médico!, dice que pensarían orgullosos sus padres, pero no llegó a estudiar para ello, porque a tiempo se dio cuenta que lo que a ella le gustaba era ayudar a la gente, lo que ella quería era “defender y defender” porque era el tiempo de hacerlo, era el tiempo de defender los derechos, de reivindicar la libertad y de luchar por la Democracia en España. Violeta se inscribió en Derecho, Medicina y en Magisterio, y desestimó ser médico porque no quería ver tripas y sangre.

En el año 82, inicia Magisterio, se muda a un piso y conoce al que será su esposo. Violeta consigue una beca para ayudar a sus padres económicamente, estudiar y trabajar son las actividades que desempeñará durante su vida en la universidad. Luego será trabajar y estudiar para las oposiciones a una plaza de maestra y se presenta en cuatro ocasiones. Tras su tercer intento fallido, decide presentarse a una beca en Toulouse como auxiliar de conversación. Sus conocimientos y la excelente pronunciación de la “z” española le garantizan la oportunidad de compartir experiencias en el país francófono. Violeta pensó muchas veces en quedarse allí, había vivido experiencias educativas enriquecedoras con gente maravillosa, pero eligió volver al lado de su compañero e iniciar el gran periplo de su carrera docente tras

[Violeta]: -Estuvimos de huelga un montón de tiempo

[Investigadora]: -Y ¿qué hicieron de huelga?

[Violeta]: -Yo estaba en la comisión de cultura, fue total. Lo manejaban las chicas más mayores (porque había universitarias también allí. Se podía estudiar el bachillerato, la formación profesional y luego se podía hacer ingeniería textil y trabajo social), estas eran chicas más mayores tenían 21, 22 y manejaban el asunto. Hacíamos todos los días asamblea. Por la mañana en el salón de actos estábamos todas allí interviniendo con ideas, luego vinieron comisiones porque la huelga se preveía larga y yo estaba en la de cultura. ¡No me preguntes que hacía porque no me acuerdo!

[Investigadora]: - ¿Tienes buenos recuerdos de esa experiencia?

[Violeta]: -Yo recuerdo aquello como si fuera una película. Vinimos andando en manifestación hasta la Plaza pasando por todo el centro.

58 La selectividad era un examen que se realizaba a los estudiantes que deseaban acceder a los estudios universitarios. Actualmente forma parte de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), en los que también puntúan los dos cursos correspondientes a los años de Bachillerato.

(<https://www.mecd.gob.es/alv/ensenanzas/academicas-no-universitarias/pau.html>)

aprobar las oposiciones en su cuarto intento. Violeta estuvo once años sin destino definitivo. Cada año tenía que pasar por lo mismo, la incertidumbre, la inestabilidad, la agonía de tener que marcharse o dejar a sus hijos y a su esposo. Cada año, organizaba la travesía con viajes de ida y vuelta, largas jornadas en la carretera y la esperanza de poder quedarse en la ciudad⁵⁹.

En el año 2000 consigue su destino, pero poco tiempo después debe cambiar de nuevo de centro para poder trabajar y vivir cerca al hospital, a donde debe acompañar a su esposo durante cuatro largos años resistiendo un cáncer que se le llevó muy joven. Ahora Violeta sigue enseñando Lengua y Literatura y aunque el cansancio y la fatiga aparecen con mayor frecuencia cada año, ella no desaprovecha la oportunidad para contarte alguna historia o recomendarte un libro. Dentro de unos años podrá jubilarse, pero las condiciones de trabajo son cada vez más duras e inestables y ella se siente ya algo cansada. Sin embargo, sigue sacando fuerzas para seguir transmitiendo a sus alumnos el amor que ella siente por la lectura.

Tabla 10

Hitos en la línea de vida de Violeta

Año	Edad	Hito en el relato de Violeta
1962	Nace	
1963	1	La infancia la vive con libertad en su pueblo natal.
1964	2	
1965	3	
1966	4	
1967	5	Ingresa a la escuela, Tiene recuerdos de su primera maestra. Una joven creativa y dinámica que se convierte en su figura docente.
1968	6	Violeta confiesa que su espíritu salvaje se apaga poco a poco y que se vuelve una niña tímida. Disfruta de la naturaleza y las calles del pueblo, pero es su deber ayudar en casa con algunas tareas domésticas y el cuidado de su hermano menor.
1969	7	
1970	8	Recuerda las lecciones de su primer maestro, él vivió bajo la dictadura franquista y algunos de sus comportamientos reflejaban el miedo y la represión.
1971	9	
1972	10	

59 [Violeta]: -Dices a ver si me tengo que ir a un sitio en el que no pueda volver en el día, ¿qué hago? me voy al pueblo, alquilas una casa, buscas a alguien que lo cuide porque en los pueblos no suele haber guarderías. ¡Imagínate la historia! Se iba mi marido conmigo con un mapa, así extendido y empiezan... fulanito, fulanito, fulanito... y veo que ya casi me tocaba y quedaban dos plazas en Zaragoza... y yo: - ¡Qué me toca!, ¡qué me toca! ¡Qué ingenua! si la gente se iba más lejos, los que iban delante de mí, y dejaban esos dos en Zaragoza, pero yo: - ¡Me toca! Ya, faltaban dos y no sabía cuál coger: - ¿Cuál cojo?

Año	Edad	Hito en el relato de Violeta
1973	11	
1974	12	Las becas son la posibilidad de continuar sus estudios y se le abren dos posibilidades, una es estudiar becada en un colegio de monjas donde debería realizar tareas domésticas como retribución y la otra, era aceptar una beca completa de la Universidad Laboral, pero debía estudiar algo que no le apetecía.
1975	13	Se gradúa de la EGB, y debe viajar a la capital a realizar un examen que le permitiría acceder a la beca de Mutualidades del Patronato de Igualdad de Oportunidades. Violeta manifiesta que el examen era "absolutamente injusto" porque no tenía en cuenta la diversidad y las necesidades de los niños. Muchos niños y especialmente niñas de las zonas rurales no podían continuar estudiando. Así que debían empezar a trabajar, especialmente en el servicio doméstico.
1976	14	Obtiene una beca para estudiar en la Universidad Laboral de Zaragoza.
1977	15	
1978	16	En la Universidad Laboral, Violeta se siente aislada del mundo, pero al mismo tiempo protegida de todos sus peligros. Sus compañeras y ella luchan por mantener un alto rendimiento académico y así no perder la beca. Su estancia en este lugar crea lazos de amistad muy fuertes y duraderos.
1979	17	
1980	18	
1981	19	Se gradúa de Formación Profesional y si hubiera continuado sería ingeniera textil, pero hace el COU y presenta otro examen, la Selectividad. La nota que obtiene le permite matricularse a cualquier carrera que decidiera. Debe elegir entre todas las opciones y decide estudiar Magisterio.
1982	20	
1983	21	Ingresa al Magisterio.
1984	22	Se muda a su primer piso. Conoce a su esposo
1985	23	Realiza prácticas en el Colegio Francés.
1986	24	Termina Magisterio.
1987	25	Aprueba las oposiciones para un cargo administrativo en la universidad. Se presenta por primera vez a las oposiciones para maestra en otra comunidad autónoma, pero no obtiene plaza.
1988	26	Trabaja en la biblioteca de la universidad. Se presenta por segunda y tercera vez a la oposición de maestra. No obtiene plaza.
1989	27	
1990	28	Viaja a Toulouse como auxiliar de conversación. Viaja a Francia por un mes, gracias a una beca. Durante este viaje conoce la pluralidad del pensamiento de la mano de sus compañeros. Se le abre un universo de oportunidades y conoce otros mundos y culturas.
1991	29	4º intento presentándose a una oposición y le es asignada una plaza como maestra.
1992	30	Se casa e inicia su periplo como maestra rural.
1993	31	Tiene múltiples destinos laborales en pueblos de Aragón. Realizaba viajes largos y peligrosos en coche. Cada año sufría por el sorteo de su
1994	32	
1995	33	

Año	Edad	Hito en el relato de Violeta
1996	34	destino laboral y posteriormente, tenía que reorganizar toda la rutina familiar.
1997	35	
1998	36	
1999	37	
2000	38	
2001	39	Logra establecerse en Zaragoza, siendo su destino laboral definitivo.
2002	40	Trabaja en varios institutos de la ciudad.
2003	41	
2004	42	
2005	43	
2006	44	
2007	45	
2008	46	Su marido cae enfermo.
2009	47	
2010	48	Logra ser reubicada en un instituto cercano a su vivienda familiar, para apoyar a su esposo.
2011	49	
2012	50	
2013	51	
2014	52	
2015	53	
2016	54	
2017	55	Trabaja actualmente como maestra de Lengua y Literatura.
2018	56	

Enrique

Enrique es maestro de instrumento en un conservatorio de música y se ha dedicado a ello, toda su vida. Ama la música, disfruta siendo intérprete y profesor, y comenta que no dejaría de hacer ninguna de las dos cosas. Nace en 1961, un año antes que Violeta con quien comparte hitos históricos y vivencias propias de la España de la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, las circunstancias que le rodearon fueron bastante diferentes. Su familia vivía en la ciudad, en la casa de su abuelo. Su padre era un médico muy respetado y su madre, una consagrada ama de casa. Enrique tiene varios hermanos y hermanas con quienes mantiene un fuerte lazo. Sus recuerdos de infancia se hallan en esa casa de largos pasillos y múltiples habitaciones. A su memoria vienen recuerdos de la música sonando de fondo en cada reunión que se celebraba y la imagen de su tío tocando el piano apasionadamente. En su casa siempre había música clásica, allí estaban Beethoven, Mozart, Chopin y especialmente Bach acompañando cada una de sus vivencias.

A los cinco años empieza su historia escolar, un cuento roto y descuadernado que tuvo un cariñoso inicio en parvularios hasta la primaria, pero que en algún momento se empezó a tornar en una especie de pesadilla para él.⁶⁰ Ir a la escuela se volvió un tormento. Él recuerda, que sin darse cuenta, empezó sentirse inseguro, las clases, los horarios, todo era un suplicio. Enrique dice que fracasó estrepitosamente en su vida escolar, ya que al no ser lo que se esperaba

60 [Investigadora]: - ¿Cuándo dices mal estudiante es decir que sacabas malas notas, que no estudiabas...?

[Enrique]: - Sí, no que no estudiaba. Para mí ir al colegio era un castigo, hacer los deberes era un sufrimiento.

[Investigadora]: - ¿Qué te costaba?

[Enrique]: - Pues yo creo que me veía incapaz. Yo creo que me sentía muy, muy inseguro.

[Investigadora]: - ¿Por qué esa inseguridad? ¿sabes de pronto de dónde viene?

[Enrique]: - Pues no, no lo sé exactamente. Me consideraba un poquito menos que los demás siempre porque, ¡claro! como yo era muy pequeño, de estatura. ¿Sabes?, incluso al nacer en diciembre, al final de diciembre, era prácticamente un año más joven que los chicos que estaban en mi clase. Entonces, la pubertad y la adolescencia fue un poco “jodido” para mí. Nunca me sentí cómodo con esto, ¿sabes?

[Investigadora]: - ¿De las asignaturas había alguna que te llamaba?

[Enrique]: - Es que el colegio era un suplicio

[Investigadora]: - En general, ¿todo? Las clases, los profesores...

[Enrique]: - El transporte al colegio era como un cerdo que lo llevan al matadero. Cada mañana era un sufrimiento. Para mí era horrible ir al cole, entonces cuando salía del cole lo que menos me apetecía era ponerme a estudiar.

[Investigadora]: - ¿Qué te apetecía?

[Enrique]: - Pues, jugar, distraerme, en fin, lo que fuera.

[Investigadora]: - ¿Cualquier cosa que no fuera estudiar?

[Enrique]: - Sí, ¡cualquier cosa!

de él, su paso por el colegio de Jesuitas fue breve y como él mismo dice, le invitaron a cambiar de colegio. Cuando sale del colegio de los Jesuitas, lleva el peso de algunas experiencias antieducativas, como la vez que le prohibieron las clases de piano por “ser mal estudiante”.

Para él, el nuevo instituto era un mundo nuevo, muy diferente del que le habían contado los Jesuitas.⁶¹ El cambio de colegio lo vivió como una oleada de experiencias que por momentos le abrumaron y en lugar de “centrarse y estudiar”, como él mismo dice, se olvidó del mundo y se evadió de todo. Estaba en su adolescencia y España empezaba a liberarse del yugo del dictador. En 1975 muere Francisco Franco y él ve a los “grises” corriendo con la porra y él delante. Es el momento de la Transición Española, de las huelgas y las manifestaciones. La lucha por la Democracia se convierte en el escenario para otras realidades, en las que se conocen otras culturas y se permiten otros pensamientos.

Tras un nuevo fracaso escolar, decide no seguir estudiando en la institución educativa y abandona la escuela para aprender por sí mismo su arte. Su instrumento fue su refugio, le rescata y le permite tener una opción dentro de la estructura de la sociedad española, ya que resultó bueno para ello, se sentía tranquilo porque la idea de ser “mal estudiante” se difuminaba cuando interpretaba a los grandes maestros. Para él era reconfortante hacer y “estudiar” algo para lo que se veía hábil. De la mano de excelentes maestros desarrolla su habilidad y capacidad musical, obtiene el grado de Bachiller tras presentarse a las pruebas y comienza su historia como intérprete. No obstante, sus padres no estaban tan contentos como él, Enrique podía ver el “cabreo” de su padre que no le decía mayor cosa porque casi no estaba en casa y su madre, aunque insistía, no tenía poder alguno sobre él para obligarle a estudiar. En ese momento, junto con su hermano, recibe clases con un profesor particular con quien se forma como músico, pero debe pausar su vida un año para prestar servicio militar.

Enrique tenía 19 años cuando comienza su vida laboral en una fábrica en donde “curraba un montón” y de repente, empiezan a llamarle para dar conciertos. El dinero que ganaba por los conciertos equivalía a su salario mensual en la fábrica y él pone todo en la balanza, así que deja su trabajo y decide profesionalizarse como músico e ingresa en el Conservatorio de Música. Allí le sonrío la fortuna tras una exigente selección. De este modo, al tiempo que estudia obtiene un trabajo temporal como profesor de instrumento en el

61 [Investigadora]: - ¿Qué notabas? ¿Qué vivías a los 15 años?

[Enrique]: -Básicamente, que el mundo no era como me habían contado. Que me habían estado engañando durante todo ese tiempo. Esa enseñanza religiosa y que ese orden religioso que regía el mundo resulta que es mentira. La sociedad civil es otra. Básicamente es eso, esos criterios morales, religiosos especialmente, moral puede ser, pero la religión desde luego no.

conservatorio. Así que decide presentarse a las oposiciones en Madrid alentado por un amigo, pero no tiene éxito. Sin embargo, poco tiempo después se presenta a las oposiciones en Zaragoza en donde puede iniciar su carrera docente. Enrique es profesor interino desde hace quince años y espera poder seguir disfrutando de cada una de sus clases y conciertos.

Tabla 11

Hitos en la línea de vida de Enrique

Año	Edad	Hito en el relato de Enrique
1961		Nace
1962	1	Enrique recuerda una infancia como la de cualquier niño de su entorno, rodeado de hermanos y hermanas. La vida en la casa de su abuelo era hogar paterno.
1963	2	
1964	3	
1965	4	Comienza su vida escolar en el Colegio de Misioneras del Sagrado Corazón. De allí tiene pocos recuerdos, pero sí recuerda el trato cariñoso de las religiosas.
1966	5	
1967	6	Narra que durante los primeros años asistía al colegio motivado pero que esta sensación fue cambiando.
1968	7	
1969	8	
1970	9	
1971	10	Cursa la Educación General Básica (EGB) tras el cambio en la legislación educativa.
1972	11	5ª EGB equivalente a 5º de primaria
1973	12	Ingresa a un colegio de la orden religiosa de los Jesuitas.
1974	13	
1975	14	Al final de 8º EGB, comienza a sentirse inseguro con sus estudios. No recuerda bien cómo fue ni por qué sucedió, narra algunos recuerdos algo difusos y sus silencios hablan por él.
1976	15	Es invitado por los Jesuitas a cambiar de colegio y se inscribe a un colegio público. En el nuevo instituto cambia su visión del mundo y confiesa haberse sentido engañado porque los Jesuitas le enseñaron un mundo que no se que no se sostenía con la realidad.
1977	16	Repite y suspende 2º de bachillerato y decide abandonar el colegio.
1978	17	Presta el servicio militar.
1979	18	Al terminar el servicio militar, decide estudiar guitarra en casa junto con su hermano con un profesor particular.
1980	19	Trabaja en una fábrica por poco tiempo.
1981	20	Un amigo le motiva a presentarse como maestro en el conservatorio de música. Donde se inicia su vida laboral, al tiempo que continúa su formación como músico.
1982	21	

Año	Edad	Hito en el relato de Enrique
1983	22	Enrique confiesa: "primero fui profesor y luego alumno".
1984	23	Inicia sus estudios formales en el conservatorio de música.
1985	24	
1986	25	
1987	26	
1988	27	
1989	28	
1990	29	Obtiene el grado profesional. Se presenta a oposiciones para maestro del conservatorio. Aprueba el examen, pero no obtiene plaza al carecer de suficiente experiencia.
1991	30	Entra a trabajar como interino y continúa presentándose a las oposiciones más en otras comunidades por dos años.
1992	31	Obtiene el grado superior en el conservatorio de música.
1993	32	Trabaja de interino desde 1992 hasta la fecha.
2018	57	

Pame

En el año en el que nace Pame, 1984, allanan Tranquilandia, la finca de un capo del narcotráfico colombiano. Una vasta extensión de tierra selvática en la que se producía y transportaba la droga hacía el exterior. El desmantelamiento de esta infraestructura llevó varios años y desató una oleada de violencia y muerte en Colombia. Pame tenía cinco años y sin saberlo, vivió durante mucho tiempo rodeada del mundo del dinero producto del narcotráfico. Su familia materna vivía en una zona cercana a Tranquilandia, sus amigos y compañeros de clase eran hijos de trabajadores de estas fincas y ello, le llevó a vivir experiencias con grandes contrastes sociales y económicos. En esos años su familia gozaba de reputación porque su abuelo había sido un reconocido dentista en el pueblo, pero a su muerte fue su abuela quien tuvo que sobrellevar el peso de la familia.

Pame tuvo una infancia corta y algo solitaria⁶², construyó un mundo dentro de otro mundo para poder comprender por qué su madre no estaba con ella y era su abuela quién la cuidaba. Su abuela vivía en la ciudad, en un sector adinerado de la capital bogotana, es una mujer fuerte y decidida que ha mantenido a su familia lo más unida posible⁶³. Son muchos los

62 [Investigadora]: -Bueno cuéntame un poco de tu infancia ¿Qué recuerdas?

[Pame]: -Bueno cuando vivíamos en Sogamoso nosotros vivíamos en una casa al frente de un lago el barrio se llama el laguito, es un laguito.

[Investigadora]: - ¿Pero tú te acuerdas de Sogamoso a los 3 años?

[Pame]: -Sí, yo me acuerdo.

[Investigadora]: - ¿Esto que me estás contando es desde los 3 años?

[Pame]: -Sí, de chiquitica. Y yo salía al laguito en la canal del laguito yo salía a coger los caracoles esos chiquiticos. [...] yo salía y los cogía y me los llevaba para la casa, al lavadero de la casa a que vivieran al lavadero de la casa pegados ahí [risas].

[Investigadora]: - ¿Y por qué te los llevabas?

[Pame]: -Ah, no sé, me los quería llevar para tenerlos allá conmigo.

[Investigadora]: -Para tenerlos con... o sea era simplemente para mudarlos del lago a tu casa.

[Pame]: -Sí, para tenerlos en mi casa. Más cerca [risas].

[Investigadora]: -Te caían bien los caracoles.

[Pame]: -Sí. ¡Gas! [expresión de desagrado], me sacaron un mezquino en un dedo.

[Investigadora]: -Ah sí esos tienen bichos ¿No? Bacterias.

[Pame]: -Si, no pues la canal del laguito imagínate que porquería de agua, gas.

63 [Pame]: - De aquí me acuerdo... ¡no de acá sí tengo muchas cosas!, cuando iba al jardín en una camioneta chiquitica y cantaba las canciones de plancha que ponían en la camioneta.

[Investigadora]: - ¿Cuántos años tenías?

[Pame]: -Yo no sé, por ahí unos 4 o 5 años

[Investigadora]: - ¿Y tomabas el autobús?

[Pame]: -En el conjunto de mi abuela, me recogía en la casa. Me sacaba Josefina, la empleada que hoy en día todavía es empleada de nosotros. [...]

[Investigadora]: -Ella ha estado contigo desde...

recuerdos de su primera infancia, algunos de ellos siendo muy niña. Recuerdos tintados de nostalgia⁶⁴ y sentimientos de abandono. Pame deseó durante mucho tiempo que su madre la llevara a casa, al igual que los gorgojos que ella se llevaba a casa de su abuela; pero esto no ocurrió de la forma en la que ella esperaba.

Ya en su adolescencia, su madre vive esporádicamente con ella, así que Pame vive con su madre y con su abuela. En casa de su abuela ella era la hija y en casa de su madre, ella era la madre. Esta inestabilidad le lleva a refugiarse en otros vínculos emocionales, por lo que sus amigos se convierten en el lazo afectivo más poderoso a lo largo de su vida. Sus primeras amistades se forjan en las zonas comunes de la urbanización en la cual vivía con su abuela, entre ellas Fiorella,⁶⁵ una pequeña que le mostró con dureza el rechazo a quien se muestra diferente. Los recuerdos de Pame de cada una de sus amigas y amigos son muy fuertes y vívidos, y los mantiene así, ya que conserva muchos de estos vínculos. Sin embargo, ahora reconoce que sus vidas han tenido experiencias muy diferentes y que las circunstancias que la envuelven le han permitido conocer otros mundos y sensibilizarse ante las necesidades del otro. Ella sabe qué es sentirse diferente y al igual que hacía con los gorgojos del eucalipto sigue intentado proteger a quien es vulnerable. Curiosamente, cuando Pame habla de sus amigos del colegio cambia su código y su voz se torna más suave y algo difusa, pareciera que estuviera

[Pame]: -Veinte... ¿qué? 28 años con nosotros. Ella me sacaba en los hombros, me dejaba en la ruta y por la tarde me recogía y me subía también a tuta a la casa.

[Investigadora]: - ¿Y te ayudaba a hacer las tareas?

[Pame]: -No. La que me ayudaba a hacer las tareas era mi abuela.

[Investigadora]: -Tu abuela.

64 [Pame]: - [...] yo tenía un triciclo rojo, y me iba al parque del conjunto de mi abuela hasta el fondo a recoger eucaliptos y ¿Cómo se llaman los coquitos de los eucaliptos?

[Investigadora]: -No sé.

[Pame]: -Esas flores, esos coquitos.

[Investigadora]: -Sí.

[Pame]: -Y yo los echaba todos ahí en el triciclo y daba vueltas y vueltas y vueltas llegaba a la casa y los subía y los botaba a la caneca [risas] [...] yo los recolectaba y me los llevaba para la casa y después los botaba. [...] ¿Qué más hacía? Jugaba con todos mis amigos.

65 [Investigadora]: - ¿Tenías muchos amigos?

[Pame]: -Muchos amigos, de ahí de donde mi abuela.

[Investigadora]: - ¿De ahí del conjunto?

[Pame]: -Pues hoy estaba con una de ellas, todavía que volvió a vivir donde mi abuela después de muchos años. Que jugábamos a las escondidas, jugábamos a la cocinita. Jugábamos a la cocinita y a las ollitas, pero yo siempre era la empleada del servicio [risas].

[Investigadora]: - ¿Ah sí? ¿Por qué?

[Pame]: -Porque yo era tan boba que entonces yo decía que: -Ay ¿puedo jugar? ¿puedo jugar? -Ay no ya estamos completas. Y entonces hacían reunión aparte y yo como una boba ahí parada esperando a ver si me dejaban jugar y cuando volvían y me decía Fiorella, con la que me vi hoy, -Bueno pero entonces te toca ser la empleada del servicio. Y yo: -Bueno está bien [risas] lo que sea, pero quiero jugar con ustedes. Porque yo no tenía más amigos y es que no había más, eran ellos.

hablando de otra persona y a lo mejor sea así, porque las experiencias que narra las ubica en un tiempo muy lejano, en el que ella era una niña consentida y antipática.

Ya en el colegio, Pame recibe una educación privada y bilingüe, en una institución destinada a familias adineradas. Cuando inicia su vida escolar, lo hace bajo el cuidado de su abuela que le ayudó como entendía que debía hacerlo. Su abuela la sentaba para que se aprendiera de memoria los cuadernos enteros y eso para Pame era una tragedia. Ella lloraba cada vez que tenía exámenes bimestrales y se preguntaba por qué tenía que hacer eso. No entendía porque tenía que aprenderse todo eso de memoria. En esa época, “te decían que te tenías que aprender todo el cuaderno de memoria” y ella, rápidamente, se dio cuenta de que eso no era necesario para aprender lo que ella quería aprender. Su paso por el colegio tuvo varios tropezones porque vivía dormida. Ella dice que siempre tenía sueño, no sabe bien por qué, tan solo recuerda que cuando se aburría se dormía y en clase estaba siempre dormida.⁶⁶ Sin embargo, en su narración existen experiencias educativas con algunos de sus profesores, como los que tiene de su profesora de español, una “¡mujer chiquitica pero que tenía una cabeza como de diez cerebros!” Que buscó otras formas de enseñarla, en vez de “hacerla comer libros”. Pame estaba motivada aprendiendo español y no solo aprendía cuando tenía que hacer análisis de poemas o ensayos sobre algún autor, ella aprendía desde otro tipo de conocimiento, Ciencias Sociales, Historia y Geografía porque la Literatura le permitía acceder a otros saberes y su maestra le facilitaba el camino.

En la universidad, ella estaba muy despierta en las clases de su profesor Morris. Él conectaba el contenido de sus clases con los contextos de sus estudiantes y de este modo su aprendizaje era significativo. Para Pame, esta experiencia le permitió desarrollar su propia

66 [Pame]: -Sí y entonces ¿Qué pasó después? Ah sí, yo tuve profesores en la universidad muy chéveres, pues es que imagínate para coger una manada de adolescentes y que les guste una cosa tan ladrilluda como un idioma, o sea porque esto era de todos los días, yo veía inglés cuatro horas diarias y había materias en inglés también y francés veía dos horas diarias entonces el profesor tiene más o menos pararse en la cabeza como para que uno medio les pare bolas y les guste la clase. Y en francés tuve un profesor súper chévere también que tenía una metodología parecida a la de Morris, pero en francés digamos que me iba bien, pero no era tan bien. Entonces por eso no me quedé tan enganchada con el francés tanto y hubo una profesora que no me quería ni cinco.

[Investigadora]: -En francés.

[Pame]: -Sí, Irina, ella era una ucraniana y era muy clasista y era muy terrible entonces a mis compañeros de clase que tenían nombres feos los trataba mal y se les burlaba de los nombres delante de todo el mundo, y yo, como yo me quedaba dormida en las clases, yo dormía, en todas las clases yo me dormía [risas].

[Investigadora]: -Sí, bueno es que a ti te pasaba eso frecuentemente.

[Pame]: -Siempre, sí. Aún me pasa.

[Investigadora]: -Sí, aún te pasa. En charlas y eso te quedas dormida.

[Pame]: -Me quedo dormida si yo no me estoy moviendo o si no hay algo que realmente como que me tenga súper enganchada tú me pierdes y me duermo. Entonces yo me dormía y ella me preguntaba cosas y yo le contestaba y a la vieja le daba una piedra terrible.

metodología como docente de inglés y darse cuenta de que los niños de colegios de un nivel socioeconómico alto, al ser bilingües, tienen acceso a un conocimiento enriquecido porque proviene de otros lugares, de otros países, pero “eso no les pasa a los niños de un colegio del sur, ellos no están expuestos a tantas cosas como los niños de un estrato más alto”.

La universidad fue un mundo social muy diverso para Pame. Ella distinguía en su facultad pequeños grupos sociales que se determinaban por cómo vestían, cómo hablaban, con quién interactúan y qué estudiaban los estudiantes. En Colombia, esta discriminación es abierta y totalmente visible a través del estrato socioeconómico que ubica un bien inmueble desde la categoría de bajo-bajo (estrato 1) hasta la categoría de alto (estrato 6). Esta clasificación social arrastra consigo a quienes lo habita aquel inmueble. La mayoría de sus compañeros de colegio estudiaban comunicación social si eran chicas y si eran chicos, administración de empresas. Las chicas que estudiaban con ella la licenciatura de Lenguas Modernas eran muy diferentes, especialmente su mejor amiga de quien no tuvo una buena primera impresión. Ella era una chica que no se maquillaba, que estudiaba mucho y que le hablaba de otras cosas y de otros mundos que Pame no conocía.

Pame cuenta que estudiar una licenciatura no estaba en sus planes porque no quería ser profesora. Ella quería ser traductora, pero no tenía otras opciones. Ser profesor era algo que ninguno de sus amigos quería ser porque no es algo con lo que se pueda ser reconocido social ni económicamente.⁶⁷ Sin embargo, ella continuó sus estudios y entretanto, inició su historia laboral realizando una sustitución a una amiga. Comienza su vida laboral como profesora de inglés en instituciones educativas privadas de enseñanza bilingüe. Pame se forma como docente en esta primera experiencia. Allí aprende sobre metodología, planificación y desarrollo

67 [Investigadora]: - ¿Por qué decías que eras inamable (insufrible)?

[Pame]: -Porque yo no ponía atención, yo me reía todo el día, me quedaba dormida, molestaba me burlaba de los profesores.

[Investigadora]: -Ah o sea tu decías que horrible aguantarte a...

[Pame]: -A mí.

[Investigadora]: -A una mujer o a una alumna como tú o a un alumno como tú.

[Pame]: -Y como mis amigos del colegio, yo decía: -No, que jartera. Además, entre la gente que yo convivía ninguna quería ser profesor, todos querían ser ingenieros, psicólogos economistas, no sé qué. Y yo decía: -No, yo que voy a ser profesora, esa profesión tan chanda. ¿Por qué?

[Investigadora]: -Sí, ¿por qué?

[Pame]: -Porque es como yo te digo nadie de la gente con la que yo crecí, nadie quería ser profesor porque para todo el mundo los profesores eran la gente que le enseñaba y no eran nada, como si no aportaran nada, no hacían plata.

[Investigadora]: -Ah no tenían plata.

[Pame]: -No y no hacían plata y les tocaba mamarse a toda esa manada de chinos ricos inamables y se iban tristes a sus casas.

[Investigadora]: -Eran unos tristes.

[Pame]: -Eran unos tristes, que mamera (aburrido).

del currículo. Aprendizaje que ha ido haciendo suyo en cada una de sus vivencias como profesora. Para ella, enseñar inglés es una pasión, pero se ha encontrado en el camino profesional con algo que no esperaba, la estructura neoliberal de la escuela privada colombiana.

Pame se ha enfrentado y ha luchado reivindicando unas condiciones educativas favorables para los estudiantes. Ella no habla de sus condiciones laborales, que también le han afectado, su lucha dentro de las instituciones en las que ha trabajado está fundamentada en una educación que promueva la empatía y la sensibilidad hacia la diferencia. Lástimosamente, las prioridades de estas instituciones son otras y la presencia de Pame se volvió incómoda, razón por la que prescindieron de su trabajo. Pame ha comprendido que su lucha puede ser llevada a cabo en muchos otros escenarios fuera de la institución educativa; que su pasión por el trabajo nada tienen que ver con la idea de un trabajo esclavo, callado y sumiso ante la estructura de poder en la escuela. Actualmente, ella es profesora particular de inglés y sabe que esta actividad laboral no le facilita el vivir tan cómodamente como desearía, pero sí le permite vivir de acuerdo con sus ideas y convicciones.

Tabla 12

Hitos en la línea de vida de Pame

Año	Edad	Hito en el relato de Pame
1984	Nace	
1985	1	Vive los primeros años de su vida en el pueblo materno del cual tiene recuerdos de juegos muy gratos pero solitarios.
1986	2	
1987	3	
1988	4	
1989	5	Se trasladan a la capital y vive con su abuela. Sus recuerdos de infancia se desarrollan principalmente en la ciudad.
1990	6	Empieza su vida escolar en un colegio de la ciudad. En ese colegio pasa toda su vida escolar. Allí crea fuertes lazos de amistad, pero sus compañeros viven en mundos muy diferentes, muchos de ellos vivían en familias adineradas.
1991	7	En época escolar estaba en la casa de su abuela jugando con los niños del conjunto residencial y luego estaban los compañeros del colegio que tenían otras dinámicas socioeconómicas.
1992	8	Vivía varias realidades sociales en la ciudad y el pueblo.
1993	9	Las vacaciones en la finca "Tranquilandia" y la vuelta al colegio. Las vacaciones las pasaba en el pueblo, allí tenía una amiga a quien sentía como una hermana y con quien compartía la mayor parte del tiempo.
1994	10	

Año	Edad	Hito en el relato de Pame
1995	11	Al tiempo que vive en un mundo de abundancia con los amigos de su madre, también tiene vivencias con la familia de cuidadores en la finca, personas con escasos recursos económicos, pero que la acogían y le apreciaban.
1996	12	
1997	13	Durante estos años, Pame pasa sus vacaciones en Orlando. El parque Walt Disney World era el destino predilecto. En Orlando, Pame tenía familiares con quienes vivía una realidad muy diferente a la que veía en Colombia.
1998	14	
1999	15	
2000	16	Se gradúa del colegio y mantiene fuertes lazos de amistad con sus compañeros. Ellos tienen una realidad muy diferente a la que ella ha vivido.
2001	17	Ingresa a una universidad privada e inicia sus estudios en licenciatura en Lenguas Modernas.
2002	18	En la universidad conoce y valora a personas que tienen otro tipo de visión del mundo. Pame confiesa que tenía comportamientos muy displicentes con las personas y que ello le dificultó su camino.
2003	19	
2004	20	Tiene su primera experiencia como docente. Realiza sustituciones durante cuatro años como docente de preescolar bilingüe.
2005	21	Pame relata que su proceso de formación docente se produce en este colegio. La institución contaba con un proyecto educativo sólido y de amplia trayectoria.
2006	22	Se opone a las directrices e instrucciones de la coordinadora y no vuelven a llamarle para trabajar.
2007	23	Inicia una búsqueda laboral y le llaman de otro colegio para trabajar.
2008	24	
2009	25	Es contratada para trabajar como docente de inglés de preescolar. En este colegio desarrolla su propio estilo de enseñanza y aplica lo aprendido en su formación.
2010	26	Obtiene el grado en Lenguas Modernas.
2011	27	Rescinden su contrato con el colegio.
2012	28	Busca trabajo nuevamente y es contratada por otro colegio bilingüe privado. En esta institución aprende y desarrolla otro tipo de metodología lo que enriquece su conocimiento pedagógico.
2013	29	También se percata del funcionamiento burocrático y utilitario que le dan a la educación. Aspecto que ya venía viendo desde la anterior institución educativa.
2014	30	
2015	31	Se encuentra desempleada por un tiempo. Trabaja en un colegio durante seis meses, pero es despedida por su cuestionar las directrices.
2016	32	Trabaja como profesora particular de inglés.
2017	33	
2018	34	

Paco

Nace en 1964, en la provincia de Almería, lugar en el que pasa sus primeros años de infancia, junto con sus padres, hermana y dos hermanos. Son pocos los recuerdos que Paco tiene de estos años, entre ellos tres muy especiales: la imagen de Nicolasa con sus rizos rubios, la imagen que tiene de vestir el uniforme de preescolar con el escudo de la victoria franquista y otro recuerdo mucho más intenso y profundo, la imagen de su madre llorando vestida de negro. La muerte del padre⁶⁸ de Paco es un recuerdo, que aunque algo borroso y confuso, marca un hito en su historia vital. A partir de ese momento todo cambió para él y para su familia. Su madre, al enviudar, asume el rol de padre y busca trabajo empleándose en el servicio doméstico en Zaragoza. En casa quedan los cuatro hermanos. El mayor es la figura paterna, protector y

68 [Paco]: -Mi madre se fue a Barcelona con él a la operación y nosotros nos quedamos en un cortijo. Un cortijo es una casa de campo en Andalucía. Entonces teníamos primos, familia que vivían allí en cortijos, en una zona rural agrícola. Nos quedamos por allí y tengo recuerdos de la llegada de mi madre de Barcelona, ¡pues vestida de negro! Ese recuerdo lo tengo.

[Investigadora]: - ¿Ustedes sabían que iba a hacerse una operación?

[Paco]: -Sí, supongo que sí. Pero ya la siguiente imagen que tengo es el ver a mi madre, acercándose, estábamos en el patio del cortijo, que se acercaba vestida de negro, que eso es luto y ¡claro! Eso significaba...

[Investigadora]: - ¿Tú ya sabías cuando la viste vestida de negro?

[Paco]: -Pues yo creo que sí, yo creo que sí. A lo mejor no sé si por el negro o si sería el rostro, o lo que fuera. Eso fue un poco esos recuerdos. Luego al día siguiente las visitas de mucha gente a la casa, pero ya en la casa en el pueblo, no en el cortijo. Visitas de la gente a dar el pésame. Yo recuerdo que me escondía debajo de las mesas.

[Investigadora]: - ¿Por qué?

[Paco]: -No tengo muy bien...

[Investigadora]: - ¿Había mucha gente?

[Paco]: -Sí, mucha gente venía y bueno, pues yo me escondía. Recuerdo estar escondido debajo de las mesas entre las patas.

[Investigadora]: - ¿Tus hermanos qué hacían? ¿Lo recuerdas?

[Paco]: -Pues no mucho. Los que eran un poquito más mayores, bueno con un año y pico más, el mayor con siete años más. No tengo muy bien la imagen de cómo lo pudieron vivir ellos. [...]

[Investigadora]: - ¡Ah vale! Luego recuerdas el viaje, ¿no?

[Paco]: -Luego el viaje, sí. Nos trajo un tío, bueno sé que nos trajo un tío, no es que yo lo recuerde. Que recuerde sí que vino un coche con mucha gente. En esos tiempos se podía meter en un coche mucha gente porque no había ni centros de seguridad ni número limitado de gente y recuerdo pues que estábamos toda la familia, ¡claro! Éramos los cuatro hermanos, más mi madre, más mis tíos, éramos siete en un coche de cinco, cargado de enseres, de lo poco que se pudo transportar. Recuerdo ese viaje muy largo, un viaje muy largo. De muchas horas y mucho calor, de muchas horas porque son mil kilómetros de coche de aquella época, de carreteras de aquella época. Llegamos al pueblo de mi madre en Teruel. De ahí tampoco tengo muchos recuerdos, sé que estuvimos seis meses, que fuimos a la escuela esos seis meses provisionalmente hasta que mi madre encontró trabajo, llevaba un piso en Zaragoza. ¡En esa escuela recuerdo los pupitres! Que eran pupitres de los antiguos, de madres, de estos que se abrían y tenían tinteros de tinta china. Yo nos los había conocido, eran muy antiguos, de estos que metías el pincelillo.

ejemplo para Paco y la hermana, la única mujer aparte de la madre, toma el papel de cuidadora y responsable del hogar. Las circunstancias obligaron a la madre de Paco a dejarles en casa y ellos tuvieron que asumir el compromiso de mantenerse unidos y apoyándose los unos a los otros.

Paco recuerda la temeridad de sus juegos infantiles y lo atraído que siempre se ha sentido por el reto que le representaba el riesgo. Él hace barranquismo desde muy pequeño, ama la travesía, la bicicleta y correr, muchos de sus proyectos como docente se han gestado durante sus tardes de tiradas largas. Esta atracción por el reto a sí mismo la siente desde pequeño y la revela en una pasión por las artes marciales que le ha llevado a reconocer la intensidad de la fuerza y la capacidad resiliente del hombre, así como su capacidad violenta y destructiva. De pequeño, a Paco le gustaba “meterse en fregadillos”, aunque siempre ha sido un excelente alumno más o menos revoltoso, tal como se describe a sí mismo.

Durante la primera parte de su historia escolar estudió solo con chicos porque la coeducación no existió en España hasta 1970 con la entrada en vigor de la Ley General de Educación (LGE)⁶⁹. Hasta ese entonces, niños y niñas estaban separados, las niñas no compartían los mismos espacios ni tenían las mismas actividades que los niños, pero poco a poco las instituciones educativas españolas fueron dejando de lado la educación segregada, aunque no del todo. Paco vivió la experiencia de estudiar con chicas en la Universidad Laboral y eso ocurrió hasta cuando él tuvo dieciséis años, sin embargo, él no tiene ni una chica dentro de sus contactos de la infancia. Antes de estudiar en la Universidad Laboral de Zaragoza, obtuvo una beca para estudiar en otro internado masculino, otra universidad para chicos. Esta

69 [Paco]: -Entonces pues ya nos vinimos a vivir aquí a Zaragoza y ya entré en la escuela en el barrio de la Magdalena que aún existe [...] De ahí ya tengo más recuerdos por edad. Ahí sí que estábamos separados. Había educación segregada, teníamos el pabellón de los chicos que era grande, el de las chicas, con patios diferenciados, separados por una línea.

[Investigadora]: - Era muy marcado, ¿no?

[Paco]: -Sí, sí. La línea marcaba por un lado el campo de fútbol, que era la parte más amplia del patio y luego quedaba una zona estrechita a la derecha que era frente al comedor que era para las chicas. No podían atravesar ni ellas a nuestra zona ni nosotros a la suya. Las clases se daban por separado y los profesores también estaban asignados por sexos. O sea, mis profes eran chicos, eran hombres y los profesores que daban a las chicas eran mujeres.

[Investigadora]: - ¿Qué raro no?

[Paco]: -Sí, durante mucho tiempo en España fue así la educación. Después de la Segunda República la vuelta, bueno la vuelta, el régimen franquista volvió... echo por tierra a la educación mixta, más que coeducativa, mixta de la época y asignó de nuevo una serie de condiciones en la docencia como que a los chicos les formaban hombres y a las chicas mujeres.

[Investigadora]: - ¿Cómo que había tareas específicas para los chicos y tareas específicas para las chicas?

[Paco]: - ¡Eso! De hecho, los contactos y amistades de mi infancia, aquí en Zaragoza, no hay ni una chica, ni una porque no te juntabas con ellas en ningún momento.

beca le fue ofrecida a su hermano mayor, pero él decidió no ir porque eso implicaba tener que irse lejos de casa. Sin embargo, más que un destierro del hogar, para Paco era una aventura por vivir, así que solicita la ayuda y se la conceden.

El internado fue para él, como para la mayoría de los maestros y maestras que lo vivieron en España, un universo de vivencias que recuerda en su mayoría como experiencias educativas y formadoras, pero que al ser narradas revelan matices que descubren los grises en sus recuerdos. Paco tiene muchos recuerdos de las vivencias en el internado, fue un periodo interesante en su vida, con sus momentos duros, como él lo recuerda. Especialmente, el primer día. El viaje hacia el internado, aquel lugar era un complejo de colegios que albergaba a más de seis mil niños y el recuerdo de la primera noche⁷⁰ contienen mucho del sentido y el significado de esta experiencia para su vida como docente.

Durante los años que pasó interno en Valencia fue un alumno “excelente”, no solo académicamente sino disciplinariamente. Las veces que la madre de Paco vino a visitarle, tan solo recibían buenos comentarios por parte de los educadores y la única queja que tenían de él era que estudiaba demasiado. Paco recuerda que se levantaba en la madrugada, junto con otros compañeros a estudiar para los exámenes. Aquello estaba prohibido, entonces lo que hacían era iluminar sus libros con las lucecitas del pasillo, tumbados el suelo para dar el último repaso. Él reconoce que en aquello existía cierta obsesión por sacar sobresalientes y muy buenas notas. Una obsesión que se justifica en el compromiso con el esfuerzo de su familia, especialmente para con su madre. Fueron tres años en los que él cambió mucho, dejó atrás los lugares de infancia en donde estaba muy libre para “tomarse muy en serio lo de los estudios”.

70 [Paco]: - La primera noche, recuerdo que la situación era de por sí un tanto extraña ¿no? Pero bueno hasta ahí bien, pero hay una imagen que no se me olvida nunca es en las duchas un chico de Valencia que era enorme, era mucho más grande que yo porque yo era pequeñito de diez años. Este era enorme grande, así muy gordote y se puso a dar saltos en el plato de la ducha y ¡la rompió! Al romperla se hizo unos cortes en las piernas y le tuvieron que poner setenta y pico puntos, ¡me parece! Había hospital y todo y yo recuerdo aquella noche, el estar en la habitación, tu nuevo y acabas de llegar (porque se iba incorporando la gente a medida que llegaban los autobuses de toda España), llevaba unas horas allí preparándote y empecé a oír los gritos del crío. Los educadores corriendo a sacarlo ensangrentado y se lo llevaron, que por cierto a él lo curaron y ya no volvió. Se lo llevaron para su casa y ya no siguió en la universidad laboral, solo duró algunas horas. Aquella situación de aquella noche me impactó mucho por el tema de los gritos. Fue una situación un poco extraña. Esa noche la recuerdo. Estuve durante mucho tiempo, ¡fíjate! Cuando yo entraba a las duchas a ducharme, era un plato de ducha cuadrado, había muchos, pero tenía un reborde la ducha y luego el plato bajaba pues para el agua. Yo colocaba los pies en los rebordes laterales para no pisar el plato. ¡Fíjate lo que yo podía pesar entonces! ¡35 kilos! Para no romper el plato. Estuve mucho tiempo que me duchaba así, hasta que llegaba un momento en que lo racionalizas y dices ¡a ver! ¡si con lo que peso yo! Esa fue la primera noche.

Paco tiene recuerdos muy vivos del internado porque vivió allí situaciones un tanto duras con educadores y compañeros. Para él esta experiencia forja mucho el carácter porque el debió enfrentarse a la presión de grupo, allí estabas solo en muchos momentos y en ciertas ocasiones, emergía la ley del más fuerte en donde los chicos mayores querían abusar de aquel a quien percibían en desventaja o debilidad. Luego estaban los educadores y aunque él no tuvo muchos problemas con ellos, a pesar de su espíritu insubordinado que le llevaba a escaparse en las noches de verano cuando hacía buen tiempo⁷¹, sí fue testigo de la dureza en el trato que otros recibieron. De manera que, en la narración de Paco, los recuerdos de fuga y rebeldía se mezclan con otros de castigo y represión⁷² como una amalgama que moldeado una perspectiva de sí mismo y que ha sembrado en él, un intenso deseo por ayudar a otros educándolo para ser felices y competentes.

71 Yo estaba en un sexto piso, bajábamos las escaleras a hurtadillas sin que se enterara el educador, saltábamos por unos tejados y nos íbamos a echar a mirar el cielo y la noche estrellada a una zona que era el reloj de sol, que era un reloj de sol inmenso de hormigón. ¡Pero claro! Había guardianes, aquello era tan grande que había guardas de seguridad por allí, pero eran todos ¡cojos!, venían de la Guerra Civil, eran personas del frente nacional que habían tenido heridas de guerra y habían quedado mutiladas, y los ponían en ese tipo de puestos para darles un trabajo. Entonces ¿qué ocurría? Pues que corrían muy poco. Entonces cuando nos pillaban, echábamos a correr. Bueno, en alguna ocasión a un compañero mío, ¡claro! Además, eso era algo que no estaba permitido, que saltaras por los tejados y que te fueras por la noche porque la noche era para dormir.

72 Había situaciones duras porque ahí si te pillaban te...

[Investigadora]: - ¿Echaban?

[Paco]: -No, pero el tema del maltrato. Alguna torta te podía caer o una torta de uno a otro. Yo recuerdo una escena que me impactó mucho, un educador pilló a dos niños peleándose y los cogió de forma muy radical. Los puso uno delante de otro y les dijo ¡bueno querías pegaros, bueno! ¡Pégale una torta a tu compañero! [gesto de un golpe] Ahora tú se la devuelves [gesto de un golpe] y estuvo dándose tortas, uno tras otro, el uno al otro. ¡Queríais pegaros! ¡Claro! Los dos llorando porque se tenían que seguir dando tortas, ¡fue una escena que recuerdo! O pillar a un compañero en la... es que hacíamos unas pifiadas. Una vez llenamos el baño de agua, en los lavabos dejamos que saliera el agua y echamos champú. Se quedó todo, así como espumoso, y con el calzoncillo nos tirábamos por el suelo, pero ¡claro! Abajo empezó a gotear agua, no caímos en la historia y de abajo subieron para ver qué pasaba porque abajo era otro colegio. Nos pillaron a algunos. Bueno como estas cosillas. Recuerdo, no en esta ocasión, pero en alguna otra a un compañero nuestro lo sacaron totalmente mojado, no recuerdo por qué. Lo sacaron a la terraza. Teníamos unas terrazas junto a las escaleras, pero ¡claro! Ahí hacía bastante frío porque no había calefacción porque como era levante que es una zona cálida de España, pero en invierno sin calefacción pues hace frío. Recuerdo que lo sacaron mojado a la terraza como castigo. Esto si lo piensas ahora ¡podía haber pillado una pulmonía! ¡yo que sé! Yo ese sí que recuerdo como uno de los castigos... pero bueno, a pesar de que la situación era así un poquillo sí que recuerdo que hice unas cuantas travesuras. Aunque yo era muy estudioso, pero bueno, alguna vez hice una travesura con lo cual tampoco tenía mucha presión porque seguíamos intentando escaparnos.

[Investigadora]: - ¿Los castigos que tenían allí no eran tan graves? O ¿sí? ¿Había castigos...?

[Paco]: -No. Los que recuerdo, así como más... son los que te he contado. Esos me dejaron más huella porque el resto de las situaciones no recuerdo particularmente que hubiera.

[Investigadora]: - ¿Vivías alguna vez con temor allí?

[Paco]: -No. La verdad es que no. Yo creo que, salvo la situación de esa primera de las duchas, que me costó ¡superarla! Yo creo que no. Al final aquello era una pequeña aventura.

Durante sus años en el internado tuvo varios profesores y dos profesoras. La primera estuvo al principio como un soporte emocional para aquellos que lo necesitaban, Paco supone que ella tenía el rol de una madre, y la segunda, estuvo con ellos un poco más mayores, era la profesora de inglés y su imagen era mucho menos maternal, Paco supone que su rol tenía que ver con el despertar de su sexualidad. Definitivamente, los recuerdos más significativos que tiene Paco son de sus profesores, particularmente de su profesor de Lengua y Literatura con quien desarrolla un vínculo muy fuerte. Su profesor dejó huella en él por su forma de trabajar, por cómo les educaba. Paco reconoce que, sí es cierto que les asustaba mucho a todos, quizás porque era implacable, exigente y autoritario. Su metodología de aprendizaje implicaba de todo el compromiso de los alumnos. Esto generaba en ellos una presión emocional y psicológica, por lo que no gozaba de su afecto sino todo lo contrario. En varias ocasiones, Paco cuidaba de su coche para que otros chicos no le rompiesen los cristales. Un recuerdo que Paco revive con intensidad y confusión es el día del concurso por el sobresaliente, una competencia, una batalla que tuvo que librar con un compañero suyo que, según las pruebas de inteligencia, era un superdotado. Al final los dos obtuvieron el sobresaliente y pese a que Paco recuerda esa experiencia como muy agobiante y bastante particular, la valora porque fue su esfuerzo y su actitud lo que le permitió enfrentarse al reto propuesto por su maestro.

Al terminar en el internado de chicos vuelve a Zaragoza para seguir sus estudios en la Universidad Laboral que había pasado a ser una institución mixta. Paco era uno de los pocos niños en la universidad y confiesa que era muy extraño estar rodeado de tantas chicas que le cuidaban “entre palmitas”, con lo que él se sentía “como una mascota”. En este nuevo espacio social, Paco se dispersa un poco, pero nunca falta a sus responsabilidades. Estar de alumno externo en la Universidad Laboral de Zaragoza le permitía estar en casa y compartir con sus hermanos, especialmente con su hermano mayor que también es maestro. Paco recuerda que al volver a casa, tras la muerte del dictador, muchas cosas empezaron a cambiar en la sociedad española. Los recuerdos del internado con algunos profesores, algunas lecturas y músicas prohibidas las vuelve a escuchar en casa, Víctor Jara y Joan Manuel Serrat vuelven a alzar su voz y es gracias a su hermano que conoce la Pedagogía Libertaria y reconoce la valentía de algunos de sus maestros que se mantuvieron fieles a sí mismos pese a la profunda represión en la que vivían.

Al terminar sus estudios en el internado, Paco ya había decidido que quería ser profesor, pero lo sería tan solo si podía ejercer la Educación Física como medio de aprendizaje. De manera que hace sus estudios de Magisterio para luego hacer la especialidad en Educación

Física y poder tener acceso directo a la docencia gracias a un convenio que existía. Sus planes tuvieron que cambiar, porque el acceso directo fue suprimido y tenía que opositar. Entretanto, debe prestar el servicio militar, lugar en el que aprende y desarrolla otras habilidades físicas y se perfecciona como maestro de artes marciales. Al terminar “la mili” se ve en la necesidad de trabajar y consigue algunos trabajillos, pero decide presentarse a las oposiciones del Ministerio de Trabajo y obtiene una plaza. Pasan algunos años, nueve años exactamente, y sigue esperando poder presentarse a unas oposiciones para profesor de Educación Física. Hasta el año 1993 no aprueba las oposiciones de maestro y empieza a trabajar en Madrid. Lugar en donde se desarrolla gran parte de su potencial como educador.

Paco trabajó 11 años en Madrid, pero siempre había esperado tener una oportunidad de trabajar cerca de su familia. De manera que se presenta a un concurso de traslado y obtiene una plaza. Actualmente, trabaja como formador de formadores ayudando a otros docentes a resolver los conflictos que puedan tener en las aulas, en las administraciones, con las planificaciones o con el propio sistema educativo. Paco es un mediador entre el mundo docente y el mundo institucional, reconoce que en muchos casos se utiliza a los docentes como medio para instrumentalizar la educación y es por ello, que se requieren personas que puedan mediar.

Tabla 13

Hitos en la línea de vida de Paco

Año	Edad	Hito en el relato
1964	Nace	
1965	1	Vive su primera infancia en un pueblo de Almería.
1966	2	
1967	3	
1968	4	Comienza preescolar y sus primeros recuerdos son de su uniforme con el escudo franquista.
1969	5	Muere su padre en una operación quirúrgica. La madre se traslada a Zaragoza junto con los hijos.
1970	6	Durante el viaje a Zaragoza la familia realiza una estancia en casa de familiares. Allí, Paco recuerda pasar 6 meses en una pequeña escuela con pupitres de tintero.
1971	7	Luego inicia primaria en una escuela del barrio la Magdalena
1972	8	
1973	9	Opta por una beca para continuar sus estudios en un internado de otra comunidad autónoma.

1974	10	Obtiene la beca e inicia su viaje hacia la la universidad laboral. Pasa a hacer educación general básica (6º, 7º y 8º). El internado representó tener que "dejar a la familia".
1975	11	
1976	12	Las vivencias en la universidad laboral (internado) son intensas. En el internado tiene experiencias de compañerismo y rivalidad.
1977	13	En el internado es testigo de la intimidad con sus compañeros, las relaciones de poder entre los alumnos y educadores, así como entre los mismos compañeros. Confiesa que allí impera la ley del más fuerte, donde el grande se come al pequeño.
1978	14	Los recuerdos de su maestro, don Gaspar están tintados de sentimientos contradictorios. El reto de Gaspar en el último trimestre. La lucha por el Sobresaliente.
1979	15	Va de campamento al ser seleccionado y premiado por la Organización de Juventudes Españolas (OJE).
1980	16	Estudia como alumno externo en la Universidad Laboral de Zaragoza, la cual había pasado de ser femenina a mixta hacía pocos años.
1981	17	Estuvo los tres de bachillerato, primero, segundo de BUP y el COU. COU era el curso de acceso a la universidad
1982	18	Cursa la Licenciatura en Magisterio en la Universidad de Zaragoza.
1983	19	Paco refiere no percatarse de la situación del país y se entera a través de su hermano mayor que comprendió las condiciones sociopolíticas de España.
1984	20	
1985	21	Presta servicio militar. Tiene su primera experiencia como instructor de defensa personal en la policía militar.
1986	22	Inicia su vida laboral haciendo "trabajillos". Da clases de Defensa Personal en Dojos de artes marciales, a los cuales también asiste como alumno.
1987	23	Aprueba oposiciones para el Ministerio de Trabajo y trabaja en el Instituto Nacional de Seguridad Social.
1988	24	
1989	25	
1990	26	
1991	27	Se abren las plazas de maestros con especialidades.
1992	28	Se presenta a sus primeras oposiciones como maestro en Zaragoza, pero no obtiene plaza. Viaja a Madrid porque había más plazas y obtiene una.
1993	29	Empieza su vida laboral como docente.
1994	30	Trabaja en un instituto en la comunidad de Madrid como profesor de Educación Física durante 11 años.
1995	31	
1996	32	

1997	33	
1998	34	
1999	35	
2000	36	
2001	37	
2002	38	
2003	39	
2004	40	
2005	41	
2006	42	
2007	43	
2008	44	Obtiene plaza en Zaragoza mediante concurso de traslados. Trabaja como profesor de Educación Física.
2009	45	
2010	46	
2011	47	
2012	48	
2013	49	
2014	50	
2015	51	
2016	52	Actualmente es asesor de formación en Comisión de Servicios.
2017	53	
2018	54	

Elisa

En el invierno de 1986, Elisa nace en Zaragoza, tras diez años de democracia parlamentaria en España. Vive su infancia en una familia tradicional española sintiéndose amada por sus padres y su hermano. Su padre, un hombre a quien le gustan los números tiene tres trabajos, dos en una empresa de montaje y otro más, en una agencia de seguros. La madre es una mujer, que, según Elisa, siempre se ocupó de sus hijos todo el tiempo, ayudándole a su esposo con el negocio de venta de seguros y “cortando el bacalao en casa”. Elisa reconoce que en su familia son las mujeres quienes se encargan de todo lo referente a los hijos y al hogar y describe la relación madre hija de apoyo e independencia.

Durante sus primeros años de infancia, Elisa tiene contacto continuo con la música⁷³. En casa su madre escucha Zarzuela y ella bailaba, cosa que no podía hacer con su padre, porque según cuenta jocosamente, él y su familia paterna no tienen muy buena coordinación. A la edad de ocho años se inicia en el coro de la iglesia y poco a poco la madre nota el interés de Elisa y su hermano por la música. Un día les pregunta si desean ir a clases de piano y ellos aceptan con gusto, así que los inscribe en la escuela municipal de música donde aprenden Lenguaje Musical y Piano. El profesor de la escuela le sugirió a la madre que los presentara en el conservatorio porque les vio aptitudes para la música y su maestra de Piano le recomendó clases con la que fue, en su tiempo, su maestra. Ella “era una profesora rusa, muy buena”,

73 [Investigadora]: - Cuéntame cómo fue tu infancia.

[Elisa]: -Ah, pues ¡mi infancia fue muy divertida! [...] Fui muy feliz porque mis padres se llevaban muy bien, notaba que me querían mis padres. Luego con mi hermano pasábamos mucho tiempo y estoy muy unida a mi hermano. Me llevo solamente tres años con él, entonces vamos, como siempre hemos ido, juntos. Luego sí que es verdad que la música me hacía hacer muchas actividades fuera de... los fines de semana y estas cosas. Cuando yo empecé el colegio, iba como en tercero de primaria vinieron unas personas a hacer unas pruebas de un coro de la iglesia y yo fui allí e hice las pruebas y tal. De hecho, es que a mí desde pequeña siempre me ha gustado cantar, ¿no? Y bailotear antes de entrar al coro este. De hecho, mi madre siempre me ponía música en casa, Zarzuela. [...] De pequeños estábamos con mi madre y nos ponía música a mí y a mi hermano, y nosotros bailábamos. Me gustaba mucho disfrazarme e inventar historietas. ¡Era una mandona! Mi abuelo tenía un terreno a las afueras de Zaragoza, tenía un huerto y una casa donde pasábamos casi todos los fines de semana. ¡Yo era muy mandona! Entonces estábamos mi hermano y mis primos porque nos reuníamos toda la familia.

[Investigadora]: - ¿Tú los ponías a jugar a todos?

[Elisa]: -Sí yo los ponía a jugar siempre a todos a algo que a mí me gustara y que yo mandara. Jugaba mucho a profesores y yo era la profesora y los ponía a hacer deberes hasta que se cansaban. También los disfrazaba de maniqués. ¡no lo sé! Siempre tenía que mandar yo.

[Investigadora]: - ¿Te gustaba?

[Elisa]: -Sí, muchísimo. Hasta que llegaba un punto del día que se cansaban y ¡me mandaban a la mierda! Y ¡me quedaba yo sola!

resalta Elisa, con quien estuvieron recibiendo clases tan solo un año, ya que la madre no podía costear más sus clases. De modo, que se presentan al conservatorio y aprueban.

El día que Elisa debe hacer la prueba de acceso al conservatorio y aprueba, debe escoger su instrumento. Es una elección determinante para su historia vital como intérprete y docente, en general para cualquier niña o niño de diez años. El instrumento⁷⁴ es para Elisa más que un

74 [Elisa]: - Yo hice la prueba para entrar a piano o a flauta de pico.

[Investigadora]: - ¿Cuántos años tenías cuando entraste al conservatorio? ¿seis?

[Elisa]: - ¡Qué va, más, más! Diez, ¡once años! Y no me cogieron en ninguna de las dos cosas ni en piano ni en flauta de pico. Entonces después de hacer las pruebas, hay instrumentos en los que sobran plazas, hice las pruebas para viola, violonchelo y contrabajo que sobran plazas. Me cogieron en viola y contrabajo. Yo elegí el contrabajo.

[Investigadora]: - ¿Por qué?

[Elisa]: -Porque el día que hice la prueba de contrabajo, hice juntas las pruebas de violonchelo y contrabajo, me sentaron con el chelo... te ponen siempre en las pruebas de acceso... a ver, el niño no tiene por qué saber tocar el instrumento en sí, es ver al niño qué contacto tiene con el instrumento, si tiene aptitudes o no, si lo ves cómodo cogiéndolo y tal. Entonces como me pusieron el violonchelo, me pusieron el arco en la mano y tal. Al fondo de la clase había un contrabajo muy grande, ahí apoyado en la pared y me causó mucha impresión... ¡me gustó! Me gustó mucho.

[Investigadora]: - ¿Te acuerdas de ese momento cuando lo viste?

[Elisa]: -Sí.

[Investigadora]: -Trata de describirmelo.

[Elisa]: -Pues estaba en un aula que era bastante grande y no entré. Me explicaron sobre el chelo porque el profesor de contrabajo ese día no estaba para hacer la prueba. Entonces pues me explicaron el violonchelo, cómo tenía que cogerlo el arco. Yo tampoco hice mucho caso y allí en la otra esquina estaba el contrabajo. Me acuerdo perfectamente el instrumento que era porque luego lo utilicé yo en las clases, luego cuando estuve de profesora allí también lo usé. Es un contrabajo que...

[Investigadora]: - ¿Ese es el contrabajo que viste la primera vez?, ¿sigue en el conservatorio?

[Elisa]: -Sí.

[Investigadora]: - ¿Lo has visto? ¿Lo sigues viendo?

[Elisa]: -Sí.

[Investigadora]: - ¿Lo has utilizado después?

[Elisa]: -Sí, lo he utilizado tanto como alumna como profesora. De hecho, es un instrumento muy antiguo, no saben exactamente de qué época es. Aproximadamente es del siglo XVIII o así. Es negro, es un contrabajo de color negro. No es como el mío que es marrón, por ejemplo, o un poco ámbar porque cada instrumento tiene un color. Este es... ¡negro! No saben exactamente... porque yo intenté investigar de dónde salió ese instrumento, nadie sabe exactamente cómo llegó hasta allí ni cómo apareció. Entonces la teoría que se baraja y que barajo yo también es [...] creo o creen que viene del Pilar, pues que en el Pilar habría instrumentos, allí tienen un órgano, habría instrumentos que antiguamente utilizaban porque habría instrumentistas que tocaban en la iglesia. Eso era muy habitual. Era muy habitual que las iglesias tuvieran instrumentos y los grandes eran propiedad de la misma iglesia. De allí pues pasaría, la primera vez que hubiera profesor de contrabajo, pues pasaría al conservatorio para que pudieran aprender los alumnos. Era un instrumento, negro, alemán y ¡era muy grande! Y ¡no sé! ¡muy bonito!

[Investigadora]: - ¿Tan solo viste?

[Elisa]: -Sí, solo lo vi. No lo toqué. Me dijeron: ¡mira y ese es el contrabajo! Fui así como muy... ellos estaban con la prueba y lo vieron ahí en el fondo y me dijeron como algo secundario: ¡mira y ese es el contrabajo! Yo pensé ¡jolin! ¡Qué bonito! ¡Qué grande! ¡es super chulo, es precioso! No sé, me impactó así ya por fuera, como muy bonito. Entonces cuando salieron los resultados de las pruebas, en chelo no me cogieron. ¡Claro! A la hora de entrar al conservatorio, además de puntuarte las habilidades que tienes musicalmente, te puntuaba mucho la edad que tienes. Contra más pequeño eres más puntos te dan. Ellos ponen una puntuación y te dan más puntos si eres más pequeño. Por ejemplo, para piano que se presenta muchísima gente, pues yo ya era bastante mayor. Tenía once años y la edad para entrar son los siete años aproximadamente. Entonces ya ahí, ¡imagínate diez plazas! Pues son los diez primeros, que posiblemente sean los más pequeñitos. Entré y dijeron viola o contrabajo y dije, ¡no, no, contrabajo, contrabajo! Se lo dije a mi madre y mi madre me dejó elegir.

objeto. Ella tiene un vínculo muy fuerte con él, el cual intenta transmitir a sus alumnos. Ella quiere que ellos amen a su instrumento tanto como ella ama al suyo. Los años de llevarlo consigo, de aprender a tocarlo, de saber cómo manejarlo, de darle golpes, cuidarlo, saber que ocupa más espacio en el coche que ella y que es como tener un acompañante, le unen al contrabajo. Para ella, el vínculo se hace más fuerte al interpretar una pieza tras tardes de estudio y práctica continua, junto con la orquesta es un sentimiento que no puede explicar con palabras. Esos momentos son únicos y se dan en compañía de sus maestros y compañeros. Son momentos “mágicos”, momentos en los que se dicen “¡en tal momento como que cien personas se conectaron espiritualmente, mentalmente!”. El vínculo que tiene con su instrumento se ha forjado desde el momento en el cual inicia su formación en el conservatorio de música.

Elisa, lleva sus estudios en el colegio y luego en el instituto, de forma paralela a la de su formación como músico, tal como todos los estudiantes del conservatorio. Su vida, al igual que la de su hermano que también pasa a estudiar junto con ella música y la de la madre, se concentran en una rutina casi inflexible. Todos los días debe salir del colegio para asistir a sus clases en el conservatorio. La madre los lleva y les trae, y entretanto les espera, pasando las horas leyendo en la biblioteca del conservatorio.

Cuando Elisa va a terminar su formación en el conservatorio para pasar al grado Superior la abandona su profesor de instrumento.⁷⁵ Este evento trastoca su universo ordenado,

75 [Elisa]: -Sí por supuesto. Estaba terminando el grado profesional, los cuatro de elemental, los seis de profesional. Bueno yo hice cinco de profesional, hice hasta quinto. En quinto resultó que mi profesor, a quien había tenido toda la vida de instrumento era de Valencia y me dijo que le habían dado por fin el traslado para irse a Valencia, a dar clase, a una plaza en Valencia. Yo en ese momento pensé (fue el año en el que entré a la universidad también, que tuve lo de la rodilla y que no aprobé sino dos asignaturas) [Investigadora]: -En ese momento ya te habías dado cuenta de que no habías aprobado las asignaturas y eso.

[Elisa]: -Sí, exactamente. Entonces, yo en ese momento decidí coger y dije: ¡como el año que viene no va a estar mi profesor de siempre! Y tenía un poco de miedo de quién iba a ser mi profesor durante el último año antes de pasar al superior. Siempre que pasas en música de una etapa a otra tienes que hacer una prueba de nivel, delante de un tribunal y tal. ¡Dije bueno pues cojo y hago quinto y sexto en el mismo año y ya está! Total, que hablé con todos los profesores de las demás asignaturas, no tuvieron ningún problema en aprobarme quinto siempre que fuera a las clases tanto de quinto como de sexto. Menos la de historia de la música, quien me hizo un examen de todo quinto, bueno ¡estaba loca! Al final me suspendió el examen. Total, que me quedé sin el grado profesional terminado, pero aun así dije pues mira, yo voy al superior, hago la prueba de acceso y si apruebo, aunque no tenga el profesional pues ya tengo la del superior. El problema es pues si no has terminado el Superior, pues que no tengas el profesional tampoco porque al final no tienes ninguna titulación. Hice la prueba de acceso y me preparé. Hice más para entrar al conservatorio, otra vez, volví a hacer ¡más pruebas de las que me correspondían! Porque no tenía el título de profesional. Entonces en vez de examinarme solamente de contrabajo y análisis musical, que es lo que tienes que hacer en la prueba de acceso, pues me metieron ahí, entonación, historia de la música, bueno mogollón de asignaturas. Bueno entré. Bueno entonces ese verano, si las pruebas fueron en junio, me invitaron a ir con la joven orquesta de la comunidad valenciana, ¡a tocar con ellos!

ya que su formación como músico era en gran parte reflejo de los años de aprendizaje con su profesor. Cuando él se marcha, Elisa se siente desubicada y tiene que sortear un impase para continuar con sus estudios en el Superior. Ella intenta obtener el grado presentando la prueba de nivel, pero no es posible, de modo que se queda sin el grado de profesional y debe continuar con el grado Superior. Allí conoce a quienes son sus actuales maestros. Allí se desarrolla plenamente como intérprete.

La historia de Elisa dentro del conservatorio se desarrolla paralelamente al recorrido que cualquier otra niña y adolescente debe realizar dentro del sistema educativo español. Ella termina sus estudios en el colegio y pasa al instituto, un lugar en el que no centra su atención porque todo su mundo giraba alrededor de su formación musical. En segundo de Bachillerato, presenta la Selectividad por dos vías por lo que obtuvo dos notas. Esto le daba la posibilidad de presentarse a las carreras de ciencias de la salud y a las de ciencias puras. Se matricula en “Económicas” en la Universidad, pero tenía en ese momento varias opciones y pocos criterios de selección. Elisa reconoce que muchas de sus elecciones han estado condicionadas por factores completamente externos a ella.⁷⁶

El paso por la universidad fue breve porque la metodología y el contenido de la carrera no son lo que ella espera. Elisa estaba acostumbrada en el conservatorio a la evaluación continua y a la atención personalizada de su profesor en su proceso de aprendizaje. En la universidad se encuentra con la cátedra solitaria, los huecos entre clases y las noches en vela por la gran cantidad de exámenes condensados en pocos días. En ese semestre pierde casi todas las asignaturas, le deja su profesor de instrumento y se lesiona la rodilla esquiando. De manera, que debe parar un momento y mirar qué iba a hacer, si continuar estudiando en la universidad, si continuar el grado Superior del Conservatorio o empezar a trabajar como profesora en

76 Investigadora]: - ¿Por qué no estudiaste Magisterio con mención en música?

[Elisa]: -Porque a mí en principio, te pillas en una edad que en realidad tú no sabes exactamente qué quieres hacer con tu vida. Cuando tienes dieciocho años no sabes qué quieres hacer. Yo en principio estudié ciencias por lo cual a Magisterio creo que no me podía presentar, pero bueno da igual, me hubiera podido pasar de alguna manera. A mí me hubiera gustado hacer Veterinaria, pero resulta que ese año subieron muchísimo la nota y no pude entrar. La segunda opción que puse fue Económicas, porque mi padre era muy pesado y dije ¡bueno! Así que la pongo y con tan mala suerte que no me cogieron en Veterinaria y me tocó Económicas, bueno tampoco era Económicas era Administración y Dirección de Empresas. Empecé los cuatro meses y yo pues igual era muy friki porque yo era de las pocas que iba todos los días a clase, tomaba mis apuntes, luego por la tarde estudiaba. Resultó que el primer cuatrimestre me rompí el ligamento de la rodilla esquiando y tampoco podía tocar, con lo cual dije: ¡Bueno, ya que me ha pasado esto lo aprovecho y para los exámenes de enero estudio a tope, que así tengo más tiempo! Después de tanto estudiar creo que seis asignaturas que tenía o de siete ¡solo aprobé dos y me vine como muy abajo! Entonces dije... porque ¡claro yo estaba acostumbrada a aprobar siempre todo!

academias particulares. Así que decide hacer las dos últimas cosas y abandona la universidad. Se gradúa del Superior y empieza su vida como docente de música e intérprete de instrumento. Actualmente, se encuentra en la lista de interinos del conservatorio de música, tras haber realizado algunas sustituciones por maternidad y es profesora de música en una academia donde está descubriendo con qué tipo de prácticas educativas se identifica y qué tipo de relación docente alumno es aquella que le permite desarrollar su currículo.

Tabla 14

Hitos en la línea de vida de Elisa

Año	Edad	Hito en el relato
1986		Nace
1987	1	Vive su infancia en la ciudad con sus padres y su hermano. Los recuerdos que narra de los juegos infantiles se relacionan con el desarrollo de roles, fundamentalmente en los que ella asume el papel de la "profesora mandona".
1988	2	
1989	3	
1990	4	
1991	5	
1992	6	Recuerda que su madre fue quien les orientó a ella y a su hermano hacia la música. En casa siempre estaba la madre y con ella jugaban y bailaban. El padre se manifiesta como una figura de autoridad ausente.
1993	7	
1994	8	Ingresa al coro de la iglesia junto con su hermano. Manifiesta que el tiempo que estuvo en el coro disfruto de los viajes y las presentaciones.
1995	9	Elisa expresa que la madre, al ver su interés en el coro decide pagar clases particulares de piano con una maestra. Su maestra de piano les motiva a presentarse al conservatorio de música.
1996	10	Realiza las pruebas de acceso al conservatorio y obtiene una plaza. La elección del instrumento es un hito en la historia de Elisa. Ella opta por un objeto muy peculiar.
1997	11	Compagina sus estudios del instituto con sus estudios musicales. Mantiene una rutina muy rígida y es la madre quien siempre está presente durante todo su proceso educativo.
1998	12	Debe tener una vida cotidiana muy estructurada para poder llevar a cabo sus dos principales actividades.
1999	13	En sus recuerdos de infancia escasean los juegos y el uso del tiempo libre. Toda actividad que Elisa narra está ligada a la idea de productividad. Toda actividad debe, según sus vivencias, tener un producto.
2000	14	
2001	15	
2002	16	Realiza las pruebas de selectividad y accede a la universidad. Elige estudiar Administración de Empresas (económicas) guiada por el deseo de reconocimiento del padre.

Año	Edad	Hito en el relato
2003	17	En la universidad se da cuenta de que ella no deseaba hacer una carrera universitaria y que el sistema de enseñanza difería por mucho de su proceso de aprendizaje en el conservatorio. Decide retirarse de la universidad y continuar en el conservatorio.
2004	18	Se gradúa en el conservatorio de música, aunque tiene algunas dificultades. Su maestro de instrumento se traslada a otra ciudad y ella se siente abandonada por él.
2005	19	Presenta las pruebas de acceso al grado Superior en conservatorio e inicia sus estudios. Durante este curso se percata de las debilidades y carencias en su desempeño musical. Se compara con otros de sus compañeros y se da cuenta que debe estudiar más para alcanzar el nivel del grupo.
2006	20	
2007	21	Obtiene el grado Superior e inicia un máster de profesorado para poder acceder al trabajo de docente
2008	22	
2009	23	Durante este periodo tiene su primera experiencia como docente de música realizando sustituciones en otro conservatorio.
2010	24	
2011	25	
2012	26	Se encuentra en lista de interinos del conservatorio de música y trabaja en academias de música con actividades extraescolar. Participa en una orquesta y realiza conciertos.
2013	27	
2014	28	
2015	29	Elisa se mantiene actualizada realizando cursos con sus maestros del grado Superior.
2016	30	
2017	31	Tiene su primer hijo y continúa trabajando como profesora particular de música en una academia privada.
2018	32	

Carlos

Nace en la capital colombiana, en 1977. Hijo de madre paisa y padre cundiboyacense y hermano mayor de un chico y de dos chicas. Profesor de primaria de Español y Literatura, cuentacuentos y “herramienta de reconstrucción del tejido social a través de la palabra”⁷⁷. Su historia vital tiene tantos giros como su discurso y encontrar en ella un comienzo, un nudo y un desenlace es una tarea un tanto insípida. Los universos posibles que se abren en la narración de Carlos dan cuenta de unas vivencias ligadas a la palabra y en especial a la oralidad. El poder de la palabra hablada en la narración oral ha dejado en él la impresión de ser instrumento de transformación social, o por lo menos, de denuncia y reflejo de las dinámicas sociales.

Ilustración 3. Conversación con Carlos sobre su infancia

28 DE MARZO DE 2017 0:18

Hola. Soy bogotano de nacimiento, colombiano por crianza, latinoamericano por cultura, e intento de persona por vocación. Soy cosecha 77, una buena cosecha... pero soy del los que se dejó podrir en vez de añejarse, por lo que lo arruiné.

Mi infancia fue bastante buena, diría yo: la de un niño gordito sobreprotegido por una mamá paisa y un padre de sangre cundiboyacense y recorrido nacional, presentes en casa 24 x 7, que podía salir poco a la calle, pero que socializaba por la tienda de sus padres. Algo de televisión, poco de esfuerzo y ejercicio físico, muy llorón y dependiente. Jugué microfútbol, y algo de canicas en el andén de enfrente de la casa. Vine a "descubrirme" como niño con "deprivaciones" (¡!) físicas ya en la universidad (aún en plena niñez...) Me ha gustado mucho leer desde chico, principalmente textos narrativos, aunque ya "mayor" casi que dejé las novelas y me enfoqué en los demás géneros narrativos (realmente solo me desenfocué de la novela y ya). Mis papás son buenos conversadores y narradores, pero a nivel íntimo y familiar. Realmente son los narradores orales universitarios y profesionales los que me ponen (sin saberlo) en mi actual camino...

Ilustración 5 es una captura de pantalla de la conversación que se tuvo el día 28 de marzo de 2017 en la aplicación del Messenger de Facebook.

77 [Carlos]: [...] yo estoy absolutamente decidido a que esto es lo que quiero hacer, [...] en la cabeza tengo metido que yo soy una herramienta de reconstrucción de tejido colectivo a partir de la palabra principalmente oral y narrada. Eso es lo que yo siento que debo y que quiero hacer. Entonces el currículo es una excusa. Hablar de la Guerra Civil Española, hablar del *Quijote*, hablar de *100 años de soledad* o hablar de los niños del barrio es una excusa más, para poder hacer eso. Porque además en mi oficio el cuento, y literariamente el cuento es una cosa que no te da todo, como no te da todo yo cuento una cosa, pero estoy en un viaje distinto a lo que conté mientras que el público me escucha, pero se hace otro.

La imagen que él tiene de su hogar es la de una familia muy unida entre el afecto y el cariño. Hijo de muy buenos conversadores y narradores en el espacio íntimo, se dio cuenta un poco tarde que era un niño un tanto sobreprotegido, junto con un hermano. El vínculo que existe entre los hermanos es diferente para con las chicas, ya que ellas nacieron cuando ellos, los dos mayores, se marcharon de casa. De modo que el padre, es para ellas, más como un abuelo y Carlos representa la figura paterna. Con su hermano tiene una relación afectiva muy estrecha, pero algo silenciosa y a pesar de ser muy parecidos físicamente, Carlos mantiene que sus padres ensayaron con él y el que salió bueno fue su hermano que es la versión mejorada para aquellos que necesitan la seguridad de un mundo controlado dentro de un proyecto de vida más aburguesado que el suyo, sin que esto sea malo “sino que simplemente, él es más de cositas y de aparaticos y de ir a restaurantes” y Carlos es “más de su hija y de los cuentos”.

Cuando Carlos escogió estudiar Medicina tenía probablemente 15 años. Los motivos de su elección están algo difusos en su cabeza, puede ser que en su casa querían un doctor y le presionaron para serlo, porque recuerda que en algún momento él dijo “Ingeniería Mecánica” y su padre dijo: “- ¡Ay no! ¡Eso de estar sucio todo el día por ahí!” porque él lo visualizó como mecánico de taller y entonces dijo: “-No, eso de estar sucio por ahí. ¡Qué horror! y no! Así que listo, Medicina. En ese entonces, Carlos “tenía metido en la cabeza que la medicina podía ayudar a las personas”. Además, luego, el conocimiento médico le cautivó, pero el ejercicio le pareció “tenaz” y su “historicidad hizo otras cosas”. Entonces, un día escribe un cuento, hacía tiempo que lo hacía, y ese cuento transforma su percepción de la realidad y le revela el poder de la palabra trayendo consigo un nuevo camino que ha de seguir⁷⁸. Decide que es a través de

⁷⁸ [Investigadora:] -Y ¿En qué momento de la historia decides que eso es lo que quieres hacer? Utilizar la... o ser instrumento de la palabra.

[Carlos:] -Esto es... bueno todo lo que he dicho, pero esto es intimísimo, curiosamente porque es un espectáculo público, pero es súper íntimo. Resulta que yo me escribo un cuento... un día yo estoy sentado...

Yo supongo que estoy contando con, pues estudiaba aquí y yo era niño, super inmaduro, bueno ahora soy adulto super inmaduro, pero era niño super inmaduro, desconocedor del entorno y yo supongo, más o menos era así. Yo escribía cuenticos... además no había venido el boom de la *Stand Up Comedy* donde hubiera estado seguro de que yo haría un comediante más, no un buen comediante como Garzón o una cosa de esas, no, un comediante más. Así que estoy escribiendo un cuento en donde mis papás y cuentico bla, bla, bla, y estoy en el computador y de pronto se me ocurre la idea de un cuento, pero era una cosa fuerte, indebida, que además decía unas cosas del papá del protagonista y el protagonista, ¿sería yo? Es decir, ¿sería un personaje que tiene muchas cosas en común conmigo? Bueno entonces yo hago una consulta con mi mamá y digo mamá y usted qué opina de la obra de José María Vargas Villa y dijo: no, bien, crítico no sé qué...-Ah bueno, que conste mamá. Entonces fui recordando cosas, José María Vargas Villa fue criticadísimo, estuvo exiliado y por ahí, por ejemplo, en un cuento había escrito una vez en una novela de un tipo que se encuentra a la mamá después de muchos años y dice, qué curioso por donde mismo había salido estaba pensando entrar. Está como buenecita. Entonces me escribo el cuento y en el cuento el hermano del personaje, estoy contándolo en primera persona, el hermano del personaje, digamos yo lo monto, me lo cuento, entonces luego lo presento aquí y cuando lo presento resulta que el

la palabra y la oralidad que puede llegar a transformar la realidad que le rodea. Para ese momento ya sea había dado cuenta de la indolencia que rodeaba su mundo y que, en ella, él podía ser muy bueno. Esa indolencia le permite trabajar sin lástima, ir a las comunidades respetando sus creencias y escuchar sus historias desde el respeto, pero él sabe que sigue siendo algo frío e indolente. Carlos dejó la carrera de Medicina en la Universidad Nacional de Colombia por el año 1998. Él tenía, en ese entonces, 21 años y desde hacía ya mucho tiempo que frecuentaba la *Perola*, un espacio libre y abierto en la universidad donde se reúne la comunidad del cuento y la narración. Allí cuenta el cuento que le arranca la indolencia y le

personaje tiene unos recuerdos de niñez esos recuerdos que coinciden con cosas que nos pasaron a mi hermanito y a mi cuando estábamos chiquitos: la rotura de un florero, una vez que disparamos de mi papá cuando estando muy chiquitos, varias jueteras que nos dieron abrazados juntos y mi hermano está en el público recién entrado a la universidad y entonces yo cuento que el hermano del personaje, yo digo en el cuento mi hermano viene a visitarme a la cárcel después de 7 años de no saber nada de él, viene de abrigo negro trae unas rosas rojas, unas rosas amarillas, unas flores amarillas que eran las que le gustaban a papá y empieza a hablarme de recuerdos, yo no lo miro a la cara y entonces en un momento dice bueno levante, es más un monólogo que un cuento realmente, el personaje el protagonista dice por lo menos míreme a la cara cuénteme ¿le da miedo? Hay una reja no se preocupe dígame ¿por qué mató a mi papá perro?... ¿Por qué lo mató? ¿Porque lo mató? y se agarra así de la reja entonces a mí me causa un impacto brutal la imagen. Me desarma completamente, pero mi papá está en la casa yo sé que no, pero la imagen me apabulla completamente. Y el final del cuento, es un final tonto realmente pero el final del cuento dice que el muchacho se va y que yo regreso a la celda y decido callarme por siempre y decido que no tiene sentido arruinarle la vida a mi hermano, arruinarle la vida a mi mamá, arruinarle la vida a la familia, ya tenían con un asesino no tienen necesidad saber que también había un violador en casa y se acaba el cuento. Entonces mi hermano se levanta y yo dije esto va a ser terrible, va a ser horrible claro, y mi hermano se levanta y me dice: - ¡Tres cosas, tres cosas guevón!: - ¿Que pasó chino? -Primero, bueno una cosa que nos pasó, eso no fue así. Segundo a su papá le gusta... ¡ah ya, ya, ya! [Recuerda] Julio. Ya. Es que mi mamá me puso a mi Carlos Enrique y ella tenía un novio, tenía no, un pretendiente allá en el pueblo que se llama Carlos Julio y mi papá llega allá aterrizo como el topógrafo bla, bla, bla, el ingeniero, bla, bla, bla, trama a la niña, mi papá nunca ha vuelto a [inaudible], se la llevó ¡Júas! Listo. Entonces mi papá quería ponerle a mi hermano Julio Ernesto y yo era Carlos Enrique entonces mi mamá dijo no, no. ¡Julio Ernesto! ¡cómo se le ocurre! porque Carlos Julio iba a pensar... bla, bla, bla... todo el video que se armó a mi mamá. Entonces yo en el cuento, recordando esa anécdota, yo en el cuento le pongo Julio al hermano que viene a visitar al protagonista, o sea a mi hermano. Entonces mi hermano dice tres cosas: -Uno, su hermano se llama Ernesto. Dos, es veterinario y tres, a su papá le gustan las rosas rojas. Y me abraza [solloza]. Cuando él me abraza entonces yo digo, pero este man también sabe que es mentira.

[Investigadora:] -Pero lo está viviendo.

[Carlos:] -Exacto. Entonces yo digo: ¡Uish! Yo quiero que esta cosa, yo quiero hacer esto al contar. Quiero que esto me pase al contar, quiero recordar que tengo algo adentro y que pasan cosas y que por el hecho que no me pasen a mí no significa que no pasan y que no duelan [Con voz entrecortada]. Y se puede y entonces miro al público y el público también y yo digo: - ¡Aggh! ¡que idiota! ¿Cómo yo he estado haciendo lo que he hecho con la vida todo este tiempo? ¡soy un imbécil! [Solloza] Y ahí decido que hay que contar cosas que me empelen que me... Cosas que... ¡Que necesiten! Que yo sienta que se necesitan decir. ¡Claro! Llenas de estupideces y lo que quiera porque yo soy, tengo sangre paisa y son conversador y todo eso, pues claro, yo lleno los cuentos de unas... ¿Su merced me ha visto contar a mí? No

[Investigadora:] -No.

[Carlos:] -Yo lleno los cuentos de todas estas... o

convierte en un agente de transformación social⁷⁹. En ese momento Carlos comprende que es a través de la narración oral que él puede entregar todo lo que es y puede transformar las realidades de las personas, llegando a muchas más que hacen eco de los cuentos.

Desde ese momento y hasta la fecha, Carlos continúa trabajando activamente con la fundación y paralelo a ello, se licencia en Lengua Castellana para posteriormente, emplearse como docente de español en instituciones educativas. Aunque él realmente no cree que sea profesor, pese a que trabaja en ello y le reconocen por ello, porque él ve que en la forma en que mejor se desenvuelve es siendo una herramienta en la entrega a través de la palabra. Para él, es en la narración, en la “contada” que curiosamente más “es” y es precisamente esa la forma en la que él decide estar, siendo la palabra y sus textos, una herramienta de transformación y de oposición a las cosas que no le gustan, que le permite conversar con el otro abiertamente de cosas que al otro lo incomodan.

79 [Carlos]: - Me lo permite, pero no deja de ser una cosa en la que soy frío e indolente, en cambio los cuentos no. Los cuentos me toman y me dicen ven acá, no hay corazas ven ¿te pusiste la ropita de contar? Muy bien ojalá te hayas puesto pañal porque te voy a defecar, te voy a defecar imbécil, siéntate ahí. Cuenta sentado, es mejor que cuentes sentado, no vas a aguantar esto de pie. Toma. Y entonces el cuento dice: -mira empieza y hay cuentos de hora y cuarenta que al minuto yo digo: -No voy a poder con esto hasta el final, ni siquiera me lo sé. No me acuerdo de qué sigue. Y el cuento: -no, no seas idiota, tú confía en mí. El cuento se va. ¿Y por qué se está quedando la gente? No entiendo ¿Qué hacen aquí? Van a llegar hasta el final de esto... y luego es lo contrario: -No, no se vaya usted va a creer. ¡Uy! Hay unos cuentos donde el giro del final, entonces en un principio el cuento parece... ¡Uy no! Hay unos cuentos sobre viejitos que parece que yo... no, yo digo cosas terribles [...] Entonces claro toda la impresión es que yo detesto a los malditos ancianos porque es que... [Simula irritabilidad] y se va la gente, y no, no, espere yo no pienso así, no se vaya todavía esto no es lo que es este cuento, esto es una estupidez para lo que yo quiero que compartamos. ¡Uy no!, es un peso horrible... pero no. Es un peso horrible y me apasiona, me apasiona. Entonces yo mismo me he metido y me he convencido de que es lo que quiero y es en lo que puedo ser útil, al menos evitando que yo dañe a los demás reventando por otros lados, no sé matando, robando, atracando, dando clase como la mayoría de mis compañeros. Ese es el video que yo tengo ahí metido y digamos no son las historias un instrumento, aunque las escribo yo, sino que yo soy un instrumento para que las historias hagan lo que deban hacer. Es lo que yo me digo. Psicológica y psiquiátricamente deberé tener problemas porque la realidad para mi es esa y esa realidad me impacta durísimo y me cuesta mucho cuando hacen foros y al final quieren hacer preguntas y cosas, es tenaz para mí porque me preguntan ¿Y esto pasó? -Mira eso no tiene sentido preguntarlo. No tiene sentido porque no tiene sentido. Porque ¿qué importa? No importa. No importa si una película te hace sentir bien, no importa si al final, basado en hechos reales o en la novela de ta, ta, ta, no importa, eso no influye en que te guste la película. [...] Además... es tenaz, y pienso entonces que... ¡Ah! desde esa vez que ese cuento me hace esa vaina, yo opino que eso es lo que quiero y que se puede hacer en muchos niveles, o sea a mí me conmueve, pero digamos hay mucha gama de sensaciones y las sensaciones además son mías, no es que el público se tenga que ir así.

Tabla 15*Hitos en la línea de vida de Carlos*

Año	Edad	Hito en el relato
1977		Nace
1978	1	Carlos narra pocos recuerdos de su infancia. Se describe como un niño "gordito sobreprotegido por la mamá paisa y un padre de sangre cundiboyacense... presentes en casa 24X7".
1979	2	
1980	3	
1981	4	Hijo de buenos conversadores con especial gusto por la lectura y la oralidad.
1982	5	
1983	6	Sus recuerdos de los juegos de infancia están ligados a la calle, los amigos de la cuadra con quienes jugaba microfútbol y algo de maras o canicas.
1984	7	
1985	8	
1986	9	Declara que su gusto por la lectura ha sido una constante y confiesa especial interés por los textos narrativos.
1987	10	
1988	11	
1989	12	
1990	13	
1991	14	
1992	15	
1993	16	Se presenta a la Universidad y elige estudiar Medicina sin saber muy bien por qué.
1994	17	En la Universidad, aún siendo niño se descubre como un niño sobreprotegido con privaciones físicas en la universidad.
1995	18	Ingresa a la carrera de Medicina en la Universidad Nacional de Colombia. Se abre un nuevo universo de posibilidades para Carlos.
1996	19	
1997	20	Paralelo a sus estudios en la universidad, se forja como narrador oral en el espacio conocido como la "Perola". Un lugar de encuentro comunitario.
1998	21	Reconoce el poder de transformación de la Literatura a través de la oralidad. El hito del cuento.
1999	22	Decide retirarse de la universidad e inicia su camino como narrador oral. Para ese entonces, Carlos ya tenía una hija y empieza a ver el mundo desde diferentes perspectivas.
2000	23	
2001	24	Ingresa a la universidad y realiza Licenciatura en Lengua Castellana.
2002	25	
2003	26	Desarrolla varios proyectos sociales desde una fundación de ayuda a la niñez y la adolescencia. Simultáneamente, trabaja en colegios privados como docentes de español.
2004	27	
2005	28	
2006	29	
2007	30	
2008	31	
2009	32	

Año	Edad	Hito en el relato
2010	33	Implementa proyectos transversales y extraescolares en los diferentes trabajos que desarrolla como docente de español. Participa activamente en las actividades educativas desarrolladas por diversas entidades gubernamentales. Continúa trabajando por la niñez y la adolescencia desde la fundación y trabaja como docente de español.
2011	34	
2012	35	
2013	36	
2014	37	
2015	38	
2016	39	
2017	40	Carlos continúa desarrollando diversas actividades dentro de varias instituciones y organismos educativos. Se define a sí mismo como una herramienta para el fortalecimiento del tejido social.
2018	41	

Pilar

Nace en la temporada seca del mes de diciembre de 1986, en la capital bogotana. A los pocos meses viaja con su familia que se traslada a un municipio del noroeste colombiano donde tiene una infancia propia de una niña colombiana muy querida y cuidada por sus padres, especialmente por el padre, para quien Pilar era la niña de sus ojos. Ella y su hermano disfrutaban de la libertad en las calles del pueblo y de la atención recibida en el hogar. Sin embargo, estos recuerdos idílicos se guardan muy profundamente en la memoria de Pilar, ya que su narración se inicia con un hito que trastocó su realidad y transformó su concepción del mundo. Cuando ella tiene 15 años su padre es asesinado en Colombia y entonces, ella, su hermano y su madre se ven a la deriva. La madre, una mujer dedicada al hogar y a la crianza, asume un rol de sostén económico y Pilar, a punto de terminar sus estudios en un colegio de religiosas, siente que debe encerrar muy profundo sus sentimientos y los recuerdos de su padre para poder ayudar a su familia.

Cuando ella se gradúa de bachiller no duda en iniciar su vida laboral. De modo, que acepta el primer llamado que le hacen para trabajar en una papelería. La papelería será su primer campo de batalla, allí deberá soportar la humillación de una mujer tirana y comprenderá que el mundo no era como lo percibía y que fuera había más monstruos de los que su padre no le pudo salvar. El trabajo en la papelería será el primero de muchos otros en el periplo que ha sido su vida laboral; gracias a ello, Pilar ha desarrollado una perspectiva crítica de la realidad a través de las vivencias y experiencias en cada uno de sus trabajos. Su primera experiencia laboral también estuvo acompañada del alejamiento del hogar y la pérdida de su espacio íntimo, ya que se tuvo que ir a casa de su tío con su familia política. No obstante, allí encuentra refugio en los libros, libros y libros que tenía su tío y entre ellos, halla las poesías de Costantino Cavafis que calaron profundamente, entre sus favoritas está Ítaca, de la cual recita “cuando partas a Ítaca no le temas ni a los cíclopes ni a los lestrigones, tales monstruos no hallarás en tu camino si tu alma no los yergue ante ti...”

Desubicada tras su despido abrupto y violento coge de nuevo las páginas del periódico para lanzarse a la búsqueda de otro empleo. Un anuncio llama su atención y asiste a una cita para dejar su hoja de vida, pero nadie le atiende y siente que ha perdido todo, hasta el poco dinero que le quedaba al imprimir las hojas. Por suerte, se encuentra con quien será una de las

figuras masculinas más importantes en su historia vital. Él le da trabajo en otra papelería,⁸⁰ le enseña y le acerca más a aquello que ama, la literatura. Esta papelería estaba enfrente de la universidad y su trabajo era el de mecanografiar los textos de estudiantes de Filosofía, Ciencias Humanas y de Lengua y Literatura. A través de este ejercicio conoce los clásicos y los hace suyos, conoce la poesía y los relatos y se enamora de los textos. Decide entonces, estudiar literatura, pero en la universidad no existía filología o literatura como carrera de pregrado, así que debe estudiar licenciatura en español y literatura. Ella sabía que al estudiar una licenciatura su futuro laboral estaría inclinado hacia la docencia.

La historia en la papelería termina con su cierre y ella vuelve a estar desempleada, situación que le lleva al límite y busca empleo en un bar oscuro y mal oliente, sirviendo mesas.

80 [Pilar]: - No. Ya me había ido para donde mi amiga. También tomé esa decisión, me voy de aquí porque me van a [ilegible] era re-loco y me fui de ahí. Bueno, llegué y nada que abrían ese chuzo, ocho de la mañana, nueve y media, diez, a las diez abren. A las ocho cuando yo llegué entró un tipo ahí y yo me quedé esperando a que abrieran. Yo pensé: -Esta será la dirección y yo preguntaba enfrente y sí, si es ahí. Bueno, diez de la mañana y yo ahí, dos horas, perdí todo el resto de las hojas de vida que tenía que llevar que eran en la mañana. Me dieron unas ganas de llorar, así de repente y ¡lloré! Ahí en ese momento, no me importó nada más. Iba saliendo justamente otra vez el tipo que me saludó y él salió, pero de se devolvió. Entonces me preguntó qué tenía y yo le dije: -No es que venía a traer una hoja de vida y no abrieron. Entonces el me dijo: -Y usted ¿qué hace? Y yo le dije: -No mire, yo le voy a decir la verdad, yo estoy recién graduada, tengo diecisiete años y trabajé en una papelería. Esta es mi hoja de vida. Él me dice: - Yo tengo una papelería en la UIS y necesito una niña que trabaje conmigo. Y yo...

[Investigadora]: - ¡Fotocopias! ¡otra vez!

[Pilar]: - Sí, por supuesto acepté y yo... ¡fotocopias! ¡Karma! [risas]. Llegué a la UIS y yo siempre dije: ¡Quiero estudiar en la UIS! y cuando llegué miraba y decía: ¡Biología o Literatura!, ¡qué rico! Literatura, lo pensé, por ahí alguna vez.

[Investigadora]: - ¿Hace cuánto?

[Pilar]: - Hace como... diez años, sí como diez años. ¡Huy! Ha pasado poquito tiempo, bueno es tanto, que bueno, es tan poco. En realidad, no sé. No mido el tiempo con el tiempo, es una cosa...

[Investigadora]: - ¿Entonces?

[Pilar]: - O sea el tiempo es realmente como... No son años sino circunstancias, cosas que pasaron.

[Investigadora]: -Cosas que pasan.

[Pilar]: - Bueno, no me acuerdo casi de los años sino de todo eso que pasó en todo ese lapso de tiempo, una memoria histórica. Entonces llegué a trabajar a la dichosa ¡UIS! Y cómo me he vuelto... él con toda la paciencia me ¡enseñó! Esas copias se sacan así...

[Investigadora]: - ¿Él sí te enseñó?

[Pilar]: - ¡Él me enseñó! ¡Total! ¡Mira, esto se saca así, las de color, esto se imprime así! Él además era re divertido, era lo máximo y fue super lindo. Nos hicimos novios, pero yo era una niña y él ya tenía dos hijos. Él era separado y todo ese rollo, pero yo siempre le decía, a mí me parecía lindo, pero yo le decía: -*No quiero que me toque. No quiero que se pase con nada conmigo porque no estoy segura.* Sí, era una cosa re loca. Yo no había tenido un novio así y él fue muy lindo y separó muy bien el trabajo con, por ejemplo, el romance, que era un romance re chistoso porque yo no le daba besos: - *¡No, no quiero que me de un beso!* ¡Usted es mi novio, pero no quiero un beso! Era bien rara y yo: - *¡No quiero!* Una loquera. Bueno, me enseñó todas las cosas super ¡guau! Como los chicos de Literatura llevaban los trabajos allí, él digitaba rápido y es todo piloso, él era músico, ¡uish! ¡los músicos!, tal vez busco el patrón. Bueno, él estudiaba música y le administraba la papelería a la mamá, entonces bien bonito. Bueno yo empecé a trabajar allí, primero por comisión, después trabajé tiempo completo, pero yo trabajé un año y medio pero enfocada porque tenía la UIS a media cuadra. Yo decía todo tenía que suceder así, sí. Ahí empecé yo a pensar que todo tiene un por qué. Si hubiera seguido allí cómo había sido conocerme cómo me conozco.

No puedo con ello, una sola noche y no soportó el ambiente que allí se respiraba, pese a que el propietario le ubicó en un lugar donde nadie podía tocarla, ella se sentía manoseada por las miradas de aquellos hombres que no tenían hogar. El cierre de la papelería y la desagradable experiencia como mesera dan paso a otra experiencia laboral, trabajando como dependiente en una droguería o farmacia. Allí, ella debía sustituir a una amiga suya que se encontraba de baja laboral, pero Pilar no tenía conocimiento alguno de las diferentes medicinas y fármacos. Su preocupación era lastimar a alguien y claro, tener que aplicar una inyección. Afortunadamente, le encantan los libros y ama los manuales, así que se lee el *vademécum* y aprende en su puesto de trabajo aquello que su antecesora no pudo explicarle, pero los horarios y la carga de trabajo le superaban en algunos momentos. Ella salía corriendo de un lugar para otro, intentado cumplir con sus compromisos académicos sin perder su trabajo, pero las circunstancias le obligaron a dejar el trabajo y la universidad.⁸¹

En ese entonces, una amiga que trabajaba en una clínica ortopédica le consigue una entrevista y ella asiste. Ella espera su turno, viendo a un número considerable de aspirantes,

81 Todo eso fue un cúmulo de cosas. Un día a la universidad, ¡yo no puedo hacer más eso! Me empezó a ir mal, a perder todo, cansada. Me sentí así. *¡Voy a cancelar la universidad! ¡Tengo que cancelar la universidad ya! No puedo seguir, necesito un trabajo decente, donde gane un dinero...* no quería tener más problemas de dinero. Entonces, me fui y cancelé el semestre. Eso también fue otro episodio y es que cuando ya estábamos en el segundo y cancelar el semestre en el segundo periodo es que somos los vagos. Es que nos está yendo mal y cancelo, eso piensan, y sucede normalmente. ¡No, era más! ¡Empezando casi el tercer periodo! Y yo dos días esperando al vice rector de la UIS, así haciéndole cacería de verdad, yo ahí sentada viendo a todo el que se pasaba. Me miraban como quien dice *¡él no tiene tiempo para hablar con los estudiantes!*, ¡pero es que el señor vicerrector trabaja para los estudiantes! ¿No? O sea, si nosotros no estuviéramos aquí qué sería del señor vicerrector, yo pensaba *¡No me importa! Hasta que me hablen no me voy de aquí.* Entonces, ya le secretaria me vio toda la mañana. Después a la tarde, toda la tarde. Al otro día volví, otra vez a las ocho de la mañana, en punto. O sea, yo iba de aquí me toca solucionarlo no lo puedo solucionar por consejo académico porque me van a decir que no, por supuesto me salté así todas las normas. Al fin él, de tanto verme, le preguntó a ella que yo ¿quién era?, ¿qué necesitaba? Entonces, yo: - *¡Una cita con usted!* Y él le dijo a ella: *¿Por qué no la he dejado entrar?* Y ella: - *¡Ay!, ¿no! Pues es que...* ¡Lo peor! Bueno, le conté todo el rollo: - *Yo no puedo estar aquí, yo me siento muy cansada, yo me solvento sola, yo he tenido que pagarme mis cosas, voy en cuarto semestre. Sí, ¡ya había avanzado un montón!* Bueno, ¡muy lindo!, *pero yo ya no puedo más y no es por vaga es que yo ya no puedo más, yo tengo que cancelarlo ahora porque uno, no tengo siquiera cómo pagar el crédito del semestre que acabo de pagar* y también me llamaban a cobrarme así: - *Colfuturo le informa que usted... deudas por todas partes.* Me dijo: - *Bueno haga una carta explicando todo eso y me la deja ahí con la secretaria.* Entonces yo le dije: - *¡No!, yo sé que, si yo me voy de aquí, de este lugar sin solucionar eso, no se que va a pasar con mi universidad y yo no quiero perderla, pero tampoco puedo seguir.* Entonces, yo no me voy de aquí hasta que usted me diga qué puedo hacer, o sea, tengo que solucionarlo. Y él me dio una hoja y un lapicero y me dijo que hiciera la carta ahí a mano. Yo, ¡de una, todos mis dotes de escritora! Re-bonito. Fue tan bonito que me devolvió la plata del primer semestre que yo pagué que fueron como quinientos mil. Dijo, en División Financiera dio la orden para que los reembolsaran y los hicieran efectivos en cuanto yo iniciara el nuevo semestre y me canceló el semestre, me canceló el crédito, ¿sí? Todo lo cancelo y me dejó el cupo abierto. Igual uno queda con cupo abierto de dos años, sino vuelve en esos dos años, pierde. Eso sí me dijo: - *¡Tiene que volver a dos años! Si usted no vuelve a dos años pierde el cupo en la UIS y hay sí que pierde todo lo que hizo. Más para que no se vaya...* me salió todo eso. Y yo le dije: - *¡Sí!*

pasa la última de las chicas y sale una mujer lista para marcharse. Pilar había estado esperando su turno y en ese momento se estaban quedando sin oportunidades, así que lucha por ella. La mujer que estaba entrevistando a las candidatas no le había tenido en su lista e iba a otra reunión, justo entonces llega el director de la clínica y decide entrevistarle él mismo. Tuvo suerte de nuevo, ya que compartían recuerdos de infancia en el mismo pueblo y eso bastó para él. Al día siguiente y durante casi dos años Pilar trabajó y aprendió en esa clínica, pero tenía que volver a la universidad porque el plazo que le habían dado para no perder su cupo era de dos años. Así que renuncia y con el dinero que tenía ahorrado vuelve a la universidad. Su vuelta a la universidad es intensa, porque ella percibe que sus compañeros tienen intereses muy diferentes a los suyos, pero Pilar encuentra un lugar y un trabajo en la universidad. Conoce y participa activamente en el Centro de Estudios de la universidad un espacio en el cual ella puede desarrollar un proyecto comunitario desde la literatura. Allí conoce la diversidad y la pluralidad del conocimiento a través de diferentes áreas y disciplinas, y también conoce las consecuencias de la marginalidad y la exclusión⁸².

82 [Pilar]: -Y, allí entre todas las personas que conocí me dejó muy marcada, dos personas que están en la cárcel ahora y es por un asesinato... una cosa así dura de otros estudiantes ahí en la universidad y pues sí uno no se imagina con toda esa gente que comparte porque esas dos personas era importantes, sí eran... uno ya llevaba como casi un año entero haciendo lo mismo, sí, saliendo del Centro de Estudios, yendo a clase, hablando, bien sí. Se arma como un parche. [...] Entonces, nosotros aparte que también estudiábamos mucho pues también, pues un vinito, hablamos un montón y el amigo, el cumpleaños y la cosa. De repente, los cogieron presos... ¡no una locura! [...] Esas dos personas que conocí son de estratos muy bajos y han tenido la dificultad al límite más de lo que yo lo puede tener, sí. Una pelirroja, pecosá, relinda que se llama Andrea y David, él es gay... y también estudiaban literatura y también hicieron un recorrido duro en su vida, por lo que yo los escuché. Yo decía: ¡No, yo la he sacado baratísima! Para todo lo que le ha tocado a un montón de gente, pasarla duro en la tempestad así tremenda. Entonces, eso me dejó muy marcada en la universidad.

[Investigadora]: - ¿El ver...?

[Pilar]: - Sí, están encarcelados y que todo el mundo empezó a... bueno, con ese director de escuela y como... el poder, el poder mal ejecutado o no mediado desde donde debe ser. Por ejemplo, el debe ser mucho más humanista, ¡no nos quiso dar nunca un tarro de pintura para el lugar! Entonces, todo ese montón de amigos, amigos ilustradores y cuanta cosa, pin y esas paredes quedó repleto, ¡era lindo! Empezó no solo a llegar gente de Literatura sino de todas las ingenierías ya conocían el Centro de Estudios de Literatura. Yo como trabajaba en la vicerrectoría y allá comparan bultos de café... y yo, la propia ratona... una y dos bolsas, nunca se daban cuenta. La pedían cada tres meses porque era para toda la torre, todo el piso, tres aquí, tres aquí, tres aquí y la gente a pesar de que tomaba café sobraba bastante y yo róbeme y róbeme café, y ¡todo el mundo amaba el Centro de Estudios porque había café! ¡Todo el tiempo! Entonces: ¿quién es la presidenta? ¡La que trae café! Total, fue muy bonito toda esa época y también estoy ahora marcada por eso, como ¡Uish! ¡Toda una generación! Mis amigos... hay unos poetas y son poetas que uno los veía todo el tiempo... y PFU... sí... como: ¡es que usted no sirve! ¿sí? No importaba de donde fuera, era de donde fuera... lo digo por José porque también quedó PFU (por fuera de la universidad) y ver a David en la cárcel. Pues un montón de rollos judiciales. Ellos aducen que estaban de viaje cuando sucedió ese homicidio, sin embargo; necesitan un abogado como de veinte millones de pesos que los saque de eso. [...] Eso es una gran locura judicial y en este país todo eso queda impune también, pero yo no puedo hablar así y decir: Sí, son mis amigos y yo sé que ellos no fueron porque yo sabía en qué contexto vivían, sí. Y, porque sí tenían muchas cosas violentas por ejemplo alguna vez con un cuchillo: - ¿Usted qué hace con un cuchillo? ¡Qué susto!, - No, es que uno no sabe. Sí, ¡claro! Yo pienso, a veces no le doy tanta maldad a las cosas, si me voy como muy campante y no recapacito

Un día poco después de graduarse de la universidad, Pilar se reencuentra con una amiga que ya le había ofrecido llevar su hoja de vida a un colegio de religiosas, así que le recuerda a su amiga su ofrecimiento. A los pocos días estaba trabajando en el colegio como profesora de español y Literatura de niñas de primaria. Es, además, directora de grupo, con lo cual debe ayudarles a resolver problemas y solucionar conflictos. No obstante, Pilar siente que en muchas ocasiones su rol como docente se desfigura y se funde con el de una madre que debe cuidar y proteger a sus hijas. Casi treinta hijas y cada una de ellas con un mundo de experiencias y vivencias que le demandan de todo su compromiso emocional. Pilar llevaba un par de meses trabajando en el colegio⁸³ y narra cómo su cuerpo le dice lo agotada que está, pero pese a esto, ella sigue debatiéndose y luchando con la realidad a través del discurso y la palabra.

verdaderamente. ¡Las drogas! Huelen perico y yo decía: -pero ¿por qué? O sea ¡son excelentes estudiantes! ¡Unos ensayos de puta madre! Una cosa bien estructurada, escrita, los profesores lo saben y decía como: -sí, pero es que si no fuera tan... ¡Sino fuera cómo es!

[Investigadora]: - ¡No haría esos ensayos!

[Pilar]: - Sí.

[Investigadora]: - Es una dualidad.

[Pilar]: - Sí, todo el tiempo, y eso pasó todo el tiempo. Entonces hasta ahí va la historia. [...]

[Investigadora]: -¿Quieres un café?

[Pilar]: - Aquí tengo...Hablé mucho

[Investigadora]: - No, al contrario... Voy a parar.

83 [Investigadora]: - ¿Qué tal?

[Pilar]: - Lindo, o sea, el trabajo con las niñas ha sido... ¡Uy! me he sentido mal, me he sentido... o sea, he pasado por todos los sentimientos, pero sobre todo el mayor es hacer las cosas bien. Las niñas demandan mucho, bastante, a veces no se cansan y yo ya mamado de todo el día de clase y ellas: - ¡Profe hagamos! Es que queremos... Y le cuentan les encanta mi clase y me esperan. ¡Ay! Me parece hermoso cuando están ahí asomadas con las cabecitas: - ¡Viene, viene la profe! Llego yo y están todas ahí sentadas y yo: ¡Ay! ¡No! ¡Qué lindas! Y como ya a veces me toman mi genio, que soy buena gente, les hace falta subirse al ventilador, no sé, a la ventana, una cosa así. No, pero tampoco es así. Yo pienso... me debato todo el tiempo por eso yo digo que es como en combate, más mío que... bueno, sí, yo a ellas y ellas también conmigo me demandan un montón de cosas que yo debo y, por ejemplo, quiero darles una clase espectacular y la llevo organizada todo divino, y la coordinadora...de pronto ¡Hay otro evento! -¡No... profesora!, *deje el taller que esta haciendo aquí porque hay que hacer otra cosa!* Y ¿mi proceso que yo pensaba?, entonces... si... ¡No terminé con ellas! Y esto no es lo que yo quería. Es un montón de cosas, debatirse a toda hora, un montón de cosas, lo que debo hacer, lo que quiero, lo que es, lo que debería, lo que no fue, lo que ¡uy!

Tabla 16*Hitos en la línea de vida de Pilar*

Año	Edad	Hito en el relato
1986		Nace
1987	1	Pilar nace en el seno de una familia tradicional del noroccidente colombiano. Es la hija mayor, de una mujer esposa de un policía.
1988	2	
1989	3	
1990	4	
1991	5	Ingresa a un colegio femenino de Hnas. Betlemitas.
1992	6	
1993	7	Describe la felicidad de su primera infancia. Se recuerda como una hija muy querida y protegida, especialmente por el padre.
1994	8	
1995	9	
1996	10	
1997	11	
1998	12	
1999	13	
2000	14	La violencia en Colombia se cobra la vida de su padre. Todo el mundo de Pilar se transforma, la madre asume los roles que tenía el padre. Pilar describe estos años con gran emoción porque hasta hace poco tiempo ella no podía hablar al respecto.
2001	15	Se gradúa del colegio. Se siente desubicada tras la muerte del padre, lo que le llevó a asumir su vida desde muy temprana edad. Ella no compartía sus sentimientos con su madre porque creía que su ella también sufría.
2002	16	Económicamente, todo cambió. La madre pasa a ser cabeza de hogar. Pilar se empodera de su vida y se prepara para abrirse camino sintiendo el abandono y la pérdida. Tiene que vivir con familiares, pero se siente una extraña. En casa de su tío conoce y lee la poesía de Cavafis (<i>Ítaca</i>).
2003	17	Inicia un periplo laboral, pasando por diversidad de puestos de trabajo. Trabaja en una pequeña litografía (copistería, bajo unas condiciones laborales precarias. Recibe maltrato laboral de su empleadora.
2004	18	Es despedida y busca trabajo. Por azares del destino conoce a un hombre mayor que le ofrece trabajar en su papelería durante varios años. En este puesto de trabajo tiene la oportunidad de conocer obras clásicas de la literatura y su pasión por leer se profundiza.
2005	19	Inicia sus estudios en la universidad para lo que tiene que trabajar y ahorrar dinero.
2006	20	Cambia nuevamente de trabajo porque la papelería se cierra y empieza a trabajar en una droguería (farmacia) haciendo una sustitución. Pese a no tener conocimiento en el área es contratada,
2007	21	ella asume sus carencias y comienza a aprender el uso de diferentes

Año	Edad	Hito en el relato
		medicamentos. Todo lo aprende a través de los libros, el <i>Vademécum</i> .
2008	22	Termina su trabajo en la droguería y comienza a trabajar en una clínica ortopédica como auxiliar de almacén, lo que le permite continuar con los estudios universitarios.
2009	23	
2010	24	Participa activamente del Centro de Estudios de Literatura de la universidad. Conoce personas significativas, pero se ve desbordada por las circunstancias y tiene que pedir un aplazamiento del semestre en la universidad
2011	25	
2012	26	Logra estabilizarse en el trabajo y puede ahorrar para continuar sus estudios
2013	27	
2014	28	Decide retirarse del trabajo y como ha ahorrado lo suficiente puede centrarse en sus estudios y terminar su carrera universitaria.
2015	29	Se gradúa como licenciada de español y literatura.
2016	30	Trabaja como docente de español en un colegio femenino de hermanas religiosas.
2017	31	
2018	32	

2. La triangulación de fuentes

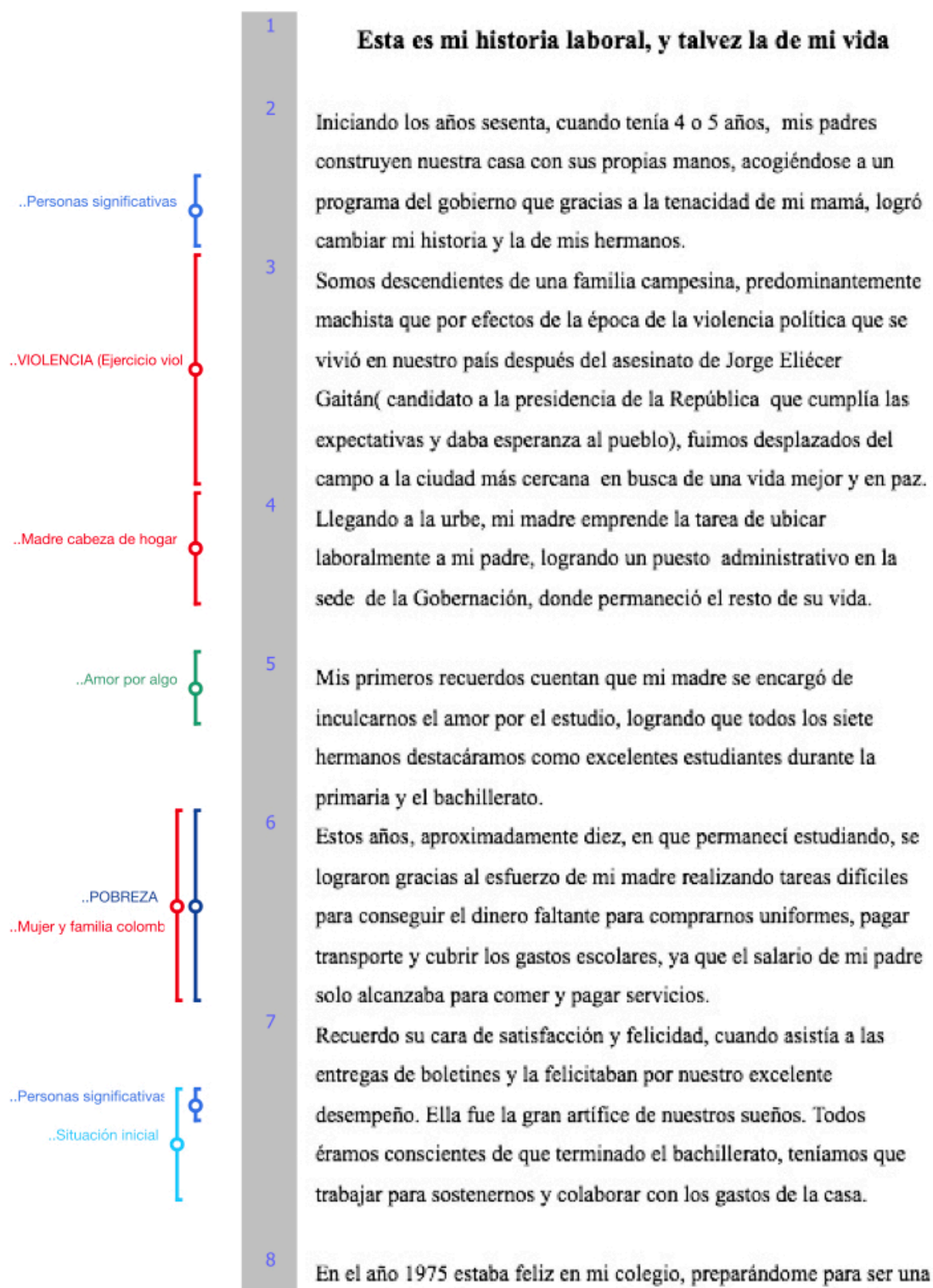
Durante el proceso de investigación se recogieron principalmente datos de fuentes orales mediante entrevistas biográficas a participantes provenientes de los contextos colombiano y español, entre ellos, hombres y mujeres, algunas docentes noveles y otras, docentes expertas o expertos. Estos datos fueron codificados desde una doble lectura deconstructiva y sociopoética para conocer los discursos que se hallan en sus textos autobiográficos. Estos discursos constituyen algunas capas del palimpsesto, que como escritura de la tradición rebela los condicionantes del actor educativo y permite descubrir el relato que se halla en la narración de vida de las y los participantes en su hacer como docentes. Este relato es común a todos los participantes y habla del paso de un saber o una emoción entre dos personas que están vinculadas entre sí por en una relación de igualdad en la alteridad.

Para dar mayor científicidad, los datos de la fuente oral se contrastan con otros provenientes de fuentes escritas como parte del proceso de triangulación con el objetivo de comparar el análisis de los textos auto-biográficos con la codificación y categorización de los escritos autobiográficos. Los datos provenientes de fuente escrita son las tres (3) autobiografías de maestras colombianas: María, maestra participante en los estudios base, Marina, maestra nacida en 1939 y Mariela, maestra nacida en 1957; y los siete (7) relatos autobiográficos breves que se obtuvieron durante el desarrollo de una estancia internacional de investigación en la Universidad Nacional de Colombia. Los relatos autobiográficos fueron realizados por estudiantes del máster en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Políticas de la Universidad Nacional de Colombia. Estos relatos son un obsequio de los estudiantes tras realizar la investigadora una actividad de divulgación en la metodología biográfico-narrativa.

Un aspecto importante a mencionar de las autobiografías y los relatos autobiográficos, es que no fueron leídos y analizados hasta el final del proceso de saturación de los datos en la codificación de los textos auto-biográficos. Esto permitió contrastar el sistema de códigos de los textos auto-biográficos producto de las entrevistas con la codificación de los escritos autobiográficos. Los escritos, especialmente los breves, tienen la importante característica del anonimato y pese a que en alguno de ellos aparezca la firma, no hubo interacción directa del autor o autora con la investigadora durante el proceso de escritura. A lo largo del capítulo V se presentan los datos contrastados con las autobiografías de María y Marina. Motivo por el cual, a continuación, se publica el texto escrito de Mariela, una maestra colombiana con más de 40

años de experiencia como docente que vivió la época de Violencia, el Conflicto Armado, el narcotráfico y el narcoestado. A continuación, se presenta la autobiografía de Mariela, maestra colombiana con más de 30 años de experiencia. En el cual se pueden leer elementos fundamentales tanto de los discursos históricos e ideológico como del relato del hacer educativo. Su texto permite ubicar los diferentes hitos históricos compatibles con los textos auto-biográficos de las y los participantes.

2.1. Autobiografía de Mariela



1/5

Ilustración 4. Autobiografía de Mariela codificada

Mariela_Autobiografía

..Romper con lazos, cambio		buena secretaria, cuando siguiendo el ejemplo de mi hermana y por influencia de una compañera de colegio llamada Nubia Pulido, tomé la decisión de cambiar mi futuro. Terminé en la Escuela normal, con el título de MAESTRA.
..Destierro del hogar (prueba)	9	Era el año 1976, cuando me gradué y decidí al poco tiempo casarme. Por el trabajo de mi esposo, tuve que cambiar mi residencia a un lugar lejano y violento, donde se alejó la posibilidad de trabajar en la docencia.
..Mujer y familia colombiana	10	Durante diez años vivimos en Arauca, dedicada a mi hogar, la crianza de mis hijas y la coadministración de un negocio familiar.
..El Conflicto Armado en Colombia	11	A finales de 1985, la guerrilla que permanecía en este lugar, hizo exigencias económicas que no podíamos pagar y tuvimos que salir de ese lugar para reiniciar nuestra vida nuevamente donde empezamos.
..Madre cabeza de hogar	12	Los años siguientes fueron muy difíciles emocional y económicamente, ya que las niñas se encontraban iniciando su etapa escolar y debido al desplazamiento y al poco juicio de mi esposo, resultaba imprescindible que yo asumiera los gastos familiares.
..Viajes y periplos	13	En 1985, diez años después de graduarme como maestra de Educación básica, empiezo a ejercer mi profesión.
..Educar	14	Inicio como profesora del área comercial en el Colegio del Sagrado Corazón en el municipio de Zapatoca, donde fui a parar por azares de la vida y donde permanecí durante quince años. Al poco tiempo, ese mismo año, una de las religiosas del colegio enferma y me entregan un grupo de primaria durante seis años.
..Satisfacción/Gratificación	15	Recuerdo con mucho cariño esa época porque tuve la fortuna de educar grupos de niños que con el transcurrir del tiempo se convirtieron en excelentes personas y profesionales.
..Desenlaces	16	Hoy día cuando visito el pueblo o voy por otras ciudades, me los encuentro y nos saludamos con mucho cariño.
..La conexión afectiva de	17	Con el apoyo de mi tía que en ese tiempo se desempeñaba como

Mariela_Autobiografía

..Condiciones laborales			directora de agrupaciones Educativas, logro mi nombramiento en el Sector Oficial, gracias a que una compañera y amiga de mi tía llamada Carmen renuncia a su cargo y con ayuda política me nombran como maestra en una escuela Rural llamada Las Puentes, ubicada relativamente cerca al Casco urbano de Zapatoca.
..SUBORDINACIÓN AL		18	Este nombramiento fue especialmente importante porque me proporcionaba estabilidad económica para mi familia y se produjo en febrero de 1992 cuando mi último hijo acababa de nacer.
..Mujer y familia colombiar		19	Todos los días viajábamos a la escuela en un Renault conducido por mi esposo.
..DISCURSO DISONANTE		20	Mi madre nos acompañaba y cuidaba el bebé mientras yo trabajaba con los niños.
..El Conflicto Armado en C		21	Tengo la impresión de que las familias campesinas respetan y valoran a sus maestros más que las urbanas.
..Selección de maestros		22	En dos ocasiones, cuando veníamos de regreso a casa, de repente emergían grupos de hombres armados que nos pedían identificación y nos dejaban pasar sin problemas, pero esto resultaba miedoso para mí.
..Relaciones de alteridad		23	A finales de este mismo año, 1992, gracias al Alcalde, a mi tía y a mi esposo que era amigo del alcalde, consigo el traslado para el pueblo en uno de los dos colegios que allí funcionaban.
..Alumnado		24	Desde 1993 y hasta inicios del año 2002, me desempeñé como profesora del grado quinto, en un salón pequeño que funcionaba como anexo al colegio. Allí con otras cinco compañeras, trabajamos unidas y formamos lazos de amistad que hoy perduran. Mis estudiantes de este tiempo eran niños y niñas de estrato social bajo, con muchas ganas de aprender, muy respetuosos con sus profesores y compañeros que lograron en su mayoría terminar sus estudios y conseguir trabajo de acuerdo con sus competencias. Ya hay muy pocos en el pueblo, varios de ellos emigraron a la Costa a trabajar comerciando.

Mariela_Autobiografía

25	Al iniciar el año 2002, ocurre un acontecimiento que me brindó la oportunidad de regresar a mi ciudad de origen: la Secretaría de Educación ordena la fusión de centros educativos y sobran varios profesores porque la carga académica no alcanza para todos. Inmediatamente me reúno con otros compañeros que requerían traslado para mantener la unidad familiar y le proponemos al Rector del colegio que nos deje sin carga y nos entregue a la secretaria para que nos trasladen a otro municipio.
26	Afortunadamente logré ubicarme en un colegio de Bucaramanga durante siete años, tiempo en el que mis hijas terminaron su carrera profesional con mucho esfuerzo económico de mi parte y total dedicación y entusiasmo de parte de ellas.
27	Mi hijo, en ese tiempo de diez años, se convierte en mi mano derecha cuando mi madre es diagnosticada con cáncer y empieza tratamientos médicos inútiles. Al finalizar el año 2002 muere mi madre.
28	Nuevamente con el apoyo de mi tía, logro terminar una especialización en Atención a Necesidades Educativas Especiales. Me gusta mucho lo que aprendí, especialmente lo referente al Déficit de Atención asociado con Hiperactividad. Conseguí mucho material impreso, a través de internet y también la ayuda de un médico amigo. Quería aprovechar todo lo que había aprendido, pero fue frustrante la actitud de los directivos del colegio, no apoyaron mi iniciativa y muy decepcionada busqué un traslado para otro colegio.
29	Después de entregar en la Secretaría de Educación la solicitud de traslado, esperé pacientemente durante cerca de dos años.
30	A mediados del año 2009 me trasladaron a otro colegio como docente del Área de Tecnología e informática.
31	Nuevamente tomé impulso y la presenté a la rectora una propuesta para trabajar con Necesidades Educativas Especiales pero

..Viajes y periplos

..Pérdida

..Desenlaces
..Frustraciones/Decepci

..Viajes y periplos

Mariela_Autobiografía

..Frustraciones/Decepcion

32

nuevamente no tuvo respuesta. Tal vez porque la Psicopedagoga se sintió invadida en sus competencias.

En varias reuniones he afirmado que la calidad de la Educación en Colombia no mejora porque los directivos de las instituciones desconocen y/o desaprovechan las capacidades de sus profesores.

..Balance de la vida

33

Mi retiro está cerca. Espero terminar mi vida laboral en este colegio. Me esfuerzo por ser una buena maestra. Sólo mis estudiantes podrán validarlo después.

2.2. Los relatos autobiográficos breves

..Deseos (Compartir lo bueno)

Soy Lilitiana, hija de Luis y Sonia, profesional en Fisioterapia, Viajera, ex-esposa de Ney, mamá de Camila, abuela de Amara. He tenido y cumplido varios roles en la sociedad y será ella quien juzgue el aporte que le he dado a la misma. Ha sido una experiencia que merece ser compartida con otros? Creo que sí, ha sido una experiencia constituida sobre aciertos y desaciertos, que me ha permitido crecer como persona y profesional y como soy un ser imperfecto que siente satisfacción aprendiendo de los demás, decidí incursionar en el campo de la docencia, para compartir la experiencia vivida, que en ocasiones no se encuentra en los libros, ni trabajos científicos, y así algún día poder concluir ¿quién soy yo?, con el fin de completar el listado inicial: mujer, adulta, madura, feliz....

Lilitiana Mayall

- Viajera
- roles en la sociedad
- experiencia
- compartida
- constituida
- crecer
- Satisfacción
- vivida.

Ilustración 5. Relato autobiográfico 1

..Amor por algo

..Figuras de docentes

..Admiración

..LA SUBORDINACIÓN

.. "Elemento/Vocación"

..Romper con lazos, car

..La libertad de decidir

Inicié la universidad a los 16 años de edad mi amor por la fisioterapia fue creciendo a medida que me encontré con docentes que influenciaron en mí la pasión por la anatomía, fisiología, neurología, etc.

En especial recuerdo a una docente por la cual creí que este mundo era maravilloso ella se llama Gloria Juna, me dictaba las clases de morfo neuro y cada vez que la veía allí al frente del tablero con tanto conocimiento y facilidad para expresarlo "pensaba " yo quiero ser como Gloria Juna"

El tiempo pasó, me gradúe durante un año y medio desempleada, tenía una personalidad muy introvertida y eso dificultaba mi capacidad para encontrar un campo laboral, finalmente alguien me recomendó en un hospital de la ciudad al cual logré vincularme y en el cual creo y considero me formé en el área asistencial de una forma que me permitió luego encontrar nuevos lugares de trabajo con mayor visión. Sin embargo allí estaba mi deseo reprimido de ser docente que aún no desarrollaba. En enero del 2012 mi hermano me ofreció un trabajo de docente de fisioterapia pero dirigido a auxiliares en enfermería, creo que en los cuatro años que trabajé en esta área aprendí más de enfermería que lo que sé de fisioterapia; pero me había desviado de mi razón y eje profesional "la fisioterapia"

Ahora empecé este semestre a trabajar con estudiantes de fisioterapia y quiero crecer más en mi formación docente, por eso estoy hoy aquí para adquirir más estrategias y herramientas que me ayuden a ser un mejor profesor para mis estudiantes y además que me permitan crecer como persona.

Ilustración 6. Relato autobiográfico 2



Uno es víctima de sus **decisiones**, lo cierto es que ser víctima no siempre será malo, cuando el victimario (en este caso la **construcción de vida** lograda y proyectada) produce **satisfacciones** y retos. Porqué inicié con las decisiones?

Por un hecho simple, inicialmente no estudié para ser maestro, sin embargo el estudio continuo y el guiar al otro estaban presentes. Sólo se necesitaban una serie de eventos, espero atornados, para dar el salto, y eso ocurrió en la primera década de este siglo, cuando por una necesidad, no mía, llegué a un aula no a compartir mi saber primario, sino mis más recientes **experiencias**. Desde ahí, son varios años de cursos, personas, satisfacciones, decepciones, que me convencen que este puede ser un camino de cambios en esta sociedad compleja.

Ilustración 7. Relato autobiográfico 3

..¿El maestro nace o se hace?

..Necesidad de decir, comunicar

(DE)CONSTRUCCIÓN AUTO-BIOGRÁFIC

Realmente no sé que evento específico me llevo a la docencia. Depronto algo que llevo en la sangre pues mi padre es Docente.

La Docencia creo que es "ser" no hacer y siempre me ha gustado entender que piensa el otro y como logro que entiendan lo que quiero y pienso.

En cuanto a competencias creo que desde pequeño el interactuar con otros profesionales me sirvió para fortalecer las habilidades comunicativas.

Y ahora escribiendo, me vi en un recuerdo de una canción que escuchaba muy pequeño "que no se acabe el mundo, que aún quedamos gente para darle vida..."

talvez la vida me ha llevado a espacios donde puedo lograr cambios, pequeños, pero cambios? En un mundo donde creo que por más que queramos ya perdió su razón de ser y sólo es culpa del ser humano.

Ilustración 8. Relato autobiográfico 4

..Enseñar lo que ama

..Relaciones de alteri



Se docente...

Recuerdo mi adolescencia siendo voluntaria en la Cruz Roja Colombiana.

Ubicada en ese momento mi gusto por enseñar a otros y aprender con ellos.

El punto es que luego de formar los Cursos básicos de "Brigadista" (aí se llamaba entonces) podíamos continuar ~~con~~ ofreciendo servicios sociales y capacitándonos hasta convertirnos en "Monitores". El monitor Brigadista tenía dentro de sus funciones dar los Cursos de primeros auxilios a jóvenes de más o menos ^{de} la misma edad

(entre 10-15 años ±). Fueron experiencias muy gratas, porque consolidé relaciones muy bonitas y raras por esa época. Con quienes luego construimos proyectos de trabajo, talleres, que nos lanzaron a todo como formadores y a partir de nosotros incluso como investigadores

..Relación de igualdad e



Ilustración 9. Relato autobiográfico 5

..La educación emoción

..Reconocer un "nosotr

..Relación de igualdad e

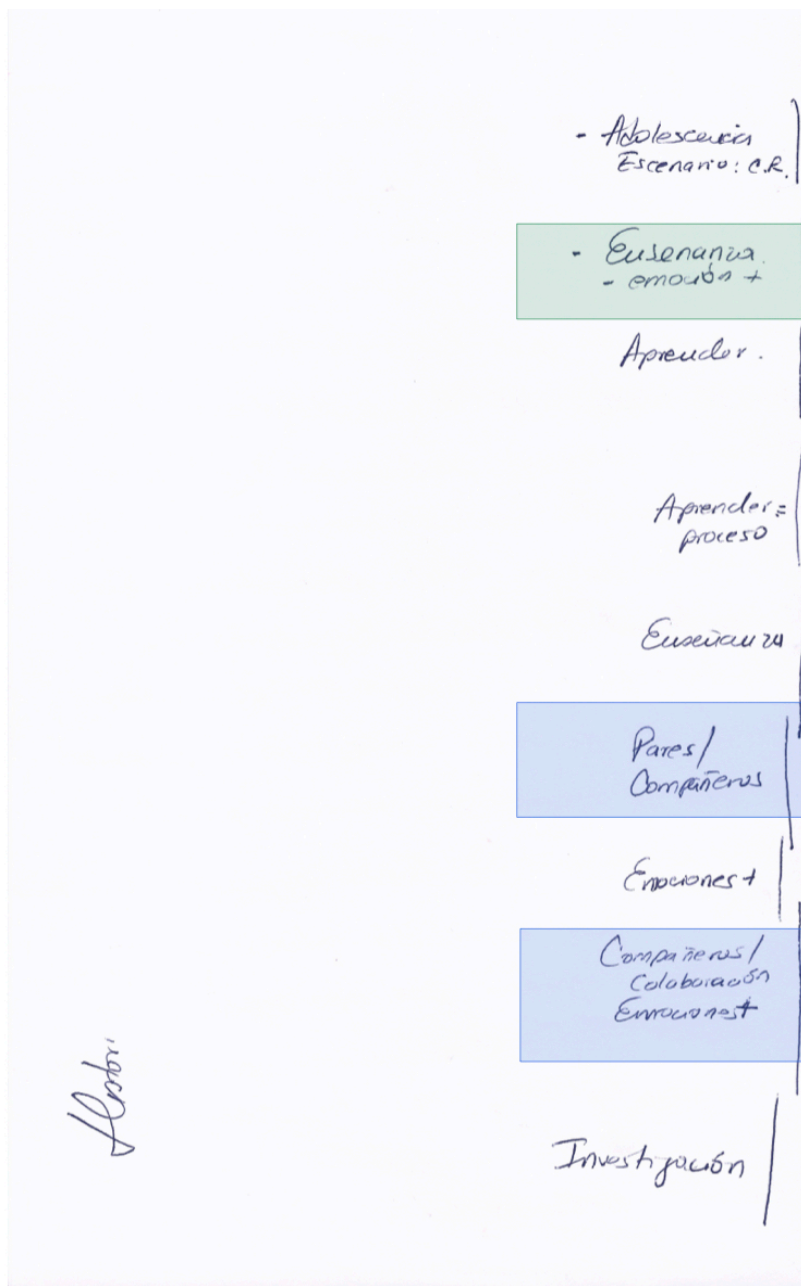


Ilustración 10. Relato autobiográfico 6

llevaba 10 años de experiencia profesional en el
área clínica en un hospital universitario, por ende
utilizaba docencia permanentemente y me generaba gusto y
satisfacción, por eso empecé a tomar diplomados en
docencia universitaria y a buscar horizontes en la
profesión y decidí iniciar en el campo de la
docencia. Actualmente combino mi profesión en dos
campos de acción, el clínico-terapéutico y la
docencia, lo que ha generado en mi vida tanto
personal y profesional grandes retos, sacrificios
logros y satisfacción por el deber cumplido.

..Desenlaces

Ilustración 11. Relato autobiográfico 7

3. El libro de códigos y la descripción de la categorización

El libro de códigos⁸⁴ es el producto fundamental del proceso de saturación categorial desarrollado a partir de los criterios de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), a través de varios procedimientos de codificación. Inicialmente se realizó una codificación abierta que permitió conocer las circunstancias (políticas, económicas, culturales, sociales, de género) que marcaron el panorama de los dos países (Colombia y España). A partir de ese momento, se inició una codificación axial que poco a poco facilitó la reducción y la interpretación de los datos. A su vez, este proceso permitió discriminar aquellos códigos que informaban sobre el fenómeno de ocupación en los textos auto-biográficos, lo cual contribuyó a determinar la presencia de unos códigos que informan de las circunstancias o los condicionantes del fenómeno, y otros códigos que pertenecen al fenómeno en sí mismo. Todo este proceso de categorización estuvo acompañado por la escritura simultánea de los hallazgos que permitió interpretar los datos emergentes y hacer un primer distanciamiento de los textos auto-biográficos para realizar, en una segunda revisión, otro ajuste categorial mediante una codificación selectiva. Con ello, se profundiza en los núcleos de interés y se extraen las primeras categorías. Este proceso se fundamentó en los criterios de la Estrategia General de la Deconstrucción (Derrida, 1971, 1977, 1989, 1994; De Peretti, 1989, 1998; Bolívar, 1990), recordando la necesidad de invertir, romper y traspasar las categorías emergentes de los textos auto-biográficos y así, proponer un lenguaje propio del fenómeno de ocupación en los textos auto-biográficos.

A continuación, se presenta el sistema de códigos como un listado de categorías estructurales dentro de las que se incluyen los códigos que describen las dimensiones y las cualidades de cada una de ellas. En el sistema se presentan dos niveles: uno que recoge la información contextual del fenómeno de la ocupación en los textos de los participantes denominado *Palimpsesto*. Dentro de este nivel se encuentran los códigos que envuelven a los discursos históricos e ideológicos. El *discurso histórico* se categoriza a partir de los hitos narrados en los textos auto-biográficos desde los contextos español y colombiano. El *discurso ideológico* contiene los códigos que constituyen el tejido argumental dentro del discurso de las y los participantes que determina el marco de referencia del fenómeno de la ocupación en sus

⁸⁴ El libro de códigos es un documento anexo a esta memoria que contiene al detalle todo el sistema de códigos presente en los textos auto-biográficos. El libro de códigos es un producto elaborado mediante el software para el análisis de datos cualitativos Maxqda.

vidas. A través de los discursos histórico e ideológico presentes en los textos se conoce cómo se identifican los docentes con aquello que hacen dentro de una red de sujeciones dispuesta por las diferentes situaciones condicionantes propias de su trabajo y su labor como docentes. De manera que estos discursos, describen unas prácticas propias de los docentes y los escenarios en los cuales se manifiesta el fenómeno.

La información que se recoge a partir de los discursos históricos e ideológicos se articula con los datos narrativos contenidos en los textos-autobiográficos que dan cuenta de aquello que hacen los docentes dentro de un universo de acciones. Las acciones que realiza aquella persona que dedica parte de su tiempo vital a trabajar y laborar como docente dan forma al *relato del hacer educativo*. El cual también describe las cualidades y atributos de las diferentes *figuras y contrafiguras* de docentes que aparecen en los textos de los participantes. Todo ello, permite elaborar una propuesta teórica que interpreta a la Ocupación dentro de los movimientos humanos indispensables para la construcción de sociedades justas desarrolladas a partir de sistemas educativos humanizadores.

Tabla 17.

Sistema de códigos

SISTEMA DE CÓDIGOS
LOS DISCURSOS: PALIMPSESTO
1. DISCURSO HISTÓRICO
SINGULARIDADES ESPAÑOLAS
- La burbuja económica
- La Transición española
- Las elecciones del 82
- Consumo de heroína, generación 80's España
- La Movida
- Las diferencias entre las zonas rurales y las urbanas
- Crisis económica
- Franquismo
- Recuerdos de la Guerra Civil
- Manifestaciones de la violencia franquista
- La purga
- Aislamiento
- La militarización de la población

SISTEMA DE CÓDIGOS

- Frente de Juventudes
- Organización de las Juventudes Españolas
- La Falange Española
- Las mujeres de la Falange española
- Servicio militar
- La Sección Femenina
- La muerte de Franco
- La lucha por la Democracia
- ETA
- Cambios sociales
- El 23F
- nosotras no alcanzábamos a entender la gravedad del momento.
- "Pasar más hambre que un maestro de escuela"
- Huelga maestros 89

SINGULARIDADES COLOMBIANAS

- Tranquilandia
- La época de la Violencia
- La Pata Sola
- Expresiones de la violencia en Colombia
- "¡Solo plomo y silencio!"
- Hogares de paso
- Jaime Garzón (Asesinato)
- "Él estuvo aquí cuando mataron en esa esquina a Jorge Eliécer Gaitán"
- El Conflicto Armado en Colombia
- Narcotráfico en Colombia y Pablo Escobar

1.1. DISCURSO HISTÓRICO EDUCATIVO

SINGULARIDADES COLOMBIANAS

- Sindicatos (Colombia)
- Ley General de Educación
- La profesionalización docente
- Movimiento pedagógico en Colombia
- Orígenes del movimiento
- Logros del movimiento
- Acciones del movimiento
- Políticas del movimiento
- Ausencia de políticas educativas (Colombia 1970)
- Analfabetismo en Colombia
- Sistema Educativo Colombiano

SINGULARIDADES ESPAÑOLAS

- UGT, CNT, Sindicatos en España
- Políticas educativas en España
- Educación diferenciada en España

SISTEMA DE CÓDIGOS
- Educación durante el Franquismo
- Becas
- Seleccionados para becas
- Universidad laboral
- Universidad Laboral de Zaragoza (Femenina)
- Patronato de igualdad de Oportunidades
- Los internados como única alternativa de educación
- Sistema Educativo Español
- Letras y Ciencias
- Bachillerato
- EGB
La iglesia en la educación
2. DISCURSO IDEOLÓGICO
2.1. LA RED DE SUJECCIONES (¿Dónde? -Contexto)
LA POBREZA
- "¡Dentro de la pobreza hay genios!"
- Marginación
- "La ley del primer empleo"
- Sacrificio
- Falta de recursos
- Hacer lo necesario para sobrevivir
- "Por la maldita papita"
LA VIOLENCIA (Ejercicio violento de la fuerza)
- El origen de la violencia
- El poder mal ejecutado o no mediado
- Tipos de violencia
○ Violencia escolar
▪ Maltrato escolar
▪ Escuela/colegio cárcel
▪ Ir al colegio era un castigo
▪ La nota, el arma educativa
▪ La obsesión por la nota
▪ A quien le tenía miedo era al maestro
○ Violencia intrafamiliar
▪ Actitudes violentas camufladas en pautas de crianza
▪ Disonancia por ambigüedad afectiva
○ Violencia laboral
▪ Acoso laboral/Castigo por denunciar
○ Violencia de género
▪ Mujer
○ Violencia sexual en la escuela

SISTEMA DE CÓDIGOS

- Mecanismos de la violencia
 - o Represión
 - o Disciplina
 - o Maltrato
 - o Golpes
 - o Tiranía
 - o Castigos
 - o Aislamiento (Locura)
 - o Machismo
 - o Humillación
 - o Discriminación
 - o Agresiones
 - o Terror
 - o Persecución
 - o Rechazo
 - o Sometimiento
- Escenarios con violencia
 - o La guerra
 - o Tradición
 - o “Los niños mayores no lloran”
 - o Roles discriminativos
 - o Juegos de violencia
 - o Imaginarios
 - o “Dije: me voy a poner a llorar, así que voy a dar pena ...”
 - o Padre proveedor
 - o Masculinidades
 - o Mujer y familia colombiana
 - o Madre cabeza de hogar
 - o Mujer y familia española
 - o “Mi abuela decía que con un oficio una mujer se ganaba su vida...”
 - o Los vestidos y las muñecas
 - o “Ella no estudió porque era la que tenía que ponerse a trabajar”
 - o Las labores
 - o Mujer cuidadora

2.2. DISPOSITIVOS DE CONTROL DEL DOCENTE

SUBORDINACIÓN AL TRABAJO DOCENTE

- Opción para escapar de la pobreza
- “Estudiar significaba salir de la pobreza”
- “Algunos se han visto abocados a esto por necesidad, ¡por comer!”
- Medio de vida
- La educación es un desvare
- La idea de productividad
- Panorama laboral
- Las obligaciones del trabajo docente
- Escasas oportunidades laborales
- Selección de maestros

SISTEMA DE CÓDIGOS	
-	Oposiciones
-	Condiciones laborales
-	Formación directa en el trabajo
-	No hay garantías
-	Salarios precarios
-	Inestabilidad laboral
-	Escasa formación pedagógica
-	Precariedad laboral
FEMINIZACIÓN DE LA LABOR DOCENTE	
-	Condicionante de género
-	La labor docente vs Trabajo Docente
-	La responsabilidad con el ejercicio de la labor
DISCURSO DISONANTE	
-	La sinrazón de la educación
-	“Eduque era ¡pa’ que me lo someta! ¡Me lo vuelva dócil!”
-	Desprestigio
-	"El maestro es como el tonto y los otros son los de chaleco..."
-	Lo que piensa la gente que hacen
-	“Magisterio es una carrera que no me ha gustado nunca...”
-	“Magisterio es la carrera de los tontos”
-	Prestigio
-	“Sus alumnas lo quieren”
-	Admiración
-	"Es gente muy preparada"
2.3. LA IMAGEN DEL DOCENTE (¿Quién? Actor)	
EL CUERPO DOCENTE	
-	La acción político educativa
-	La corporalidad del docente
-	Fatiga/Cansancio
-	Síndrome del profesor quemado
-	Agotamiento
-	Enfermar
LA FIGURA DOCENTE	
-	"Elemento o Vocación"
-	Figuras de docentes
-	“Enamorado”
-	“Innovador”
-	“Maestro coherente”
-	Maestro por trabajo
-	“Sicarios de la tiza”

SISTEMA DE CÓDIGOS	
-	“Revolucionario”
-	“Maestro exigente, autoritario pero bueno”
-	“¡Maestro y artista!”
-	“Maestro solemne”
-	“Maestros que son remalos”
-	“Maestro de la ciudad”
-	“¡Maestrillos!”
-	“El maestro que es torpe”
-	“Maestro alegre, el maestro diferente”
-	“¡El que no es maestro!”
-	“Maestra clasista y terrible”
-	Maestro caballeroso (Lord)
-	Maestros corruptos
-	Maestro paternalista
-	Los maestros “godos”
-	“Buena maestra, pero una bruja”
-	Maestra con vocación
-	Maestra maternal
-	Maestro “desmotivador”
-	“Maestro cuchilla”
-	¿El maestro nace o se hace?
-	El significado de ser maestro
EL PARADIGMA EDUCATIVO	
EDUCACIÓN HUMANIZADORA	
-	La democratización de la educación
-	Diversidad
-	Respetarle la cosmovisión (Diversidad)
-	El sentido de la educación
-	La necesidad de inversión educativa
-	Revolución pedagógica
-	“La revolución es un cambio de actitud...”
-	Pedagogía libertaria
-	El tipo de educación
-	La conexión afectiva docente-alumno
-	La educación emocional (El tipo de educación)
-	Innovación educativa
LA (DES)EDUCACIÓN	
-	Corrupción en la educación
-	Políticas neoliberales aplicadas al modelo educativo
-	Estandarización de la educación
-	Homogenizar la cultura
-	Modelo educativo instrumentalizado
-	“Un modelo educativo del siglo XIX, ejecutado por profesores...”
-	Modelo educativo instruccional

SISTEMA DE CÓDIGOS	
-	Modelo educativo obsoleto
-	Estrategias panópticas en la educación
-	Adoctrinamiento
-	Examen como herramienta de exclusión
-	“Enseñanza autoritaria y poco creativa”
-	“Un sistema arbitrario, excluyente e injusto”
3. EL RELATO DEL HACER EDUCATIVO	
-	La gran frase
o	“La lectura me ha librado de muchas cosas, de la locura”
o	“Yo quería ser profesor de educación física”
o	¡viajar por todo el mundo!
o	“Yo quería entrar a estudiar, ser maestra”
o	“que florezcan mil rosas”
o	“Entre el amor y los límites”
o	“Me gusta más tocar porque soy mucho más libre para hacerlo.”
o	“Entonces, humanicemos la educación.”
o	“Esas cosas mecánicas, yo era una dura”
o	“¡A mí me gustaba la libertad!”
o	“A mí desde pequeña siempre me ha gustado cantar”
o	“Me movió siempre la Literatura”
o	“Soy un enamorado de las competencias”
o	“A mí me gustaba... defender, defender.”
HACER EDUCATIVO (Qué- acciones)	
-	Universo de verbos
o	Enseñar
o	Trasmitir
o	Compartir
o	Educar
o	Formar
-	Sentido del hacer del docente
o	Amor por algo
o	Atracción
o	Disfrutar entregando
o	Ser una herramienta de reconstrucción
o	¡Que enamore al otro de su quehacer!
-	Quehacer educativo
-	Quehacer educativo/Hacer educación
-	Currículo oculto: practicas subversivas
-	El currículo es una excusa.
-	Prácticas pedagógicas del maestro
OBJETO: aquello que se ama	
-	Textos como herramienta de transformación y de oposición

SISTEMA DE CÓDIGOS

- Arte y Literatura significativa
 - o la música de Agustín Barrios
 - o Álgebra de Baldor.
 - o Bon amor
 - o El Cantar del Mio Cid
 - o Como agua para chocolate
 - o Pedagogía del Oprimido
 - o Benceo
 - o Conde
 - o El origen de la familia,
 - o El Quijote
 - o La Física de Acosta
 - o Las obras filosóficas de Mao
 - o Las tesis filosóficas de Marx
 - o Las tragedias griegas
 - o Vigilar y Castigar (Foucault)
- El discurso, la palabra
- El poder de la palabra
- Contar historias
- Deporte
- Matemáticas
- La lúdica
- Literatura
- Música
- La música es una obra de arte viva

ACTORES EDUCATIVOS

- Hitos biográficos
 - o Cómo llegaron al trabajo de docente
 - "Yo profesora, ni a bate" (Sin quererlo)
 - Gustos
 - Ser buen@ en algo
 - Motivos
 - Disfrutar
 - Admiración/alteridad
 - Creatividad/superación
 - Inquietudes
 - Hitos en el trabajo/labor docente
 - Juegos en la infancia
 - "Ahí empezó todo"
 - Jugar a mandar a otros
 - Jugar a enseñar a otros
 - Por un intermediario
 - "Fue inocencia total de lo venidero."
 - Las oposiciones
 - "De ¡sopetón!"
 - o Motivación
 - Experiencias traumáticas
 - Experiencia antieducativa

SISTEMA DE CÓDIGOS

- Injusticias
- Destierro del hogar (pruebas)
- Pérdida
- Muerte del padre
- Abandono
- Contemplar/reírse del mundo
- Deseos (Compartir lo bueno)
 - Enseñar lo que ama
 - Deseos (¿Alejar lo malo?)
- La necesidad de la resistencia/ ¿alteridad?
- Necesidad de decir, comunicar
- Necesidad de que ame lo que él/ella ama
- Necesidad de expresarse
 - Expresar lo que llevas dentro (música)
- Disonancias/Encrucijadas
 - Emocionales
 - Sufrimiento
 - Inseguridad
 - Incertidumbre
 - Valentía
 - Miedos
 - Desubicación del mundo
 - Evadirse del mundo
 - Momentos de libertad/Contraste de realidades
 - Interés (Becas)
 - Sentirse ajeno al mundo
 - Inhabilidad/Desagrado
 - Necesidad de percibir el control
 - “Darse cuenta de que el mundo no era como me lo habían contado”
 - Contradicciones
 - ¿Cómo hago? esta confrontación
 - El mundo no cambia
 - A la deriva
- Toma de decisiones/Elecciones
 - Clase de elección
 - Dejarse llevar
 - Sumisión
 - Rebeldía/Insumisión
 - Condicionante económicos para la elección
 - La libertad de decidir
 - La posibilidad de divergir
 - Romper con lazos, cambiar de rumbo
- Ataduras
 - Mandatos
 - Expectativas
 - Prioridades
 - Sentirse coaccionado por c. Económicas
 - Aunque tu trabajes más, tampoco vas a cobrar más
 - “¡Anda que no he dado vueltas!”

SISTEMA DE CÓDIGOS

<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Víctima de las circunstancias ○ Pruebas/Retos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Esfuerzo ▪ Viajes y periplos ▪ El viaje por los mundos ▪ Retos/Juegos ○ Batallas (rebelarse contra la opresión) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las batallas contra el sistema ▪ Denunciar injusticias ▪ Huelgas ○ Desenlaces <ul style="list-style-type: none"> ▪ Logros/construir ▪ “Yo nunca pensé en ser maestro, pero me gustó.” ▪ Satisfacción/Gratificación ▪ Balance de la vida ▪ Fracaso ▪ Culpa ▪ Traición ▪ Frustraciones/Decepciones
- Personas significativas
<ul style="list-style-type: none"> ○ El loco-soñador, aquel que vive intensamente ○ Josefinas (Cuidadoras) ○ Luchador: Persona que se resiste a la opresión
- Enemigos terribles
- Amistades atemporales
<ul style="list-style-type: none"> ○ Amigos-Vínculos
- Agentes religiosos
<ul style="list-style-type: none"> ○ Las monjas ○ Jesuitas
- Alumnado
- Compañeros de clase
- Compañeros trabajo
- Familia
<ul style="list-style-type: none"> ○ Hermano mayor ○ Madre: procrear y cuidar ○ Padre: Trabajar y proveer ○ Abuela ○ Hermano ○ Abuelo
- Relaciones de alteridad
<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocer un "nosotros" (compañerismo) <ul style="list-style-type: none"> ▪ “¡tocamos juntos!”. ▪ “Se arma como un parche.” ○ Relación de igualdad en la educación ○ Relaciones de poder <ul style="list-style-type: none"> ▪ Padecer el poder ▪ Ejercer el poder
- Autores significativos
<ul style="list-style-type: none"> ○ Gabriel García Márquez ○ Gabriela Mistral

SISTEMA DE CÓDIGOS

- Velásquez
- Sócrates
- Poicar
- Marx
- Martha Harder
- Mao: - ¡Que florezcan mil rosas! ¡Que florezcan miles de cultura
- García Márquez
- Freire
- Freinet
- Foucault
- Euler
- Epicuro
- El origen de la locura de Foucault
- Einstein
- Einstein
- Constantino Cavafis
- Arquímedes
- Anna Sophie
- Álvaro Mutis

CRONOTOPOS

- Espacios temporales
 - Infancia
 - Adolescencia
 - Vejez
 - Adulthood
- Campos de batalla
 - Escuela
 - Internado
 - Los internados como única alternativa de educación
 - La mili
 - La mili y el internado
 - Universidad
 - Conservatorio Vs Universidad
 - El lugar de trabajo
 - El habla es un campo de combate
 - La ciudad
- Lugares para el aprendizaje/entrenamiento
 - La naturaleza
 - Conservatorio
 - Pueblo
 - Coro
 - Academias
- Refugios/Lugares de ensueño
 - El olvido
 - La lectura me ha librado de muchas cosas, de la locura.
 - La música
 - Diálogo y discurso
 - Biblioteca

SISTEMA DE CÓDIGOS	
○	La lectura
○	Poder de la lectura
○	Leer
-	Mundos diferentes, otras realidades
CÓDIGOS PARA BIOGRAMAS	
CARLOS	
-	El cuento
-	Garzón
-	Le luthiers
-	Medicina
-	Estudiar y dejar Medicina
-	La Perola
ELISA	
-	El coro
-	El piano
-	La profesora de piano
-	Masterclass
-	Trabaja como profesora de música
-	El conservatorio superior
-	¡Era una mandona!
-	Pretraki
-	El profesor del conservatorio
-	Contrabajo
-	El examen de historia
ENRIQUE	
-	Guitarra
-	El colegio: desastre/castigo
-	Ser músico
-	Bachillerato
FRANCISCO	
-	Filosofía
-	Libertario
-	La locura
-	El ateísmo
-	Ruth, Hendel, German
-	El día que reemplazó al profesor de Química
-	Las Matemáticas
-	el profesor Martín
-	Diderot! De la Revolución Francesa
-	Magisterio

SISTEMA DE CÓDIGOS

- Líder sindical
- La lucha sindical
- El movimiento pedagógico
- Ingeniería Eléctrica
- Se volvió viajero
- Dr. Chivago
- Sus alumnas
- Feminista
- La educación y la (des)educación

PACO

- Su ultimo trabajo de maestro
- Madrid
- Premio Nacional de Innovación Educativa
- profesor de defensa personal
- El movimiento, atletismo y la Educación física
- Los trabajillos
- INSI
- Las Universidades laborales
- La mili
- Su hermano mayor
- Primer campamento
- Don Gaspar
- El libro de Larra
- La libertad en Almería
- La Magdalena
- Un viaje muy largo
- Datos biográficos generales

PAME

- A mí no me gustaba ponerme esos vestidos.
- Eslava
- Se gradúa
- La amistad con Erika
- Lili
- Esperanza
- Su primer trabajo
- Morris
- Mrs. Wells
- Barbies
- Disney

PILAR

- ÍTACA
- Hermelinda y los cuentos
- Dubái
- UIS

SISTEMA DE CÓDIGOS

- Primer trabajo
- Muerte del padre
- El viaje
- El Centro de Estudios de la UIS
- La Ortopedia
- La droguería
- La taberna
- La papelería

VIOLETA

- Su primera maestra
- Francia
- El periplo
- Igualdad y justicia
- El pueblo
- Universidad Laboral
- No basta con ser bueno, tienes que trabajar
- El examen
- Al principio lloras, pero después te acostumbras

(DE)CONSTRUCCIÓN AUTO-BIOGRÁFICA

- “¡yo quiero ser músico!”
- estrella azul
- "Intentar ser trascendente para uno"
- Impulso/Deseo vital
- “¡Yo fui un desastre!”
- Descubrimiento
- “Yo decía todo tenía que suceder así, sí.”
- “¡Yo seguí siendo maestro!”
- Salvaje
- “Es por eso por lo que no soy actor”
- “Yo digo yo no soy artista”
- La dualidad
- “Ser una herramienta de transformación”
- “Yo realizo mi acción y no tengo porque determinar la acción...”
- “Yo soy artesano”
- “Yo quise ser deportista”
- “Sí, me dedico a un arte”
- El poder de narrarse
- “Las cosas de la vida me constituyen y me reconstruyen”
- La memoria (memoria histórica)

(Búsqueda por palabra)

- Maestro
- Maestra
- Libertad

Capítulo V

Palimpsesto: la polifonía de discursos en los textos auto-biográficos

“La palabra (el texto) es un cruce de palabras (de textos) en que se lee al menos otra palabra (texto)” (Kristeva, 1978, p. 190).

La figura del palimpsesto permite describir, por una parte, la forma en la que los discursos de los participantes dialogan en un solo texto y, por otro lado, los múltiples discursos que están contenidos en su propia narración y que conforman el cuerpo de su texto vital. De esta manera se presenta a continuación el espacio textual que tiene tres dimensiones, tal como describe Kristeva (1978): el sujeto de la escritura, el destinatario y los textos exteriores. Estos tres elementos dialogan y se fusionan en este otro discurso gracias a la escritura del palimpsesto, donde el participante como sujeto de la escritura, las investigadoras como destinatarias de la palabra y los textos exteriores que se hallan contenidos en su relato.

La metáfora del palimpsesto permite describir dos capas de escritura del texto, la primera capa que concierne a los discursos se describe en la primera parte del capítulo, ella da cuenta de aquello que dicen los participantes en relación: a) el escenario histórico y b) la educación que han vivido y c) la figura del docente. La otra capa ofrece una lectura diferente que se recoge en la segunda parte de este capítulo. Una capa de lectura que recurre al lenguaje poético (Kristeva, 1978) para interpretar otro nivel de realidad; es una lectura doble, una lectura sociopoética que permite observar el diálogo entre tres elementos narrativos: la acción educativa, las personas y los cronotopos para describir, formular y enunciar proposiciones que permitan interpretar el fenómeno de la ocupación en los textos auto-biográficos de las y los docentes colombianos y españoles.

A partir de la idea de que “todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto” (Bajtín, en Kristeva, 1978, p. 190), podemos desarrollar esta lectura en capas de realidad. De esta manera, tal como sugiere Kristeva (1978), la intersubjetividad pasa a ser intertextualidad que en este caso se presenta en el momento en que los textos auto-biográficos, contruidos en diálogo entre participante e investigadora, pasan a conformar un solo cuerpo textual para dar espacio escritural al fenómeno de la ocupación. Así, al indagar en los textos auto-biográficos de los docentes por aquello que hacen y por qué lo hacen se descubre un universo de información que se narra dentro de sus experiencias vitales y se plasma en sus textos para ser leídos desde las perspectivas sociopoética y deconstructiva. El universo de información narrativa y discursiva sobre la Ocupación en la vida de un grupo de docentes se analiza desde varias ópticas para descubrir otra forma de interpretar las

experiencias, los significados y el sentido de lo que hacen las personas y de cómo aquello que ellas hacen les condiciona para ser sujetos libres de actuar o cautivos de su condición. Este trazado metodológico permite proponer una perspectiva interpretativa de la Ocupación desde la *(de)construcción auto-biográfica*; un ejercicio de retrospectión que realizan un grupo de docentes colombianos y españoles, en el cual viajan por sus recuerdos a través de la memoria y reinterpretan sus vivencias al narrar(se) su vida como actores educativos. Con ello, se crean nuevas realidades y otros mundos (Brunner, 1996) porque, cuando el docente se narra en otro tiempo y en otros espacios “transfigura” (Ricoeur, 2004) su imagen, ya que se reconoce como otro. Describir este ejercicio de retrospectión y transfiguración requiere una profundización que desviaría el propósito de la investigación. Sin embargo, es posible esbozar la complejidad de este ejercicio autobiográfico mediante la reflexión que realizan algunos de los participantes como la que realiza Pilar en el siguiente fragmento:

[Pilar]: - [...] Yo decía todo tenía que suceder así, sí. Ahí empecé yo a pensar que todo tiene un por qué. Si hubiera seguido allí cómo había sido conocerme cómo me conozco.

[Investigadora]:-¿Tú crees que todo tiene un por qué? [...] si crees que las cosas pasan por algo, eso ¿no va un poco en contra de lo que acabas de decir? De que no hay mal que por bien no venga.

[Pilar]:-No hay mal que por bien no venga... sí. Exacto, pero entonces, tiene como... es que no sé... es que es una dualidad.

[Investigadora]:- Sí, es una dualidad... el creer que las cosas tiene un por qué... ¿por qué?

[Pilar]:- ¡No está mal... eso!

[Investigadora]:-¿Es para poder dar un significado a las cosas que suceden?

[Pilar]: - No, yo creo que... es como que en el instante no se piensa nada de eso, es como cuando uno hace el retroceso. Ahora que hago este retroceso, pienso en que conocerlo fue... muy...

[Investigadora]:- Yo soy yo y mis circunstancias...

[Pilar]:-¡Sí! Yo la leí.

[Investigadora]:- Es como poderse ver en retrospectiva y decir... todo eso que pasó...

[Pilar]:- Es que más, ¡me estoy contando a mí misma! Estoy que estoy hablando me lo estoy contando. Es muy importante hablar de sí para eso. Bueno, bonito.

[Investigadora]:- Bueno, cerramos el paréntesis [risas].

[Pilar]:-¡Por favor ciérrelos! [risas].

La *(de)construcción auto-biográfica* produce textos dentro de los cuales se halla información de tipo narrativo y discursivo. La narración que realiza el participante de su recorrido vital como docente da cuenta del relato de los datos inherentes al sujeto. El sujeto es quien dice de sí y este a su vez, describe el panorama más o menos objetivo dentro del cual se desarrolla su relato. De este modo, la narración que realiza el docente ofrece datos discursivos inherentes al contexto histórico, *discurso histórico* colombiano o español, y datos inherentes a las posiciones subjetivas que ellos han tomado en dichos escenarios a los que se ha denominado el discurso ideológico y que, en términos de Foucault, forman parte de sus prácticas discursivas. Estos datos se exponen a continuación con la intención de ambientar la perspectiva interpretativa que descubre dos espacios, mundos o realidades en los textos auto-biográficos en los cuales se manifiesta el fenómeno de la ocupación.

El presente capítulo corresponde al *Palimpsesto*, una escritura que recoge y relaciona los discursos históricos e ideológicos en los textos auto-biográficos de las y los participantes (capítulo V), los cuales son fundamentales para comprender, relacionar y construir una perspectiva interpretativa del fenómeno de la ocupación del docente que permita abordar las transformaciones sociales y los retos que se dibujan para la sociedad actual. Inicialmente se presenta el *discurso histórico* (parte I) como la primera capa del Palimpsesto y posteriormente, se encuentra otra capa, el *discurso ideológico* (parte II) que da cuenta de la interpretación que cada participante tiene de la educación y contiene el sentido y los significados que le otorgan a la función educativa en la sociedad.

Figura 15. Discursos: tipos y núcleos categoriales

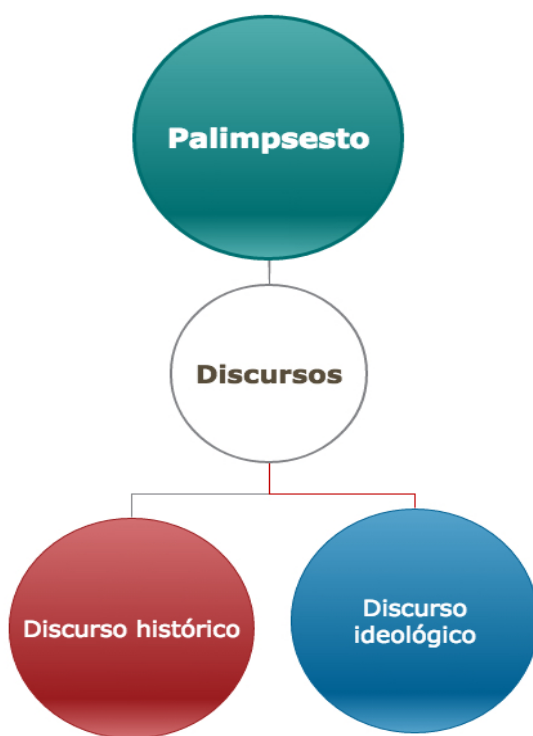


Figura 15 recoge las dos grandes categorías dentro de los discursos de los docentes participantes: el discurso histórico que detalla los hitos como hechos de la memoria histórica para el contexto colombiano y el español, y el discurso ideológico que recoge las coincidencias y datos compartidos por los participantes en cuanto a su identificación y paradigma docente.

Parte I

Discurso histórico: una capa del palimpsesto

“El choque del mundo de la realidad sobre la existencia humana se recibe y siente como fuerza condicionadora” (Arendt, 1958, en 2005, p. 37)

Este capítulo recoge los discursos de los participantes que conforman el marco de referencia del fenómeno de la ocupación del docente en los textos auto-biográficos. Durante el proceso de categorización de los textos auto-biográficos se identificaron tres ejes conceptuales fundamentales, que son: los escenarios, la educación y el docente. Al mismo tiempo, se reconocieron dos tipos de discursos en los textos que hacen referencia a dichos ejes: un *discurso histórico* (parte I) que describe los hitos para cada uno de los escenarios colombiano y español, y un *discurso ideológico* (parte II) que hace evidente la cosmovisión de cada participante. Es importante considerar que los ejes conceptuales se relacionan entre sí a lo largo continuamente. De modo que los dos tipos de discurso se entremezclan para dar matices al recuerdo de los hechos.

La primera parte del capítulo recoge los discursos referentes a las circunstancias sociales, políticas, económicas y de género que han sido significativas en las vidas de los participantes. Inicialmente se presenta el *discurso histórico* que describe los escenarios colombiano y español con lo que se pretende construir una imagen del panorama social, político y económico de ambos países en el que transcurrieron y transcurren las vidas de los docentes participantes. Seguidamente, se profundiza en el discurso histórico educativo que centra la atención en los hitos educativos y así, enlazar todos los escenarios visualizando la figura del docente que se expresa en las narraciones. El *discurso histórico* de los participantes sobre la educación se fundamenta en los principales hitos hallados en sus auto-biografías. En ellas hablan de la educación que recibieron en su infancia y adolescencia y de lo que viven dentro de las estructuras e instituciones del sistema educativo. Cada uno de los hitos históricos

construye una imagen del contexto y aporta perspectiva de interpretación plural de los escenarios que han enmarcado sus narraciones vitales.

El texto se estructura mediante turnos de palabra que tiene por orden la entrada a escena de cada uno de los narradores. Es decir, cada discurso se inicia con la voz de quien vivió dicho evento por fecha de nacimiento, por ello se inicia con el discurso del escenario histórico colombiano mediante el relato de Francisco y se continúa con el de Carlos, Pame y Pilar. La exposición del discurso histórico español tiene la misma estructura, se inicia por los hitos históricos en los textos de Enrique y Violeta y se finaliza con los de Paco y Elisa. Los hitos que describen el *discurso histórico* están determinados por aquellos hechos significativos para los participantes y construyen una imagen contextual que ubica los momentos significativos para su vida y hacer como docentes.

1. Escenario Histórico Colombiano

El discurso del escenario histórico colombiano comienza en 1948 y es expuesto a partir de los hitos vitales que se encuentran en la narración de los participantes. Se comienza con Francisco por ser el primero de todos ellos en entrar a escena con su nacimiento. Él narra aspectos relevantes del panorama colombiano y su relato describe toda una época de violencia que ubica su infancia y adolescencia bajo múltiples manifestaciones de fuerza. El siguiente turno de palabra es para Carlos, él sitúa el conflicto armado colombiano desde la actualidad, mostrando con ello las profundas huellas que ha dejado en la sociedad. Y, finalmente, los discursos de Pame y Pilar, los cuales se dan de forma paralela, permiten matizar y dar intensidad a los diversos escenarios.

Ilustración 12. Violencia, Oleo de Alejandro Obregón (1962)



Ilustración 12 es una imagen de la pintura del artista colombiano Alejandro Obregón. La pintura reposa en el museo del Banco de la República y en la página web del museo se reseña los siguiente: “Violencia no fue pintado a partir de un hecho episódico. Obregón emprendió la obra cuando se comenzaron a publicar análisis incontrovertibles y muy serios sobre la magnitud de los acontecimientos que ensangrentaban a Colombia desde 1947. Con expresiva sobriedad, el cadáver de una mujer se funde al paisaje en esta tela, como si su brutal asesinato hiciera parte de nuestra geografía. Antes de llegar a la magistral solución, Obregón hizo los apuntes de la serie Genocidio, cruce de Los desastres de la guerra de Goya y el Guernica de Picasso. En Genocidio se amontonaban los cadáveres” (Medina, s.f.).

1.1. Colombia, 1948

En marzo de 1948 nace Francisco en un pequeño municipio del noreste colombiano. Los hechos que acontecen en su nacimiento son algo confusos y dan pistas sobre la situación social y económica de la población.

[Francisco]: - Bueno, yo nací en el año 1948, en una familia pobre y fui adoptado o raptado, según me cuentan, por un tío que no tenía hijos. Unos dicen que me adoptaron y otros dicen que utilizaron artimañas para quitarme a la fuerza del hogar de mi papá, o sea del hermano de él. Decían que mi papá era loco, pero mi mamá, mi propia mamá, me dijo después de muchos años que no, que él no era loco, lo que pasaba era que cuando él se sentía sin trabajo se desesperaba y toda esa serie de cosas. En todo caso, no sé si fui raptado, pero fui adoptado. Esa fue mi familia y yo lo consideré mi papá. Yo veía a mi propia mamá, afuera, y sabía que era mi propia mamá, pero no sentía nada por ella. Yo me crié desde un año en la casa de mis tíos y ellos me criaron como un hijo y me querían.

Ilustración 13. Campesinos (1930-1960)

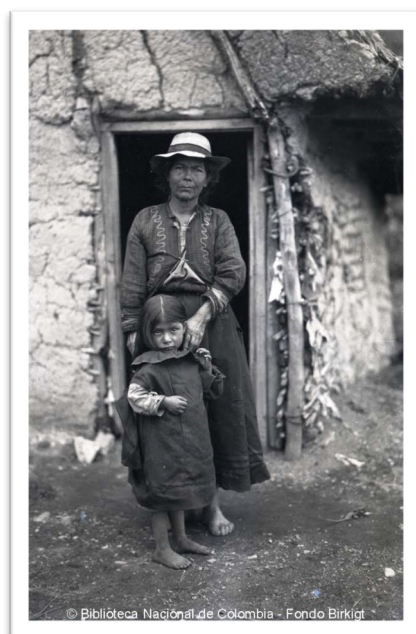


Ilustración 13 es una imagen de la fotografía de Friedrich Birkigt titulada “Campesinos” (1930-1960). Disponible en los fondos Fotográficos de la Biblioteca Nacional de Colombia.

El relato de su nacimiento es como un rompecabezas que amalgama varias historias, todas ellas son versiones que le han ido contando a lo largo de su vida y que él ha ido incorporando y sobrellevando con el paso de los años. Pero más allá de estar tintado el relato de su nacimiento por la ficción, en su narración se puede entrever la realidad de pobreza y desigualdad de la población colombiana. En donde las familias, especialmente aquellas ubicadas en zonas rurales o en pequeñas poblaciones, sufrían y sufren las consecuencias de múltiples factores históricos que les han abocado a la categoría de *pobres*. En 1948, ser pobre significaba según el Banco Mundial, tener un ingreso per cápita inferior a 100 dólares, lo que ubicó a más de la mitad de la población mundial en dicha categoría (Escobar, 1998). De modo que, la probabilidad de *ser pobre* depende principalmente de estos factores históricos (López Cadena, 2010) y en Colombia “la pobreza se presenta con mayor intensidad en las mujeres y los niños (especialmente rurales), los indígenas y los afrodescendientes” (López, 2010, p. 23).

1.1.1. La época de la violencia (1948-1956)

Un mes después de su nacimiento, el 9 de abril es asesinado Jorge Eliecer Gaitán, el candidato presidencial del partido liberal. El magnicidio de Gaitán es el hito que marca el inicio de la denominada época de la “Violencia en Colombia”. Una violencia que se ha perpetuado, transformado y difuminado hasta la fecha en diversas realidades. El asesinato de Gaitán desencadenó una oleada de protestas que se conocen en la convulsa historia colombiana como el “Bogotazo”. En ese día, se desató un frenesí de violencia y destrucción en el que la población, especialmente la más pobre y vulnerable que tenía en Gaitán una esperanza, se ve envuelta en la incertidumbre, la rabia, la impotencia y la inconformidad. Los hechos que acontecieron tras el magnicidio hicieron evidentes las profundas rupturas y heridas de una sociedad envuelta en una guerra partidista, una guerra de dos colores, el rojo y el azul, Liberales y Conservadores⁸⁵, tal como lo describe la historiadora Aline Helg (2001).

85 El Bogotazo visibiliza el estado de tensión de la sociedad colombiana y destapa el conflicto interno que se vivía entonces. En el libro: *La educación en Colombia, 1918-1957*, la historiadora suiza Aline Helg reseña escenas ocurridas ese día, cuenta que destruyeron en particular edificios como el “Ministerio de Educación Nacional y algunos establecimientos escolares confesionales prestigiosos, en donde había estudiado buena parte de la élite dirigente; el colegio de los hermanos cristianos, una sección de la Universidad Javeriana regentada por los jesuitas [...]” (Helg, 2001, p. 209). La época de la violencia se extiende históricamente hasta 1956, momento en el cual los dos partidos políticos firman el “Pacto de Benidorm” dado paso al llamado “Frente Nacional”. El acuerdo de gobierno de coalición entre los partidos políticos que estuvo vigente hasta 1978 se turnaban la presidencia por periodos de cuatro años.

El asesinato de Gaitán sirvió de catalizador a las esperanzas incumplidas de quienes migraron a las ciudades, a la ausencia de real movilidad social, a un descontento largo tiempo contenido, causado por el empeoramiento de las condiciones de vida y empleo. En esta perspectiva, la destrucción de edificios ligados a la educación era un rechazo a la política escolar del Estado, insuficiente y elitista, así como al compromiso de las grandes congregaciones educativas religiosas con la oligarquía nacional. Muestra también cómo la Iglesia al hacer el juego al partido conservador, había perdido su dominio sobre el pueblo, que llegó a considerarla como responsable de su desgracia. (Helg, 2001, p.209).

Ilustración 14. Los Laches, Colombia (1961-1966)

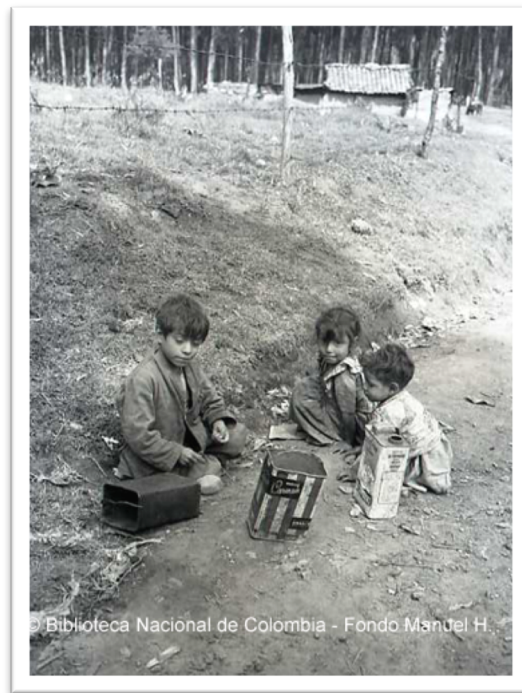


Ilustración 14 Fotografía de Manuel Rodríguez, titulada: “Acción Comunal Los Laches, Colombia (1961-1966)”, que muestra la dura realidad de la infancia en Colombia a través del rostro de niños en situación de pobreza en un barrio marginado de Bogotá. Disponible en los fondos fotográficos de la Biblioteca Nacional de Colombia.

En Colombia, el desplazamiento forzado y las migraciones internas cambian la estructura del país, especialmente en las zonas rurales más afectadas. De este modo, las imágenes de la pobreza y violencia se amalgaman y se manifiestan bajo múltiples formas. Los

conflictos armados, las guerras han dejado el rastro de una violencia generalizada que se muestra de la manera más cruenta desde los años 50.

La violencia política y social recrudeció entre 1948 y 1953 y, en general, en la década de los cincuenta. Se organizaron las guerrillas de los Llanos y numerosos grupos de resistencia en Tolima, Caldas, Valle, Boyacá, Cundinamarca, Santanderes y otras regiones. La intensidad de la violencia se reflejó en los cambios profundos experimentados por la sociedad colombiana, principalmente en las áreas rurales, aumentando la migración de los campos a las ciudades. (Ocampo, s.f., párr.7).

La violencia se manifiesta en Colombia con actos brutales y represivos perpetrados por múltiples actores. Estas acciones violentas se expanden a lo largo de todo el país, los campesinos son expulsados y muchos son exterminados, especialmente aquellos que se sabían gaitanistas (Fajardo, 2014). En este momento empieza una transformación del conflicto por la tierra y la hegemonía del Estado, al tiempo que la brutalidad se hace cotidiana y el conflicto se recrudece transformándose la “guerra entre élites” en un “escenario en el que el Estado confrontaba la resistencia cada vez más organizada y masiva de sectores populares. La movilización alcanzó a significar un reto al establecimiento, como podría representarlo el alzamiento en armas de cerca de 50 mil combatientes a las órdenes del guerrillero Guadalupe Salcedo (Fajardo, 2014, p. 25).

En este punto es posible construir una imagen del escenario colombiano, no obstante, para comprender la magnitud de la *Violencia* como categoría estructural en los relatos es necesario acercarse a las huellas que ella ha dejado en las vidas de los participantes. Existe en los recuerdos de la infancia de Francisco la posibilidad de ver los matices más profundos de esta violencia, aquellos que se alojan en la cotidianidad de las familias, permaneciendo y acompañando la infancia de todos ellos, la violencia intrafamiliar. Cuando Francisco fue adoptado por una familia conservadora, vive su infancia en la ambivalencia. Por un lado, su madre adoptiva era una reconocida ferviente militante del partido Conservador y por el otro, su padre, un hombre profundamente religioso.

[Francisco]: -Pues, había dos cosas, yo tuve dos cosas. Mi papá era muy condescendiente y muy noble, pero era muy fanático religioso, un sectario en las cuestiones religiosas. Mi mamá era ¡supremamente jodida!, supremamente. Hasta ahora yo no descubrí que ella tenía un problema mental, que se llama quizás trastorno bipolar porque ella se levantaba muerta de la soberbia y era repartiendo *fuate* a todo el mundo.

Ella por nada le daba *fuete*⁸⁶ a uno por nada y daba unas tandas, pero con ¡sevicia! Le daba a uno duro [...] Entonces nosotros vivíamos en una casa y mi papá tenía un negocio, un almacén y una trastienda. Así que nos fuimos a vivir con mi papá al almacén, prácticamente, vivíamos en el almacén. Yo dormía en el suelo y estrenaba todos los días colchones porque como mi papá vendía colchones, yo usaba un colchón una semana y después de una semana lo doblábamos bien y lo poníamos a vender para que no se dañara, y a la otra semana sacaba otro para que no se fuera dañando. Entonces lo poníamos en el suelo, en unas tablas y unos cartones para que no se ensuciara, le ponía debajo zapatos para que quedara como una almohada. ¡Dormíamos sabroso! Y comíamos donde una señora que tenía un hotel. ¡Duramos así muchos años! A veces volvíamos a comer a la casa, pero no durábamos más de ocho días porque ella seguía con la cosa, la locura.

Desafortunadamente, la violencia y el maltrato que vivió Francisco durante su infancia no es un caso aislado del pasado. En la sociedad colombiana, la violencia intrafamiliar continúa manifestándose y se presenta como la “matriz de la violencia”⁸⁷, tal como lo caracterizó el director del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses en el último informe sobre “Violencia en Colombia” del año 2015. En el informe, el Instituto reconoce que los datos y cifras oficiales de los casos de violencia intrafamiliar quizás no reflejan la magnitud y complejidad del problema porque tan solo se registran aquellos casos que acuden al Instituto y no se puede conocer las cifras verdaderas porque no se tienen datos de “aquellas personas que no denuncian o que al hacerlo desisten de continuar el proceso judicial por diversas razones, entre otras por vergüenza, autculpabilidad, lealtad al agresor, minimizan el daño, o son intimidadas o amenazadas” (Centro de Referencia Nacional sobre Violencia, Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2015).

Lo aterrador no solo es la imposibilidad de las cifras, sino también la severidad de las lesiones y heridas que la violencia ha dejado. Durante toda la infancia de Francisco se vivían en Colombia actos violentos a todos los niveles, pero la violencia intrafamiliar caló profundamente en la sociedad y permanece enraizada en ella y tan solo con imágenes tan

86 La palabra: Fuete, viene del francés fouet, que significa látigo o azote. Su uso es común en países de Latinoamérica (Rae, 2017).

87 En el comunicado de prensa del Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses, del 18 de octubre de 2016, el Director General, Carlos Eduardo Valdés Moreno ubica a la violencia intrafamiliar como la “matriz de la violencia en Colombia” disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=tU1SnZWFO2c>

terriblemente nítidas como las que proyecta el siguiente fragmento se puede uno hacer a la idea del maltrato que muchos niños y niñas padecieron y padecen.

[Francisco]: - Era ¡supremamente agresiva!, demasiado agresiva. Inclusive cuando yo era niño, yo no sabía que a ella le decían “pioja” por apodo, entonces a mí me pusieron piojo en el colegio por ella. Me obligaba a que el que me dijera piojo yo le tenía que dar en la jeta, así que yo en la escuela pelee muchas veces con los compañeros, a todo el que me decía piojo le tenía que dar en la jeta. Yo no podía llegar a la casa llorando y diciendo: ¡ay, mamá que me pegaron! Ella contestaba: *¿Cómo así que le pegaron? ¡Usted es el hijo de Isabel! y usted (¡como el chapulín!) ¡no puede ser derrotado nunca! ¡va y le da una tanta a ese no sé qué!* Me tocaba a toda hora ganar las peleas. Teníamos que ganar las peleas. A la familia de mi madre adoptiva los mataron a todos por violentos, eran los más malos del pueblo, los piojos eran peleones, asesinos y ¡mi mamá era lo mismo! ¿Sí? Pero dentro de esa familia también había gente muy noble como lo era mi tía. Pero la más agresiva de todas era ella, ¡usted mate al que sea!, que yo lo saco de la cárcel! De niño ¡me decía eso! Siendo yo un niño, de diez u once años. Entonces mi papá decía: ¡Cómo se le ocurre decirle eso al muchacho! Yo estaba entre dos, pero yo me di cuenta de que esas cosas no es que a uno le digan o no le digan, esas cosas es que le nacen a uno en el corazón. Si uno es agresivo o es matón es porque le nace, no porque le digan que haga, eso le nace. ¡Yo nunca pensé en matar a una persona! Yo sí pensaba en darle en la jeta al que me ofendiera, ¡porque me ofendían! Entonces el que lo hacía ya sabía que la llevaba. Entonces yo me volví desde niño “el coco para los puños”. Aquí en el pueblo no me ganaba nadie a los tiestazos [risas].

En otro fragmento puede verse la aterradora facilidad de la *Violencia* para filtrarse en todas las esferas sociales y tomar formas de tradición o idiosincrasia. Lamentablemente, en el interior de la familia colombiana, los castigos físicos y psicológicos son prácticas de crianza violentas legitimadas como herramientas para educar y como mecanismos para afrontar los conflictos, reforzados por los roles de poder y las relaciones jerárquicas y de fuerza que se dan en la misma (Caicedo, 2005).

[Francisco]: -Yo tuve una hermana de crianza, ¡Uy! ¡Ella la maltrataba muchísimo! Yo ya cuando estuve más grandecito... yo me le colgaba al *fuate* y más que me diera, pero a ella le daba con una furia terrible por ¡cualquier cosa! Todo era así hasta medio día. A medio día por la tarde después del almuerzo, por la tarde se calmaba y era la persona más amable, echaba chistes y cuentos y hasta era sabrosa y era muy, muy maternal. En

las mañanas era violentísima, violentísima, ¡loca! Y por la tarde, después del almuerzo cuando se calmaba era muy maternal, lo abrazaba a uno y decía: “*¡mañana me las paga!, ¡mañana me las paga!*”. Entonces, uno no sabía cómo actuar con ella. Yo ahora después de grande, sé que eso quizás se llama trastorno bipolar, pero ¡tuve que mamarme toda la infancia con eso! Sin embargo, yo era el consentido, pero a mí también me daba ¡lo que pasa es que yo ya me le revelé! ¡Yo desde niño me le revelé y no me dejaba dar, o sea, ella me daba y yo me le agarraba, y si se iba a pegarle a mi hermana! Yo también me le agarraba y le quitaba el *fuete* ¡juepucha!

En el anterior fragmento Francisco está denunciando el maltrato que recibía su hermana mayor por parte de la madre. Denuncia cómo su hermana pasa a ser quien reciba la furia y las agresiones cuando él deja de ser el objeto de la fuerza violenta al defenderse. Este ejercicio de la fuerza que somete al otro se continúa presentando en diversas realidades de la sociedad. Desde que se investiga este problema en Colombia se ha observado que las mujeres (entre los 15 y los 60 años) continúan siendo la población con mayores niveles de victimización, al tiempo que se perpetúa la invisibilización de la violencia contra niños, niñas y adolescentes por las prácticas de educación a través de la violencia que permanecen en la cultura (Centro de Referencia Nacional sobre Violencia. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2015). Es, por tanto, la violencia de género una forma particular de manifestación que deja múltiples rostros haciendo evidente la capacidad que tiene la violencia de transformarse y perpetuarse.

En 1957, Francisco tenía nueve años cuando la guerra bipartidista aparentemente finaliza, pero esta guerra de colores entre rojos y azules, entre liberales y conservadores se fue transformando al implicar a nuevos actores con diferentes motivos, esto sumergió no solo su infancia, sino toda su adolescencia en un escenario violento y convulso. En consecuencia, podría decirse que la época de la Violencia no terminó con el Pacto de Benidorm de 1957, lamentablemente, la sociedad colombiana ha estado sumida en múltiples conflictos y ha sido la violencia la forma de enfrentarlos. Para finales de la década de 1950, la guerra contra la población había dejado un rastro de exterminio de comunidades enteras, el destierro de los sobrevivientes que representaba casi el 10% de la población y la usurpación de sus tierras, dejando a disposición un incremento en la mano de obra y de tierras para el despliegue de la agricultura comercial. De esta manera, convergen en el mundo rural la acumulación de la riqueza y el profundo malestar social, lo que dio paso a formas de resistencia armada (Fajardo, 2014).

Ante estas condiciones, las dirigencias del país, asesoradas y apoyadas por el gobierno de los Estados Unidos a través del programa “Alianza para el progreso”, desplegaron, como estrategias complementarias, una limitada reforma agraria, provista con la Ley 135 de 1961 y la aplicación de un plan de guerra contrainsurgente diseñado dentro de los parámetros de la Doctrina de la Seguridad Nacional, el cual habría de tener profundos alcances en el desarrollo del conflicto social armado. (Fajardo, 2014, p.26).

Como resultado de las políticas del Estado frente a la persistencia del problema agrario, en especial la aplicación del plan contrainsurgente, “las regiones en donde habían surgido organizaciones campesinas fueron arrasadas y el campesinado sometido a muy difíciles condiciones de existencia” (Fajardo, 2014, p. 30) y a aquellas comunidades campesinas refugiadas en las montañas se les aplicó un plan “preventivo” de insurgencia. Todo ello, derivó en el “surgimiento de distintas expresiones de insurgencia armada, en particular las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y el Ejército Popular de Liberación (EPL)” (Fajardo, 2014, p. 30). En ese momento, se inicia el conflicto armado más antiguo del mundo (Grupo de Memoria Histórica, 2013).

1.1.2. El Conflicto Armado en Colombia: la expansión de la violencia

[Carlos]: -Entonces les conté una historia de la Patasola y de cómo mi abuelo me contaba la Patasola, la gente se estaba divirtiendo. Entonces, les dije embarrada que a ustedes esto no les da miedo (bla, bla, bla, bla), pero en Caquetá hace como unos 15 años mi primo, un primo, el hijo de tía María, tenía 10 añitos y estaba en un bazar en un pueblito allá en Caquetá y unos soldados bajaron del batallón, se embriagaron y les negaron más cerveza porque estaban armados, no deberían salir armados a la población civil, y entonces los manes se emberracaron porque no le dieron más cerveza y uno sacó y dio bala de fusil. Luego se dio cuenta que la había embarrado y, entonces, para desembarrarla, remató para eliminar testigos, para que no hubiera testigos de la embarrada. Mi primo se quedó con un hueco de bala de fusil, los huecos de bala de fusil son grandes. Mi primo se quedó con un hueco de bala de fusil en la pierna. Cuando lo golpearon con la culata para ver si tocaba rematarlo porque las balas cuestan, porque hay que responder por los cartuchos que uno no tiene en el batallón, entonces le tocó quedarse quietico, 10 años, hasta que se abrieron estos manes y él se botó rodando

monte abajo, para poder llegar a donde mi tía a decirle lo que había pasado y por eso supimos, por eso supimos que mi primo de 10 años no era un guerrillero que mataron en combate, en una toma sino que estos manes se embriagaron. Esa es la Patasola para mi hoy.

La Patasola es uno de los mitos más terribles del folclore colombiano, se presenta como un ser metamórfico de apariencia femenina que camina en una sola pata o pezuña y que siente deseo por la sangre de los niños y la carne de hombres campesinos. La imagen de la Patasola es la de una mujer infiel o de una madre que comete filicidio y es mutilada como castigo y condenada a vagar por la selva (Ocampo, 2006). Nuestra Patasola da cuenta de más de 60 años de conflicto armado, más de medio siglo de barbarie y ferocidad contra las víctimas como el hijo de la tía María, un niño de 10 años asesinado y envilecido como “falso positivo”, o al menos eso pretendían los perpetradores. Su historia es uno de los múltiples rostros que ha dejado la guerra, una historia que puede hallarse en la memoria de las víctimas y que difícilmente se puede llegar a imaginar si no se ha vivido.

Exponer la complejidad del conflicto armado con las graves consecuencias e impactos que esta guerra ha dejado en la población hasta el punto de enmarcar la vida histórica y cotidiana de Colombia supera la competencia de este trabajo. No obstante, se debe presentar el escenario en el cual se ha desarrollado la historia vital de los participantes con el cuidadoso propósito de obtener claves para la interpretación del fenómeno de la ocupación. Es, por tanto, una tarea delicada que requiere del distanciamiento en tiempo y lugar, y la mirada del conflicto a través de varios filtros. Para narrar desde la distancia se remite a los datos y al análisis realizado por el Grupo Nacional de Memoria Histórica (GMH) de la comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, quienes han documentado el conflicto armado desde la memoria de las víctimas, aquellas que a través del recuerdo y el discurso rompen el silencio y se rebelan frente a la violencia para denunciar y dejar evidencia ante el olvido. Tal como manifiestan los investigadores, documentar el conflicto desde las voces de las víctimas que viajan por la memoria y el recuerdo, les permitió no solo esclarecer hechos, identificar los motivos, intereses e intenciones de quienes lo ordenaron y lo perpetraron, sino también acercarse a la comprensión de los daños y los impactos que ellas han experimentado individual y colectivamente (GMH, 2013).

El conflicto armado en Colombia era considerado como el más longevo del mundo, este atributo se le confiere por más de medio siglo de guerra que ha dejado marcadas huellas en la población. El análisis que realiza el Centro de Memoria Histórica sobre los orígenes y

evolución del conflicto a lo largo de 60 años se fundamenta en la oralidad y la narración desgarradora de las víctimas y en la profunda comprensión de la diversidad y pluralidad del territorio colombiano. Respecto a los orígenes del conflicto se puede observar que aquella violencia de los años cincuenta (la época de la Violencia) reconocida como una “violencia bipartidista” se fue transformando en una “violencia subversiva” como consecuencia del exterminio de los grupos de campesinos refugiados en las montañas y del abandono del pueblo por parte del Estado (GMH, 2013), entre otras cosas.

El conflicto armado en Colombia tiene raíces muy profundas, que van más allá del surgimiento de las actuales guerrillas en los años sesenta. A la violencia que caracterizó las relaciones entre liberales y conservadores desde el siglo XIX hasta la época del Frente Nacional (1958-1978) hay que añadir la represión contra cualquier opción política alternativa. Así, la política al servicio de los intereses de la élite, la exclusión social y la falta de opciones democráticas de oposición explican el surgimiento de los distintos grupos guerrilleros de los años sesenta y setenta, entre ellos, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN), ambos nacidos en 1964. (Fisas , 2012, p. 72).

Posteriormente, en los años ochenta se da un recrudecimiento de la guerra por la aparición de nuevos actores en el conflicto, entre ellos, las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y grupos vinculados al narcotráfico, a la extorsión y al secuestro. Los grupos paramilitares llevaron a cabo una guerra contrainsurgente que agravó la situación de la población civil, especialmente el campesinado. Miles de desplazados, desaparecidos y asesinados son el resultado del conflicto armado, además a este escenario de violencia se le debe sumar “el fenómeno de la producción y exportación de droga y el surgimiento de nuevas estructuras paramilitares vinculadas al narcotráfico, lo que ha hecho más complejo el conflicto en el que la población civil es la principal víctima” (Fisas , 2012, p. 72). Los estudios realizados por el Grupo identifican cuatro periodos en la evolución del conflicto armado (Tabla 18) y cada uno de ellos contiene hitos en la historia del pueblo colombiano muchos de los cuales están relacionados con masacres, desapariciones y desplazamientos forzosos.

Tabla 18. El conflicto armado en Colombia: orígenes y desarrollo

El conflicto armado en Colombia	
Periodo	Descripción
Primer periodo (1958-1982)	Transición de la violencia bipartidista a la subversiva, caracterizada por la proliferación de las guerrillas que contrasta con el auge de la movilización social y la marginalidad del conflicto.
Segundo periodo (1982-1996)	Proyección política, expansión territorial y crecimiento militar de las guerrillas, el surgimiento de los grupos paramilitares, la crisis y el colapso parcial del Estado, la interrupción y propagación del narcotráfico, entre otros.
Tercer periodo (1996-2002)	Recrudescimiento del conflicto. Expansión de las guerrillas y de los grupos paramilitares la crisis y la recomposición del Estado en medio del conflicto armado y la radicalización política de la opinión pública hacia una solución militar del conflicto armado. La lucha contra el narcotráfico y su imbricación con la lucha contra el terrorismo renuevan las presiones internacionales que alimentan el conflicto armado, aunado a la expansión del narcotráfico y los cambios en su organización.
Cuarto periodo (2005-2012)	El reacomodo del conflicto armado. Se distingue por una ofensiva militar del Estado que alcanzó su máximo grado de eficiencia en la acción contrainsurgente, debilitando, pero no doblegando la guerrilla, que incluso se reacomodó militarmente. Paralelamente se produce el fracaso de la negociación política con los grupos paramilitares, lo cual deriva en un rearme que viene acompañado de un violento reacomodo interno entre estructuras altamente fragmentadas, volátiles y cambiantes, fuertemente permeadas por el narcotráfico, más pragmáticas en su accionar criminal y más desafiantes frente al Estado.

Nota. Fuente La tabla 18 está elaborada a partir del texto: *Los orígenes, las dinámicas y el crecimiento del conflicto armado en Colombia*. Disponible en el informe del Grupo de Memoria Histórica (GMH, 2013, p.111).

Las Rutas del Conflicto es una herramienta que ha utilizado el Centro de Memoria Histórica para conocer el rastro de la barbarie a través de las masacres perpetradas por diferentes grupos armados. En el recurso web se puede visualizar la estela de dolor a lo largo de los años, pero la iniciativa busca no solo denunciar y rebelarse contra la impunidad sino dar voz de lucha y esperanza a aquellos que lo han vivido.

Ilustración 15: Las Rutas del Conflicto Armado en Colombia



Ilustración 15 es una captura de pantalla de la web “Rutas del conflicto” (<http://rutasdelconflicto.com/>), proyecto del Centro Nacional de Memoria Histórica. Las rutas del conflicto es un proyecto desarrollado por el Centro de Memoria Histórica con el objetivo de registrar en una línea cronológicas las masacres ocurridas en Colombia durante el conflicto.

El relato que Carlos hace de la Patasola da evidencia de la multiplicidad de víctimas del conflicto. Más adelante, él dice: “¡ojalá, yo no tuviera una historia en donde la Patasola es una víctima, un niño víctima de una situación tan terrible y estúpida!”. En todos los relatos, en todos los recuerdos del conflicto armado siempre hay víctimas y ellas también tienen el recuerdo de los actores y de los perpetradores. Entre todos los relatos que recoge el informe del Centro de Memoria Histórica se encuentra el recuerdo que tiene un profesor colombiano de los rostros de los perpetradores, de los rostros desfigurados como de seres alterados:

Un profesor del municipio de San Carlos evoca: [...] cuando subí la subida de la viejita, al llegar a la esquina estaba a los dos lados lleno... paramilitares. A mí ahí mismo me detuvieron, lo que me impresionó mucho fue ver los rostros, o sea, yo no había visto rostros tan impresionantes antes, no sé por qué, pero yo no había visto rostros tan impresionantes, o sea caras tan... O sea, aunque había unos jovencitos [...] ¿Impresionantes...? Se veían como desfigurados, sería el miedo mío, pero yo los veía como monstruos, muy extraño [...] (GMH; 2013, p. 337).

Cada uno de los relatos que recoge el Centro de Memoria Histórica forma parte del discurso que se rebela ante la impunidad y el olvido, pero al hablar de ello también se exponen

en su condición de víctimas. Ante lo cual una pregunta les inquieta: “¿*Qué vas a hacer con mi palabra?*” Su preocupación por el uso que los investigadores le darían a su historia es completamente justificada, porque en Colombia se ha desarrollado una dinámica violenta para resolver los conflictos y en la mayoría de los casos la impunidad, la exclusión y la discriminación han sido su resultado (GMH, 2013). Desde el año 2008, el Grupo de Memoria Histórica ha producido veinticuatro informes en medio del conflicto armado interno, los cuales representan una aproximación fiable de seis décadas de guerra en Colombia con sus fases y modalidades, y especialmente, con “la multiplicidad de víctimas, de actores armados y de perpetradores. Desde este espejo fragmentado, retrato escalofriante de Colombia, la tarea de diseñar políticas públicas que atiendan y reparen estas realidades parece un reto descomunal” (GMH, 2013, p.397).

Existe a la vez otro reto que parece descomunal en la sociedad colombiana, es el reto de la convivencia y la superación del olvido. La entrevista a Carlos fue realizada en el año 2016, año en el cual se estaban produciendo las negociaciones entre el gobierno colombiano y las FARC. Con ello, el pueblo colombiano iniciaba un proceso que le enfrentaría a ese reto, pero no es tarea sencilla porque, tal como menciona Carlos a continuación, las dinámicas violentas están tan arraigadas en la sociedad que llegan a distorsionar el verdadero sentido de la tolerancia y la convivencia.

[Carlos]: -Nosotros en Colombia llevamos también unas décadas, un par décadas tal vez, vendiendo sobre todo fue muy fuerte en la última década, vendiendo el discurso de la tolerancia, pero en Colombia tolerar significa: *¡Sabes qué! ¡mira! [...] yo te detesto. Hazte donde no me huelas feo y no te disparo.* No hay problema [...] Yo puedo ser lo suficientemente maduro, educado para entender que ese tipo violó a mi mamá y decapitó a mi hermana. Sí ¡Yo lo odio! Y no tengo porque dejar de odiarlo, pero puedo ser lo suficientemente inteligente... para saber que si lo toco lo victimizo y entonces, primero, ahora me convierto en lo que odio de él y segundo, eternizo el ciclo y jodo a mis hijos y jodo a mis nietos y jodo a sus bisnietos y a sus hijos viéndose bisnietos que no tienen la culpa, básicamente. Entonces, no necesito ese ejercicio del perdón, es decir listo, convivamos, yo puedo convivir detestando al otro. Es lo que pasa con los vecinos en una cuadra todo el tiempo y no se matan. Tengo más razones para odiar al vecino que me ha jodido toda la vida, que me tiró caca de gallina, que deja la basura donde no, pero es que al tipo que dio bala que hizo una masacre porque además como esos no son nosotros, esas masacres no son nosotros. Entonces ese video del perdón que, no hay tal,

y se arman unas discusiones que son discusiones bizantinas. Discusiones sobre eso, pero cómo vas a permitir... pero cómo se te ocurrió, pero unas discusiones... nada; con un sentido de la antilógica y de la antiargumentación cultivada en la escuela, la educación y en los medios. No hay, no hay historicidad en las noticias, es supermarcado, y pensado por muy poquitos, pero pensado... eso no es ¡ay! es que fue saliendo así.

El 2 de octubre de 2016, las personas habilitadas para votar en el plebiscito que aprobaba o rechazaba el acuerdo de paz firmado entre las FARC y el gobierno colombiano dicen “no” a la pregunta: “¿Apoya usted el acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera?” (República de Colombia, 2016). El 30 de noviembre, el Senado y la Cámara de representantes, un día después, ratifican otro acuerdo que fue producto de las negociaciones entre el Gobierno y los líderes que ganaron el plebiscito. Este hecho fue trascendente para la historia actual de Colombia. Muchos medios de comunicación hicieron eco de la negativa del pueblo colombiano a refrendar el Acuerdo de Paz y esto dejó una desazón generalizada. Un reconocido medio de información colombiano documenta lo que sucedió de la siguiente manera:

El país conoce lo que sucedió después. Un mes de negociaciones, [...] y un nuevo acuerdo de paz, el que se firmó en el Teatro Colón. Un nuevo documento que también debía ser refrendado popularmente para que se pudiera implementar [...] Y como el Congreso, a la luz de la ley, representa a todo el pueblo colombiano, pues la refrendación se hizo bajo techo, en el capitolio (*Revista Semana*, 30 de noviembre de 2016, párr. 2).

En el escenario colombiano actual se presentan grandes retos para la población, y tal como lo comenta Carlos, el papel del docente en el postconflicto será crucial, aunque él ve probable la pérdida de esta oportunidad:

[Carlos]: -Por ejemplo, tampoco estoy yo ahorita en el viaje, nosotros los narradores y los docentes vamos a tener un papel violentísimo en el posconflicto y no va a ser consciente, nos van a utilizar y vamos a agradecer que salga una platica que llegue para posconflicto en euros o en dólares y de eso nos llegue aliguito de unas funciones y es todo lo que vamos a pensar que es nuestro papel, va a ser horrible en ese sentido y vamos a desaprovechar una superoportunidad.

Antes de dar por expuesto el escenario histórico colombiano se debe mencionar un fenómeno colateral al conflicto armado, el narcotráfico. Sin embargo, por la complejidad y

extensión del tema no se detallarán aspectos más allá de aquellos que son mencionados por los participantes, especialmente por Pame. Cuando ella narra su infancia recuerda el nombre de Tranquilandia, un nombre que puede sonar algo extraño, pero que en la historia colombiana ha sido muy significativo hasta el punto de marcar todo un hito en la lucha contra el narcotráfico.

1.1.3. Tranquilandia: el narcotráfico

[Pame]: - ¿De qué más me acuerdo? ¡Ah!, imagínate [...] ella tenía una finca muy grande que después de mucho tiempo... Era como la finca de nosotros, nosotros íbamos allá como si fuera la casa de nosotros una casa super que además se llamaba Tranquilandia [...] Yo me vine a enterar ahoritica el fin de semana pasado que Tranquilandia era el laboratorio de droga más grande que tenía Pablo Escobar [...] Imagínate y entonces me dice la otra: -Ay Tranquilandia. Y yo: -¡Ay!, pero Tranquilandia se llamaba la finca de nosotros. -¡Ay no te creo!, ¡sí! Tranquilandia era el laboratorio más grande que hay en este país y creo que en el mundo, de cocaína, de producción de coca. Que era de Pablo Escobar. Y yo: - Aquí pasó algo raro, ahí debe haber un cuento raro en la casa.

En Colombia, el narcotráfico ha sido algo más que el tráfico de estupefacientes teniendo en cuenta que estableció relaciones de influencia en los espacios de decisiones políticas, económicas y sociales; lo cual le constituye como una estructura de poder generalizada (Fernández, 2001, en Medina, 2012). Dicha estructura se interesó no solo por un dominio económico, sino por su ubicación en lo político y para ello, utilizó todo un arsenal de corrupción, chantaje y manipulación (Medina, 2012). El interés de los líderes de cárteles por la esfera política colombiana dio paso al término “narcoestado”, un neologismo que describe la capacidad de acción del narcotráfico en el país y, cuando el narcotráfico se interesa por la política “se convierte en una amenaza directa al poder del Estado y de la sociedad que se ve obligado a confrontarlo” (Medina, 2012, p. 140).

Los cárteles se consolidan como organizaciones mafiosas, introduciendo capitales al conjunto de la economía nacional [...] haciéndose partícipes de la guerra contrainsurgente y la expansión de la violencia paramilitar; mediante la administración de la violencia privada; controlando parte de la fuerza pública y la justicia y,

comprometiendo a la clase política local y regional mediante el soborno, la corrupción y el clientelismo. (Medina, 2012, p.153).

En respuesta a la confrontación del Estado se desata un tipo de violencia específica del narcotráfico conocida como narcoterrorismo. Un terror que mantuvo a la población colombiana sumida en el horror de las bombas, los asesinatos selectivos y las extorsiones. En ese momento, ya no era solo la población campesina la que padecía la brutalidad de la violencia, sino que el terror se manifestó también en las ciudades.

Desde la primera mitad de la década de los ochenta se agudiza la guerra contra la droga y se dispara el narcoterrorismo, en un proceso que se prolongará hasta finales de 1989. Durante este periodo se ubica y se destruye Trancilandia, se produce el asesinato del ministro de justicia Rodrigo Lara Bonilla (1984) y con su muerte se declara la guerra abierta al narcotráfico [...] Surge el grupo de los extraditables que declaran al Estado la guerra con la consigna de es mejor una tumba en Colombia que una cárcel en los Estados Unidos. Bombas y petardos estallaron por todo el país, se realizaron asesinatos de jueces, fiscales, testigos, periodistas y personalidades democráticas. (Medina, 2012, p. 155).

Durante los años ochenta y principios de los noventa en Colombia “se unen, en una sola guerra, el narcoparamilitarismo y el narcoterrorismo contra el Estado y la insurgencia, produciéndose una cadena de asesinatos [...] Sumado a estos crímenes y magnicidios, se produce una cadena de atentados terroristas” (Medina, 2012, p.156). Los asesinatos selectivos como el del crítico político y humorista Jaime Garzón representan hitos profundamente dolorosos en la memoria de aquellos que lo vivimos, el terror en las calles, el miedo a ser una víctima más de las bombas en lugares concurridos, los secuestros, las masacres en el campo; todas esas formas y manifestaciones de la brutalidad en la violencia han grabado recuerdos que dejan a la población colombiana en la indefensión y con una rabia contenida. Sin embargo, el poder contarlo, el recordar, el dejarlo en el papel y volver a vivirlo en la distancia dejando el registro de aquello que se sufrió es el poder sanador y reconciliador que tiene la memoria histórica.

[Pame]: Yo digo, o sea, eso también lo forma. Uno aprende qué está bien y qué está mal y uno tenía derecho a pensar y a opinar. No, hoy en día no, esos niños además no tienen ni de qué hablar porque como no saben nada no leen un libro. No les interesa lo que pasa en el mundo alrededor de ellos porque sus papás los cuidan de ¡tanta violencia

en el mundo! Y yo: “-¡A ver, esa es la realidad señora! -Es que tú no los dejas jugar con las pistolitas. -Pero señora, en este país matan a personas todos los días con las pistolas con las que supuestamente sus hijos juegan. ¿A usted le parece un juego normal? Le dije: - Usted ha visto...yo cogí a los niños un día y les dije ustedes sí sabían que un señor con una pistola llegó un día y mató a cuatro hermanos que estaban durmiendo en su casa. ¡Ay, pero qué lindo jugar con pistolas! ¿verdad? Niños como ustedes. -Es que tú eres muy dura. -Pero es que así es el mundo ¿qué podemos hacer? El mundo no es ni rosado, ni caballitos flotando por el mundo, ni unicornios volando en el cielo, no eso no es el mundo y menos este país. Sí aquí matan a la gente por quitarles un celular entonces ¿Ustedes qué piensan de la vida? Entonces valoren, valoren”. ¡No que es que yo soy muy dura! Yo soy muy brocha.

Actualmente en Colombia se desarrollan múltiples proyectos que tienen por objetivo la reconstrucción de un país tras décadas de violencia y guerra. En estos proyectos la participación de los diversos agentes educativos: maestros, profesores, docentes, padres y comunidad es fundamental para construir un país democrático. No obstante, el camino es largo porque la complejidad y el enraizamiento de la violencia en la sociedad colombiana es muy profundo y ello demanda el saber qué pasó y cuánto afectó para poder reconstruir y construir claves en la resolución de conflictos.

Para cerrar este apartado y con la intención de matizar el texto correspondiente al escenario histórico colombiano, nos permitimos recomendar el documental titulado: “Tranquilandia. La guerra contra el campesino colombiano” del director Joel Stangle y asistido por Carolina Campos Suárez que fue presentado en 2015 por Amnistía Internacional de Vigo, España.

Ilustración 16. *Tranquilandia*. Documental de Joel Stangle

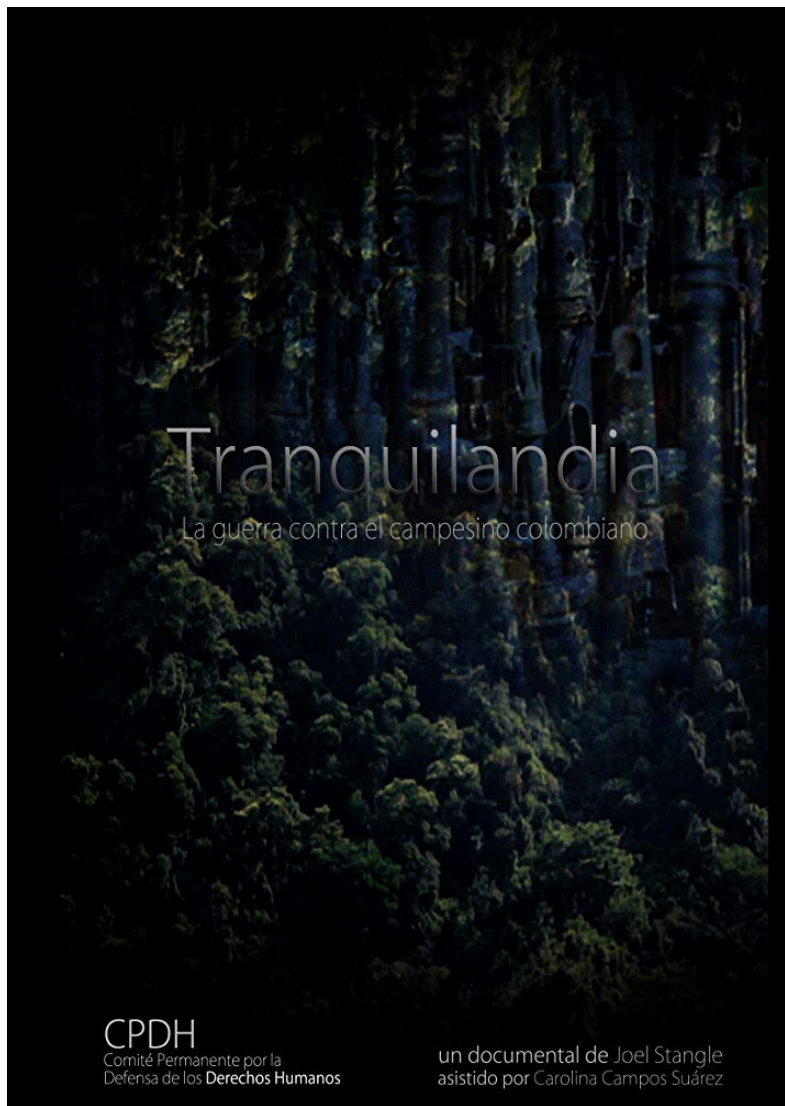


Ilustración 16 es portada promocional del documental del director Joel Stangle, titulado “Tranquilandia”. El director describe el documental de la siguiente manera: “In the North of Colombia is a small place with a big story to tell. Here a group of farmers worked the land together. Each Family gave their farm a name to represent their hopes and dreams. The name of this place was Tranquilandia. But after a decade of systematic violence against its citizens, Tranquility is gone. All that is left now are empty farms, palm trees, and the spirits of those who didn't make it out alive. A documentary that give voice to the people who thought they were caught in the middle of an armed conflict until they realized they were the target” (Stangle, 2014).

1.2. Escenario educativo colombiano

El discurso histórico de la educación en Colombia comienza de nuevo con la narración de Francisco. El balance que él hace de la educación de su infancia está cargado de un pesar pasajero por aquello que vivió y por lo que hubiera querido vivir. Su balance también da cuenta de la situación en la que se encontraban las escuelas colombianas en los años cincuenta, así como de la función que los padres comprendían que debían cumplir en la sociedad.

[Francisco]: -Entonces la infancia fue más o menos... ¡digamos que fue pasajera! Fue pasable, unas cosas muy buenas y otras regulares. Pero no era la educación que uno hubiera querido, faltaba. ¡Como todo! En una escuela municipal, faltaba dotación, faltaba una serie de cosas para hacer más agradable. Pero ¡algo uno aprendió!, y el hecho no era tanto de aprender, sino que a uno lo llevaban a una escuela era ¡pa' que me lo amolde!, ¡pa' que me lo eduque! y “eduque” era “¡para que me lo someta y me lo vuelva dócil! ¡Me lo vuelva obediente!, y ¡para que aprenda algo y no sea burro!”. Ese era el sentido de la escuela que tenían los padres.

El relato de Francisco revela una infancia sumergida en un hogar violento donde las expresiones de represión y agresión eran cotidianas, pero ellas no solo estaban reservadas a lo íntimo de casa, sino que se manifestaban en otros espacios sociales, donde la escuela no fue la excepción. Para Francisco la escuela no es un lugar al cual le gustaría volver, sus recuerdos de infancia no le son tan gratos como él hubiera deseado.

[Francisco]: Entonces a mí muy pocas veces me pegaron, pero eso siempre repartía tabla, con una tabla le daban a uno por la mano o le daban pellizcos a uno. ¡Esas maestras era supremamente agrías!

[Investigadora]: - ¿Las de la escuela primaria?

[Francisco]: -Las de la escuela primaria, sí. Si ahora que estoy grande me preguntan ¿usted quisiera volver a vivir? Yo me pongo a pensar... volver a vivir, ¡Ay no! Yo pienso que no.

[Investigadora]: - ¿Por qué?

[Francisco]: -Por no tener que ir a la escuela, para mí la escuela no fue una cosa muy agradable. No puedo decir que fue desagradable porque tuve... pero no fue lo agradable que yo hoy quisiera que hubiera sido.

La represión, los castigos y el aislamiento que vivió en su infancia también fueron vividos por sus compañeros, algunos de ellos no sufrieron directamente el maltrato, pero sí llevan consigo las marcas de aquella violencia que se vivía en la escuela colombiana de hace medio siglo.

[Francisco]: -Bueno, entonces con ese tipo de represión y toda esa cosa, yo pensaba que era solo un profesor, el cura ese. ¡Todos!, absolutamente todos los que fuimos alumnos de ese colegio, con ese cura, sufrimos, ¿cómo se llama? Un trauma. Tanto que aquí hace poco hicimos un encuentro de los ex alumnos de esa época y un general, un comandante del ejército de la II división y todos los ex alumnos eran preguntando: - ¿Va a venir el cura? - ¡No, no va a venir! - ¡Ah, bueno! ¡Yo voy! Si va él no voy yo. -Y le preguntaron al general y él preguntó: ¿Va a ir el cura? ¡El general! Le dijeron: -No él no va a ir. Entonces dice: - ¡Ah bueno porque si ese HP va, yo no voy! Y ese general había sido excelente alumno, pero no lo quería tampoco porque había recibido maltrato. Había visto que a él no le había maltratado y había visto el maltrato que el cura le hacía a todo el mundo ¿sí? Era el prefecto de disciplina y ¡ese acabó con el colegio aquí! Porque la gente se fue retirando y todos los internos le fueron dando en la jeta. ¡Él acabó con el colegio! Todavía está por ahí vivo.

A la imagen represiva de la escuela colombiana de los años cincuenta se le suma la situación de analfabetismo que padecía el país. Una situación bajo la cual estaba sumida una parte importante de la población. En 1951 tan solo el 62% de la población colombiana urbana censada sabía leer y escribir (Helg, 2001). Esta limitación se observaba incluso en el *cuero docente*, un ejemplo es el caso de la tía de Francisco:

[Francisco]: -Yo tuve una tía que fue maestra y ella no sabía ni leer ni escribir. La nombraron porque mi papá tenía palanca política, él medio leía y escribía porque él había estado 6 meses en la escuela, pero ella no sabía leer ni escribir. Entonces lo único que enseñaba era a rezar y cantar, canticos a la virgen y toda esa cosa. Al final la tuvieron que echar, de eso hace unos sesenta y pico años, algo así. Así nombraban a los maestros, por palanca política, aunque no supieran.

Un año antes del magnicidio de Gaitán se defendían campañas de alfabetización con una orientación más técnica de la enseñanza, la mujer aumentaba su presencia y participación en la sociedad, pero existía una marcada diferencia en las intenciones políticas entre los partidos políticos porque “los liberales querían desarrollar el sector público en todos los niveles

educativos y los conservadores, y los clérigos, estimaban que el Estado debía desarrollar prioritariamente la enseñanza de primaria y dejar la enseñanza secundaria al sector privado” (Helg, 2001, p. 212). Es importante mencionar que el partido conservador dominó el escenario político colombiano desde mucho antes del magnicidio de Gaitán y fue tan solo con el pacto de gobierno con los liberales que se dio cabida en las políticas colombianas a otras ideas. De tal manera que la educación siguió una clara línea conservadora y dentro de ella se presentaban escenas que permiten comprender las duras vivencias de infancia que narra Francisco. En el siguiente fragmento del relato, él denuncia la presencia de la violencia en la escuela, no menciona a los actores, pero sí expone una de las principales causas del abandono escolar y del analfabetismo de la época.

[Francisco]: -La educación consistía en darle palo a los estudiantes y enseñarles las tablas de multiplicar, que estaban detrás de los cuadernos, - ¡Apréndase, $2 \times 3 = 6$, $2 \times 4 = 8$, $2 \times 5 = 10$...! y dele palo hasta que se lo aprendían. En eso duraban un año, por eso los muchachos se salían a los 6 meses, se aburrían y se iban. Casi nadie hacía segundo ni tercero de primaria porque eran muy pocos los que se aguantaban esa joda. ¡Con una Educación así, cómo puede progresar un país!

En 1948 se producen cambios en las políticas educativas motivados por los efectos devastadores del magnicidio (Helg, 2001); estas políticas son el resultado de nuevos discursos políticos y religiosos ubicaban a la enseñanza como un factor decisivo para evitar la “locura” y el “pillaje” de la población colombiana. Helg (2001) menciona que algunos actores políticos ubicaron la causa de la barbarie colombiana más que en el analfabetismo, en la ausencia de socialización o la socialización demasiado rápida a través de una escuela represiva, pero fue el discurso de la Confederación Colombiana de Colegios Católicos el que ganó más fuerza culpabilizando a la enseñanza media y superior, es decir, a la Escuela Normal Superior y la Universidad Nacional de Colombia, de engañar a la población y de promover la revuelta. A partir de entonces y hasta 1953 la Iglesia afianza su presencia en la educación, logrando que el gobierno hiciera concesiones y que los ministros de educación repitieran incansablemente que harían lo imposible para estimular la enseñanza privada católica y que la Iglesia debía reencontrar su papel directivo en la educación nacional (Helg, 2001, p. 212).

Durante los años de la llamada Época de la Violencia, el país vivió una dictadura militar tras el golpe de estado incruento del general Rojas Pinilla (1953-1957), durante este periodo se pretendió pacificar a la población y consolidar una política nacionalista con un programa de reformas sociales bajo la idea de orden militar apoyado en la Iglesia (Ocampo, 2017). El

gobierno favoreció una organización social fundamentada en los principios católicos y estrechó el vínculo entre Estado y Iglesia, al realizarse varias concesiones en materia educativa (Helg, 2001).

La Iglesia había sostenido siempre que el orden en Colombia era inseparable de la educación católica y la mayoría de los altos dirigentes, en los años de 1950 compartía esta opinión. Por ello la política educativa del Estado consistió en encontrar el equilibrio entre la modernización y la tradición católica. La búsqueda de ese equilibrio no marchó sin golpes. (Helg, 2001, p. 220).

En Colombia, la presencia de la Iglesia católica en los años cincuenta fue dominante en la educación primaria, más no en secundaria donde existía un conflicto con el Estado, sin embargo, continuó su ejercicio pese a varios intentos de cambio como la reforma del bachillerato propuesta por el Ministerio de Educación en 1955 y que fue rechazada (Helg, 2001). De esta manera, la educación que recibió Francisco en su infancia estuvo marcada por la presencia de agentes eclesiásticos que tenía una directriz muy clara:

[Francisco]: -En la infancia tuvimos una formación demasiado... ¡como siempre!, ¡religiosa! Nos metían mucho catecismo y a mí no me gustaba eso porque los domingos teníamos que ir a catecismo al colegio Salesiano. Lo único bonito era que después del catecismo había partidos de fútbol y nosotros jugábamos fútbol. No me gustaba la catequesis, que le metieran catecismo a uno obligado, le metían esa alienación. Uno no sabía que era una alienación, sino que en la escuela lo obligaban porque tenía uno un carné firmado y si no había asistido a catecismo, en la escuela le daban tabla.

La imagen que nos muestra Francisco de la escuela que vivió en su infancia es la de un lugar donde la represión y el sometimiento se hacen presentes, y tanto padres y maestros se muestran como actores violentos al ejecutar pautas de crianza y de educación fundamentadas en la idea de subordinación y de obediencia. Sin embargo, en su relato existen personas que salvaguardaron su infancia y que se mostraron justos ante sus ojos, personas que fueron significativas para su historia vital y especialmente, como se expondrá más adelante, fueron personas que motivaron en gran parte sus elecciones.

[Francisco]: -Yo tenía una angustia terrible, tenía deseo de salir del colegio porque me tenían desesperado, ¿sí? Para peor me rajaban las materias, cogió un cura y me calificó todas las materias sin ser profesor mío, es que ahí se cometió una injusticia muy grande, me dejó las notas y salió y se fue sin darme si quiera una clase, me calificó todas las

materias. El único que no se dejó fue el profesor de literatura que dijo: ¡No!, yo le califico el examen a él. Pero como era un colegio privado pues hacían lo que les daba la gana. Por eso es, por lo que en el pueblo los detesto a morir y a las monjas también. Yo con las monjas tengo otras experiencias, lo que hacían con mi hermana, a ella sí se le alcanzó a correr la teja de todo el maltrato que recibió en la casa y de parte de las monjas.

Las políticas educativas desarrolladas en Colombia durante la segunda mitad del siglo veinte se fundamentaron en ideas conservadoras que poco a poco se fueron abriendo a nuevas concepciones. Durante estos años el proyecto colombiano se estableció bajo la idea de un país orientado por las recomendaciones de distintas misiones económicas internacionales⁸⁸, entre ellas las misiones Cepal (1954, 1958) y Le Bret⁸⁹ (1955). Pero esa idea de desarrollo se supeditó a unos discursos y unas prácticas hegemónicas externas que pretendían sacar al país de la pobreza con un resultado diametralmente opuesto (Restrepo, 2005). La situación social y económica de la población colombiana no solo se agravó porque el país se sumió en una importante deuda externa, sino que el gobierno inició una campaña que desfiguró el discurso del desarrollo en Colombia con propósitos de explotación y dominación (Escobar, 1998).

88 Las misiones económicas realizadas en Colombia desde los años cincuenta construye un discurso tan convincente que se desarrollan planes nacionales de desarrollo guiados completamente por sus recomendaciones, “generándose procesos de sujeción y dependencia hegemónica desde las prácticas y las palabras. Se empieza a aceptar y a autodenominarse como subdesarrollados, tercermundistas entre otras nominaciones más complejas” (Restrepo, 2005, p. 30).

89 En 1954 el gobierno colombiano pidió al Centro de Investigación Economía y Humanismo que realizara un informe diagnóstico de la situación del país conocido como el informe Le Bret. El objetivo era contar con un estudio de diagnóstico y perspectivas de la situación económica del país y determinar las necesidades educativas.

Ilustración 17. Primer Plan Quinquenal (1965)

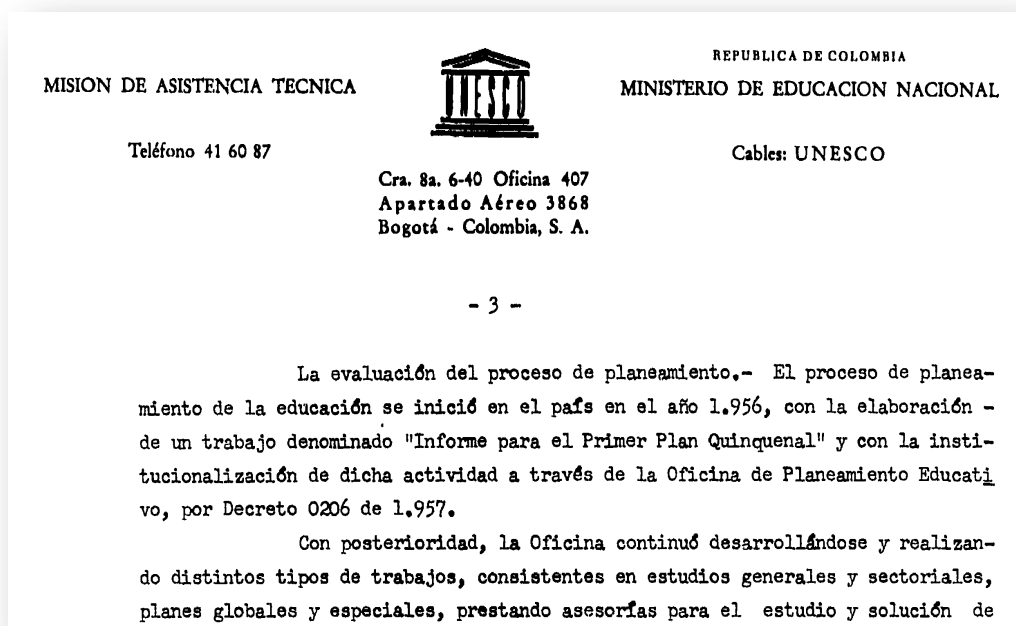


Ilustración 17 es una captura de imagen del Informe Semestral de la Oficina de Planeamiento de la Educación. Colombia, 1957. Este informe describe el panorama de la educación colombiana a finales de los años 50 y las acciones desarrolladas por la Oficina durante ese tiempo. (Sánchez, 1967).

Una consecuencia del informe Le Bret determinante para el enfoque educativo colombiano fue el Informe para el Primer Plan Quinquenal, solicitado por el gobierno de Rojas a través del Ministro de Educación y elaborado en 1957 por un grupo de investigadores extranjeros: “El gobierno contrató expertos extranjeros para preparar junto con especialistas colombianos el primer plan quinquenal de educación. Un español, Ricardo Díez Hochleitner, fue el cerebro de la operación y dirigió la oficina de planeación de Ministerio de Educación [...]” (Helg, 2001, p. 239), la cual sobrevivió al fin de la dictadura y al Frente Nacional por “la habilidad política de Díez y por sus vínculos con el *Opus Dei*” (Helg, 2001, p. 239).

Ahora bien, con la elaboración del plan quinquenal “Colombia entra definitivamente en la órbita de la planificación educativa [...] el Plan quinquenal plantea la necesidad de transformar la educación primaria y mejorar la calidad de la enseñanza normalista [...]” (Martínez, Noguera & Castro, 1988, p. 13). El desarrollo del plan se realiza durante el periodo de mandato del Frente Nacional, centrado principalmente en el impulso a la infraestructura educativa y a la erradicación del analfabetismo, y es tan solo hasta finales de los años setenta

que el Estado se interesa por la mejora de la calidad de la educación (OEI-Ministerio & Colombia, 1995). Para tal fin, el estado colombiano firma un convenio de colaboración con el gobierno alemán conocido como la Misión Pedagógica Alemana que tenía un diagnóstico educativo desolador “elevados índices de mortalidad y deserción escolar, deficiente preparación del magisterio, escasez de recursos técnicos y materiales, deficiente presupuesto educativo, etc.” (Martínez, Noguera & Castro, 1988, p. 14). Otro organismo que influyó en la educación colombiana entre 1960 y 1980 fue el proyecto multinacional de la OEA, mediante el cual se impulsa la concepción diversificada de la educación que busca la tecnificación de la enseñanza en función del mundo laboral (Martínez, Noguera & Castro, 1988).

[...] la discusión en torno a la importancia y carácter de este nivel educativo ha estado marcada por la oscilación entre una concepción que hace de ella básicamente un paso hacia el mundo laboral dando prioridad al bachillerato diversificado, y, una concepción más humanista de la misma, que la incluye dentro de la educación básica a la que todo individuo debe tener acceso para inscribirse cabalmente en la sociedad. Durante la década de los setenta, la primera definición contó con mayor acogida, lo que implicó que en este período se apoyaran los institutos con modalidades técnicas. (OEI-Ministerio & Colombia, 1995, p. 5).

La implementación inicial del proyecto multinacional de la OEA utilizó la tecnología para potenciar la educación, pero pronto, el enfoque del proyecto da un giro de “una tecnología para la educación se pasa a una tecnología de la educación” (Martínez, Noguera & Castro, 1988, p. 17). De modo que a finales de los años sesenta y principios de los setenta se crean las primeras instituciones bajo el modelo de “tecnología educativa [...] que vinculará completamente a la escuela y la enseñanza al desarrollo desde el principio económico basado en la capacitación para la producción a través de la instrucción y el adiestramiento: la educación diversificada” (Martínez, Noguera & Castro, 1988, p.18).

Esta modalidad educativa tendrá su despliegue total en los años 70. Definida la educación como una inversión que produce ganancias y pérdidas, el afán por obtener altas “tasas de retorno” exigidas desde el estado al sistema educativo, demarcará el surgimiento y orientación de una red institucional, cuya naturaleza fundamental será la de afinar las relaciones entre la escuela y la producción, entre el escolar y el obrero semicalificado, introduciendo dentro de la educación el mecanismo de la instrucción y adiestramiento, base para el desarrollo empresarial, industrial y agrícola. (Martínez, Noguera & Castro, 1988, p. 17).

Para el año de 1967 habían transcurrido diez años desde la aplicación del primer Plan Quinquenal y se habían implementado parcialmente algunas de sus recomendaciones desde la Oficina de Planeación de la Educación. No obstante, Colombia continuaba siendo un país con un alto nivel de analfabetismo que demandaba importantes transformaciones sociales y fuertes inversiones económicas. Una de las recomendaciones del Plan concernía a la formación de los docentes, quienes hasta entonces contaban con una formación escolástica y conceptual en el mejor de los casos. Francisco relata cuando ingresa al magisterio en 1973:

[Francisco]: - ¿Cómo entraban los maestros antes? ¿Cómo entré yo? Nosotros entrábamos por palanca política, todo el mundo. Eso decían, por ejemplo, ¡una anécdota!, había un señor que le decíamos Guabero, o sea él tenía hijos por todas partes y a los hijos los empleaba desde los partidos porque él era metido en el partido Liberal, en el Conservador y en el Comunista. Él se metía en todos los partidos y en todos los grupos y a cada uno le pedía un puesto. Entonces, a los hijos a uno lo puso en Ecopetrol (una de las mejores empresas), a otro, en las hidroeléctricas, el otro en otra parte y al otro en otra parte y, como decía otro man: “¡A las más brutas las nombró de maestras! Decía: ¡Estas como son bien brutas pues consígales un puestico... puede ser de maestra!”

Años antes de su ingreso al Magisterio, en 1954, tal como lo narra Francisco, el 65% de los maestros del área rural enseñaban sin grado alguno. Una radiografía de esta situación puede ser interpretada desde el informe Lebrecht:

Cerca de 17.000 maestros enseñaban sin grado alguno en 1954; o sea que era el 65% del total. Trátese de personas que generalmente no han cursado otros estudios que la escuela primaria y ocasionalmente algunos años de secundaria, los sueldos de los maestros difieren por departamentos, y en proporciones importantes; el sueldo promedio es demasiado reducido para atraer y retener, no solamente a hombres valiosos sino también a maestros medianamente capacitados... Los maestros que ganan más de \$ 300.00 mensuales constituyen una pequeña minoría (6%), únicamente tres departamentos proporcionan salarios que alcanzan esa cifra. (Gómez, Gómez, & Urrego, 1982, p. 233).

Los resultados de las misiones extranjeras favorecieron la generación de un discurso hegemónico sobre el concepto de desarrollo en Colombia que no correspondía a las verdaderas dinámicas sociales de la población y este discurso se vio plasmado en los planes nacionales de

desarrollo (Restrepo, 2005), entre ellos el Plan Quinquenal de Educación que ejecutó en el sistema educativo tres grandes recomendaciones: La reestructuración administrativa del Ministerio de Educación, las reformas de los sistemas de educación primaria, media y normalista, y la creación del Servicio Nacional de Aprendizaje (Sánchez, 1967). De manera que la figura de las Escuelas Normales fundada hacía más de un siglo con la misión de preparar y formar a los docentes se transforma para suplir la creciente demanda educativa al ser invadida por el sector privado. La privatización de las Escuelas Normales, guiada por la estructura conservadora del estado y la reducción del presupuesto oficial ocasionan el cierre de la Escuela Normal Superior (1951) dando paso a las dos universidades pedagógicas del país, una masculina y otra femenina hasta su conversión en instituciones mixtas en 1962 (Calvo, 2004).

A mediados de los años cincuenta, las normales privadas femeninas representaban el 50% del total de las Escuelas Normales. De esta forma, hay una relación entre la privatización de estas instituciones y la feminización de la matrícula. Según Parra Sandoval, ello tuvo como hechos concomitantes el surgimiento de las clases medias urbanas y la valoración positiva que posiblemente se hizo de la incorporación de la mujer a un espacio de vida laboral, que no era radicalmente distinto de sus ocupaciones maternas del hogar. Igualmente, Parra Sandoval ha establecido interesantes relaciones, para este mismo período, entre el desmejoramiento de la calidad de la educación en las normales, la superación del rezago en la oferta educativa y el hecho de que la mayor parte de los maestros de escuelas femeninas privadas no había obtenido título. (Calvo, 2004, p. 17).

De modo que en 1958 “tuvieron lugar medidas como la convocatoria, para cursos de maestros, a bachilleres y personas con formación general que estuvieran dispuestas a obtener en un año títulos como el de *instructor*” (Calvo, 2004, p. 15). Estas medidas junto con las aplicadas a la educación primaria y secundaria dirigieron la educación en Colombia hacia la diversificación y posteriormente hacia la Tecnología Educativa, iniciando el proceso de homogeneización de los estudios normalistas de modo que los egresados obtenían títulos de bachiller pedagógico y no de maestro (Calvo, 2004, p. 15).

Durante las décadas del sesenta y el setenta, por otro lado, la nación veía cómo la primaria y la secundaria serían nacionalizadas, mediante el otorgamiento de varias atribuciones al gobierno central (Ley 43 de 1975). El número de maestros vinculados al sector estatal por ello mismo aumentó y el sector educativo se convertiría en una de las principales fuentes de empleo para los colombianos. (Calvo, 2004, p. 22).

1.2.1. La Federación Colombiana de Educadores (FECODE)

[Francisco]: - Yo estudié en la universidad, pero esto que le digo fue cuando yo era maestro. Entonces como le digo yo en el sector era el presidente de una vaina que se llamaba Comité Intersindical Docente. Antes había un sindicato, ASINDIC era primaria, por un lado, ANDEPEC era los maestros de la cuestión técnica, ASPUS que eran los maestros universitarios y ASPES que era los maestros de secundaria. Entonces había como cinco sindicatos del magisterio y nosotros estábamos tratando de unir uno solo para sacar una sola política educativa porque ¡las políticas educativas son las mismas! Lo que querían era dividir el sector y los que estábamos divididos éramos nosotros mismos. Entonces nosotros estábamos tratando de crear una sola organización porque ya había una federación nacional que se llamaba FECOLPEN y otra que se llamaba FECODE, FECOLPEM Federación Colombiana de Educadores de Enseñanza Media y la otra FECODE, Federación Colombiana de Educadores. Estas dos federaciones se fusionaron y quedó Federación Colombia de Educadores porque el objetivo es tener una sola que maneje la política educativa, no cuatrocientos sindicatos aparte y que esa federación agrupe todos los sindicatos. ¡Entonces estábamos uniéndonos por la base! En la zona de Magdalena comprendía varios municipios ¡la zona roja, lo más difícil del país en ese tiempo! Yo era el presidente, que hasta ahora era un comité que estaba tratando de unir todos los sindicatos, se llamaba el CISTE, Comité Intersindical de Trabajadores de la Educación. Como yo era el presidente tenía mucho poder, bueno mucho poder, pero en el magisterio. A mí me atacaban mucho los profesores universitarios, el rector de la universidad me pedía que le buscara maestros para filosofía o para otras materias. Yo le conseguía maestros, los buscaba, preguntaba por maestros duros, de izquierda, que se fueran para el sector. Entonces yo puse una planta de maestros en la universidad, todos de izquierda.

Uno de los hitos educativos más relevantes en la historia de los maestros colombianos es la fundación de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) el 24 de marzo de 1959, el mismo año que se inició el Frente Nacional. Durante los años del Frente Nacional la situación política del país reprimía y excluía cualquier fuerza democrática diferente a la de los partidos tradicionales provocando el descontento de grupos de obreros, campesinos y

estudiantes, esta represión sumada a la presencia de diferentes movimientos internacionales de izquierda generó en la década de los setenta los grupos de la “izquierda democrática” (Pulido Chaves, 2008) p. 5). Estos grupos de izquierda se van consolidando y agrupando en diversos sindicatos hasta consolidarse en una Federación. Los orígenes de FECODE reflejan el descontento de todo un país y la presencia de nuevas ideas educativas en el ámbito internacional. De modo que los hechos educativos ocurridos a finales de los años cincuenta y principios de los años ochenta son de una gran complejidad y extensión, por lo que para contextualizarlos se sigue la descripción presentada por el Laboratorio de Políticas Públicas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Un estudio que abarcó ocho casos latinoamericanos, entre ellos el caso FECODE en Colombia (Pulido, 2008).

Tabla 19

Etapas históricas de FECODE

Etapas históricas de la Federación Colombiana de Educadores FECODE		
<i>Periodo</i>		<i>Características</i>
1959-1962	La “formación” (Losada & Gómez, 1982) Etapa “sindicalismo patronal” hasta 1960 (Coral, 1977)	Durante los primeros años el sindicato estaba en manos de dirigentes aparentemente progresistas provenientes de los partidos tradicionales. Las acciones se encaminaron hacia la mejora de los aspectos salariales con poca atención a las cuestiones educativas. Además “los nombramientos de maestros estaban ligados a los vínculos políticos y las recomendaciones de los directorios políticos y del clero”, al tiempo que “se hablaba del “Estado cantinero” que basaba sus ingresos internos en las industrias de licores departamentales que llegaron a pagar el salario de los maestros con cajas de aguardiente” (Pulido Chaves, 2008).
1962-1970	La “decreciente politización reformista” (Losada & Gómez, 1982).	Se realizan las primeras acciones reivindicativas ante las condiciones laborales. No obstante, el primer acto de trascendencia nacional fue el paro nacional y la llamada “marcha del hambre” en 1966. Estas acciones abrieron el camino a reformas sustantivas del derecho laboral colombiano, la descentralización del sostenimiento de la Educación y la estructuración del ejercicio profesional docente.

Etapas históricas de la Federación Colombiana de Educadores FECODE		
<i>Periodo</i>		<i>Características</i>
1970-1977	La “izquierdización radical” (Losada & Gómez, 1982)	En 1971 se realizan tres paros nacionales reivindicado la necesidad de un estatuto Docente. En 1977 el Decreto 2277 recoge algunas de estas reivindicaciones, pero deja fuera marcada por la presencia de diversos grupos de inspiración marxista que imprimen cada uno, dependido de la vertiente del comunismo internacional a la cual se adscriben, un horizonte político, estratégico y táctico, ligado al cambio revolucionario.
	El “sindicalismo clasista” (Coral, 1977)	Denominación que recoge la presencia de los distintos grupos y fracciones de la izquierda revolucionaria existentes al interior del sindicato.
A partir de 1980	La influencia del <i>Movimiento Pedagógico</i>	La presencia del Movimiento Pedagógico “modifica profundamente el quehacer sindical docente y su perspectiva política” (Pulido Chaves, 2008).
<p>Nota. Fuente: Tabla elaborada a partir del texto del informe del caso colombiano, uno de los 8 casos que constituye la investigación “Las luchas por el Derecho a la Educación en América Latina”, desarrollada por el Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires. Su autor recoge varios textos y documentos de otros investigadores que exponen varias etapas en la historia de la Federación, estos textos no se citan al estar contenidos en Pulido (2008).</p>		

Las condiciones bajo las cuales “se hacía un maestro” en Colombia dan cuenta de toda una historia de luchas por la democratización de la educación. Las luchas y reivindicaciones sindicales revolucionaron las ideas tradicionales en Colombia y redujeron la desigualdad y la discriminación educativa en la población. Pero la historia de estas luchas como todas las historias reivindicativas tienen personajes que marcan hitos y que con su partida se llevan consigo parte de esa lucha por la democratización.

1.2.2. El Movimiento Pedagógico (1970-1985)

[Francisco]: Entonces vamos a la parte de los maestros. En el 85, todo lo que le he dicho hasta ahora han sido vivencias particulares pero que son producto de políticas oficiales, de cómo se mantenía la educación y qué hacían de la educación. Entonces, yo era un líder sindical y éramos de avanzada. Habíamos leído “Pedagogía del Oprimido” [...]

Nosotros estábamos creando un movimiento que se llamaba “Movimiento Pedagógico” ¿qué era eso? Los maestros no tenían protagonismo en cuestiones pedagógicas, nunca plantaban nada pedagógico. Los pliegos de peticiones de los maestros siempre era aumento de salario y cosas laborales como reducción de la jornada laboral y más vacaciones. Esos eran los únicos planteamientos y a nosotros nos criticaban por eso, o sea, era una cuestión demasiado economicista. Pero un maestro es un maestro, es un formador y si es un formador tiene que ser una persona que proponga políticas educativas hacia la comunidad. Entonces había un grupo, la izquierda, es que, aunque le duela a la derecha, la izquierda se fue tomando los sindicatos del país. Nosotros no sabíamos qué íbamos a hacer con eso, pero sabíamos que aparte de las labores reivindicativas de mejores condiciones salariales, de mejores condiciones de salud, laborales, también debíamos nosotros proponer políticas educativas que sirvieran al país. Veíamos que las políticas que nosotros estábamos desarrollando eran políticas traídas del exterior e impuestas aquí a la fuerza y ¡todavía lo hacen! Pero nosotros no teníamos un proyecto, nosotros no teníamos qué proponer ¿cierto? Entonces fuimos creando un movimiento pedagógico y, fuimos estudiando y estudiando. Éramos todos y hacíamos debates, esos debates eran ¡terribles! Porque ¡imagínese! Era como naufragar en medio del mar ¡este barco que no sirve para nada y se desbarató! Y ahora ¡para dónde cogemos! ¡vamos a hacer una asamblea en medio de semejante agite! En medio de tiburones que se lo quieren tragar a uno. Entonces, en medio de semejante cosa, nosotros tratando de buscar políticas que nos permitieran tener una presencia protagónica en la educación en el país.

La historia del *Movimiento Pedagógico* en Colombia es en gran parte de la historia de las luchas sindicales en los años setenta y ochenta como resultado de la represión y la desigualdad. La participación de personas como Francisco en los comienzos del movimiento dan cuenta de la inquietud de un grupo de docentes de izquierdas que luchaban por la construcción de un proyecto educativo democrático y para ello debieron centrar fuerzas consolidando su participación en la vida política colombiana.

El Movimiento Pedagógico, surgió en el congreso de FECODE en Bucaramanga en 1982, se extiende por todo el país, inspira la fundación de la revista educación y cultura, lidera y participa en la celebración de los foros y congresos pedagógicos, sirve de fundamento a la Ley General de Educación y hoy afronta el desafío de defender los

principios de la educación pública en la oposición a la contrarreforma educativa en marcha (FECODE, 2012).

- *Orígenes del Movimiento*

El Movimiento Pedagógico surge como una iniciativa para el cambio del modelo educativo ejecutado hasta los años setenta. No obstante, las luchas y reivindicaciones de los sindicatos de trabajadores se habían iniciado hacía ya varios años, entre ellos Fecode, uno de los sindicatos más grandes del país. Francisco formaba parte de este sindicato y se sentía parte de una perspectiva de interpretación social y democrática de la educación.

[Francisco]: - Cuando volví al magisterio, yo volví a luchar en el magisterio porque en el magisterio hubiera... yo no diría democracia, pero sí, se estaba creando un movimiento que era el Movimiento Pedagógico [...] Yo me metí en eso porque veía que decían que tenía que proponerse algo y que los maestros no proponíamos nada.

Cuando él vuelve al magisterio se hace líder sindical y esto lo hace con la intención de construir un proyecto que transforme la educación en Colombia porque reconoce que en ese momento existían profundas grietas en las reivindicaciones sindicales. Hasta entonces, los sindicatos habían luchado por mejoras en las condiciones laborales de los maestros y maestras, pero era momento de proponer cambios que permitieran desarrollar saberes pedagógicos para construir una educación democrática.

[Francisco]: - [...] el Estado en cuestiones de educación no tenía ninguna política. Para decirle que pusieron de Ministro de Educación a un ganadero, o sea, no tenían ninguna idea. Eso era ¡ponga allá y que el maestro lleve un cuaderno viejo y enseñe a leer y a escribir! Entonces, nosotros estábamos buscando un nuevo movimiento que planteara una nueva pedagogía, que no fuéramos los maestros únicamente a pedir aumentos de salarios como había sido siempre. Pidiendo aumento de salarios y mejores condiciones de trabajo, sino que tuviéramos políticas educativas para el desarrollo del país.

En Colombia, los sindicatos de educadores se unen bajo las siglas de FECODE y se empiezan a organizar bajo unos principios organizativos y éticos que permitieran desarrollar el proyecto del Movimiento Pedagógico. Es entonces, cuando todos se unen bajo la misma bandera, entendiendo que al estar divididos no se podía articular una sola voz que orientase una lucha por una educación democrática.

El Movimiento Pedagógico fue claro en el tipo de maestro/a que se formaría bajo sus banderas: Un maestro/a trabajador de la cultura, un maestro/a consecuente con sus derechos laborales y salariales y un maestro/a ciudadano, luchador por los derechos democráticos y políticos. La idea era ampliar el papel del maestro sindicalista, identificado con luchas de reivindicaciones laborales y salariales particulares de su colectividad al amplio campo de la educación pública, es decir, a la sociedad en general. (De Castro, 2015, p. 100).

Lamentablemente, cuando Francisco vuelve al Magisterio no solo se encuentra con unas necesidades estructurales, sino que se enfrenta a feroces injusticias en el propio seno de su gremio:

[Francisco]: - En todo caso, ya cuando fui maestro empecé a ver y sabía que había muchas injusticias en el magisterio. Seguía habiendo injusticias en el magisterio, por ejemplo había un maestro al que le gustaban unas alumnas, muchachas bonitas a quienes se la conectaba, tenga, tenga, tenga, nada le servía, nada le servía. Si sacaba buena nota le ponía mala nota, le decía aquí le faltó esto y aquello, a todo el rato la tenía rajada. Al final del año le decía: -Bueno usted la única forma de pasar matemáticas conmigo es en el pez que fuma. El pez que fuma era una discoteca que tenía un motel, lo hacía para poder ¡comérselas! Entonces a muchas chinas por la presión del papá y de la mamá... les hizo daño a muchas chinas, muchas chinas...

[Investigadora] - ¿Aceptaban?

[Francisco]: - Aceptaban y ¡lo denunciábamos! ¡Yo lo denuncié! ¡A ese hijueputa! Yo lo denuncié con la rectora. Le dije, vea que este profesor está haciendo esto y esto, pero ella decía: - ¡No puede ser! Ella lo protegía porque él era reaccionario, por política él tenía palanca política del partido conservador, ¿sí? Entonces podía cometer todos los atropellos porque sabía que tenía respaldo político.

Las manifestaciones de la violencia se hacían presentes en la escuela a través de la figura de algunos agentes educativos y él veían cómo se oprimía a quienes vivían situaciones de vulnerabilidad, es decir niños, mujeres, estudiantes, etc. Las injusticias, el maltrato y el acoso se hacen visibles dentro del silencio de una sociedad sumida en la atrocidad de la violencia.

[Francisco]: - Había otra cosa que era el colegio de un sindicato, el sindicato más poderoso que tiene el país y tenía un colegio. Pero al colegio iban las muchachas a

estudiar por la noche, y como ese sector es un centro petrolero y trago y vicio, entonces a ese colegio lo tenían era de putiadero, ¡de putiadero!

[Investigadora]: - ¿Un colegio?

[Francisco]: - ¡El colegio!, o sea puros maestros de derecha. Pingos enseñando cualquier maricada como por enseñar, pero la filosofía a ellos no les importaba nada. Ellos mismos eran buscando a las chinas de ahí para comérselas porque todas las que iban allí eran muchachas del servicio, muchachas que eran trabajadoras.

[Investigadora]: - ¿Estudiando de noche?

[Francisco]: -Sí. Entonces decían: ¡Esas son las que hay que invitar a la discoteca para comérselas! Y los fines de semana eran todos los manes esperándolas a la salida del colegio, para llevárselas a la discoteca para comérselas. Más que todo eran mujeres y yo dije ¡cómo hijueputas, el sindicato más poderoso del país, el más revolucionario y su colegio es un putiadero! Yo me puse de acuerdo con uno de la universidad y les dije: -Vamos a enlazar al colegio con la universidad para que el colegio se convierta en un colegio de formación sindical de las mujeres. Para que las mujeres tengan una visión política de su participación en la vida, que no sea únicamente acostarse con los hombres, que no sea únicamente ir a acostarse. No eran sino eso. Todas las noches las esperaban pingos para ir a la discoteca y comérselas. ¡No! ¡Que este colegio sea un colegio del cual salgan líderes revolucionarios, que es lo que se necesita aquí! Porque había mucha marginalidad y hay mucha marginalidad.

Los abusos que observaba Francisco visibilizan el nivel de corrupción que se presentaba en el sistema educativo. La voracidad de la pobreza sometía a la población colombiana bajo prácticas deshonestas que se generalizaron bajo avales institucionales, y para Francisco era inadmisibles que estas se manifestaran en los agentes educativos.

[Francisco]: - Entonces yo empecé a ver cosas feas. En ese tiempo pusieron que, si los alumnos perdían materias, había que rehabilitar y la rehabilitación valía... pongámosle un precio porque no me acuerdo cuánto vale, ¡pongámosle 10.000 pesos! Entonces de esos 10.000 pesos, 6.000 pesos eran para el maestro y los otros 4.000 pesos para la institución. Entonces, la gran mayoría de los maestros rajaban a los alumnos para hacer lo de la navidad. Decían: - ¡Yo dejé treinta, son cuarenta en el salón y yo dejé treinta! en Economía y Contabilidad, eso decía y lo hacían de mala fe. Yo criticaba y combatía esa vaina ¡pero era una ley!, ¡una ley del estado! Después eso lo quitaron.

- *Acciones del Movimiento*

Francisco veía claro que se debía democratizar la Educación y que, para ello, era necesario dar la voz a los estudiantes, quienes en muchos casos se veían oprimidos dentro de un sistema corrupto y brutal que pretendía el sometimiento bajo el manto de la disciplina y la instrucción. Un ejemplo era el veto que tenía los consejos estudiantiles, ya que estaban prohibidos en todo el país.

[Francisco]: -Entonces, yo planteaba la democratización con el consejo estudiantil y a lo último, a regañadientes les tocó aceptar el consejo estudiantil. Entonces ¿qué pedíamos? Mejor dotación de los muebles porque había muebles rotos y dañados [...] Bueno entonces dentro de lo que pedíamos era democratizar la educación a través del consejo estudiantil. Yo era el defensor de los estudiantes a toda hora, yo resolvía los conflictos entre los estudiantes, pero evitaba que les pusieran sanciones disciplinarias porque yo no estaba de acuerdo con las sanciones disciplinarias, o sea, ¡bajarle en conducta! - ¡No! Analicemos el problema, qué fue lo que pasó y que se pongan de acuerdo, se pidan perdón y que se respeten. Toda esa serie de cosas, o sea cambiar el modelo y eso a ellos no les gustaba. A los maestros no les gustaba porque decían: - En dónde queda la dignidad del maestro, ¡perdemos el poder! ¡Perdemos el arma! Aquel que era el que decía que si quitábamos la nota perdemos el arma, - ¡acaso es que la nota es un arma! ¿Con quién vamos a pelear? ¿Vamos a pelear con los alumnos? -Es que ellos son unos ¡guaches!

A finales de los años setenta, los sindicatos de educadores en Colombia se hacen muy fuertes y esto incomoda a algunos sectores. Dentro de las acciones, se realizan multitudinarias manifestaciones y se gestan proyectos educativos revolucionarios. La pequeña escuela rural hasta la Universidad se convierte en lugares para combatir la tiranía y denunciar la realidad educativa.

[Francisco]: - Entonces, otro día llegaron y me dijeron unos compañeros, yo manejaba los sindicatos del sector, que eran los más arrechos del país, me dijo un día: -Mano cómo le parece la semana cultural en la universidad con todos los problemas que hay y esa vaina! Nosotros queríamos una universidad revolucionaria, de izquierda, que combatiera y que denunciara la realidad y no solo que se quedara en la denuncia sino que fuera haciendo algún trabajo, algún trabajo de masas en los barrios marginados,

que educara. ¡Yo creé escuelas en los barrios marginados! ¡Ahora le cuento de esa vaina, eso es otro chorro largo!

Desde el anonimato se intentaba formar a estudiantes en la libertad del pensamiento crítico, siendo el mejor medio para hacerlo la escritura clandestina de periódicos. Muchas de las acciones del Movimiento Pedagógico tuvieron que realizarse en la seguridad del anonimato y la clandestinidad, los sindicalistas tenían que evitar su aparición en escenarios públicos que les pusieran en el punto de mira. Uno de los medios más efectivos para promover el pensamiento crítico y denunciar las injusticias eran los periódicos locales.

[Francisco]: - ¡Yo escribía periódicos! Pero clandestinos. Todo lo escribía yo, la parte económica, la parte política. Solamente los muchachos me ayudaban a hacer gráficas porque en ese tiempo como no había... al principio era con estencil y para sacar mil de esos era un problema. Después llegó el mimeógrafo, una máquina que sacaba el estencil. Entonces algunos muchachos pintaban dibujitos de la violencia. Yo cree un periódico chiquitico con ocho páginas y tenía un diseño de cómo tenía que sacarlo en estencil, picarlo, voltearlo y volverlo a voltear y algunas letras quedaban para arriba para que después cuando lo armaran y lo cortara uno quedaba todas derechitas. Porque a la gente le entrega uno un periódico o un libro grande lo coge y se la echa al bolsillo y no la lee. En cambio, yo le entregaba un folletico así chiquitico, ¿sí? y la gente decía ¡hay tan bonito el folletico! y se leía las ocho páginas. Las ocho páginas eran la hoja por lado y lado, pero tocaba saber picar el estencil de tal manera de que las letras no quedaran patas arriba. Yo tenía el esquema, yo mismo lo creé. Yo hacía todo, todo.

- *Pacificación del Movimiento*

[Francisco]: - ¡Solo plomo y silencio!

En el año 1985, Francisco tiene que retirarse de la vida política y de la esfera social presionado por la situación del país, es desterrado y forzado a dejar toda su vida y proyecto político al ver su vida amenazada como la de muchos de sus compañeros y compañeras. A mediados de los años ochenta el sindicato de educadores era un gremio muy poderoso en el mundo político colombiano, pero existían otros intereses que veían las luchas sindicales como amenazas para el pleno desarrollo de sus actividades.

[Investigadora]: - ¿En el 85?

[Francisco]: - ¡Sí claro! Los estaban matando. Nos mataron como a nueve maestros, casi todos jugábamos fútbol.

[Investigadora]: - ¡Compañeros suyos!

[Francisco]: - Compañeros en el sindicalismo. Eso fue el ejército de civil, ¡pa!, ¡pa! ¡pa! Eso era de frente que mataban gente. La prensa no dice nada, la radio no dice nada ¿sí? O sea, esa es la democracia que hay aquí. ¡Solo plomo y silencio! Entonces a todos los del magisterio del sector nos tocó perdernos, ¡perdemos todos! Los que quedamos vivos, ¡a perdernos!

Durante esos años, se desarrollaron proyectos pedagógicos, se conformaron colectivos de educadores e investigadores, se desarrollaban foros, seminarios, discusiones que permitían abordar el problema de la educación, uno de ellos fue el Primer Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública en 1984 (De Castro, 2015). El gremio de maestros se unió y empezó a trabajar bajo una sola bandera, la democratización de la educación, y fue precisamente esta bandera la que puso en el punto de mira a aquellos que la portaban. Francisco sufrió el destierro de su vida política al convertirse su lucha en la posibilidad de una educación diferente: “- ¡A mí me tocó renunciar al magisterio porque nos estaban pelando!” y, cuando su trabajo en el colegio femenino empezó a materializarse, el Movimiento empezó a ser reprimido y el terror se hizo presente:

[Francisco]: - El colegio quedaba junto a un batallón y cuando salían los soldados a trotar, gritaban: - ¿Qué vamos a hacer? -¡Vamos a comer comunistas!-¿Qué vamos a hacer?-¡Vamos a matar comunistas! Cuando ellos trotaban y decían eso, uno ya sabía que venían a meterse al colegio o a reprimir una manifestación. Lo sacaban a trotar y decían: - ¡Ay, ay, ay sí señor, cuántos comunistas mato hoy! ¡Ay, ay, ay si señor, cuántos comunistas mato hoy!

[Investigadora]: - ¿En serio?

[Francisco]: - Sí, así era.

[Investigadora]: - ¿La consigna?

[Francisco]: - Sí, así era la instrucción militar que les daban. Era cada rato con una frase distinta, pero toda con la misma cuerda. De repente se para uno y comienza a hacernos huelga, el grupo del partido comunista, los mismos de izquierda: - ¡Fuera funalito de la USO! ¡Fuera fulanita de la USO! ¡Al lado del batallón! Le dijimos: - ¡Oiga no sea tan hijueputa! ¿por qué hace esta joda? Si nosotros le dimos participación, si usted no tiene participación es porque ¡no la quiso tener! ¡No sea pendejo! Por qué no saca carteles y

le hace huelga al Estado. No tiene que hacernos huelga a nosotros, ¿porque no quedó usted en las directivas! Pero si yo hablé con usted y le dimos participación y usted no quiso. Si tiene un maestro ya, se lo damos a usted. Es para que esta vaina sea toda de diferentes ramas de izquierda. ¿Cómo pone a los chinos a gritar esa vaina, enfrente del batallón?, ¿qué quiere? ¡Que se metan aquí y los metan a la cárcel a todos! ¡No sea tan irresponsable! - No mano, esto ya se echó para adelante, son directivas de arriba. - ¡No mano no sea tan pingo!, pues ¡hable allá con los jefes! Entonces la rectora dijo: - ¡No, yo ya no! ¡Esto ya me da a mí susto!, porque, qué tal que se meta aquí el ejército y me cojan a mí y digan que porque están diciendo que, ¡yo soy de la guerrilla! Entonces ella renunció y mi compañero renunció, yo dije: - ¡Yo no renuncio! ¡No renuncio!

Los asesinatos de maestras y maestros en Colombia son un terrible flagelo que se sigue presentando hoy en día. En 1985, cuando Francisco tuvo que retirarse del Magisterio las cifras de asesinatos de maestros detallan un fenómeno que se disipaba en la impunidad y que se camuflaba bajo el conflicto armado y el narcoterrorismo.

[...] a la par que caminaba el Movimiento Pedagógico, a lo largo del país eran asesinados/as decenas de maestras/os. De acuerdo con los datos del Cinep ajustados con nombres encontrados en otros sitios, en 1985, fueron asesinados 6 maestros y 2 maestras. En 1986, de acuerdo con datos del Cinep, la CUT y otras fuentes fueron asesinados 10 maestros y 1 maestra; en 1987, 28 maestros y 3 maestras; en 1988, 41 maestros y 4 maestras; en 1989, 47 maestros y 4 maestras y en 1990, 19 maestros y 6 maestras. Es decir, que hasta el año anterior a la promulgación de la actual Constitución habían sido asesinados en el país 151 maestros y 20 maestras (De Castro, 2015, p.101).

El Movimiento Pedagógico continúa activo en Colombia al ser reconstituido desde FECODE, no obstante; el sacrificio y la muerte de varios de sus integrantes forma parte de la memoria histórica que reclama justicia ante la impunidad y el olvido.

El Movimiento Pedagógico fue asumido con entusiasmo y responsabilidad por quienes participamos en él. Pero a más de treinta años de su lanzamiento por Fecode, y repasando la violencia que paralelamente se iba desatando contra los maestros/as me siguen surgiendo preguntas tan difíciles de hacer cómo de responder. ¿Influyó el Movimiento Pedagógico en el olvido y la indiferencia ante lo que pasaba? ¿Flotó el Movimiento Pedagógico en una burbuja en la que centrábamos la atención en los interesantes proyectos pedagógicos que surgían y en las extensas reflexiones que

publicaban sus teóricos mientras los maestros/as caían asesinados o eran desplazados, perseguidos y desaparecidos?, me pregunto por la validez de lo que hicimos mientras se llevaban la vida de cientos de compañeras y compañeros que para la mayoría del magisterio permanecen en el olvido (De Castro, 2015, p. 101).

- *Logros del Movimiento*

Las acciones desarrolladas por el Movimiento Pedagógico durante los años ochenta y parte de los noventa trascendieron a todo el gremio de educadores e incentivaron la “propuesta amplia de carácter político cultural que reivindicaba la lucha por una nueva condición del maestro basada en su saber pedagógico y en la necesidad de construir una propuesta nacional de educación basada en un enfoque de derechos y en la defensa de la educación pública” (Pulido, 2008, p, 8).

[Francisco]: -Dentro de ese modelo pedagógico que nosotros pensábamos, de ahí se sacó después la Ley General de Educación y hubo unas transformaciones a nivel del gobierno positivas, por lo menos en la parte democrática. Se permitieron consejos estudiantiles, se renovó la forma de mandar en las instituciones. Ya no es el rector el que manda, el rector es un gestor. Aparte está el consejo directivo y el consejo está formado por el rector, que es quien lo preside, por los representantes de los alumnos, de los padres de familia y de la comunidad. Entonces ya se ha tratado de democratizar, o sea por lo menos se le dio la apariencia de Democracia porque eso de todas maneras lo manipulan. Para que la gente no sea manipulada necesita tener mucha información, ser muy capaz, haber leído mucho y toda esa cosa. Pero ya se daba por lo menos más participación al consejo directivo y se nombró Personero⁹⁰ de estudiantes, se nombraron una serie de cosas.

El trabajo de diferentes colectivos de maestros que replicaron por todo el país acciones como las realizadas en el Primer Congreso Pedagógico Nacional realizado de 1987, lograron “derrotar el modelo instructorista de la tecnología educativa que el gobierno pretendió imponer y presionar por la formulación de una ley que organizara la educación en el país, lo

90 Personero de estudiantes es el representante de los estudiantes ante el consejo académico.

que incidiría en la manera como fue pensada la educación en la Constitución de 1991 y en la promulgación de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación” (De Castro, 2015, p.100).

[Francisco]: -En ese año salió el decreto 1817 donde se democratizaba la educación, donde tenía que haber consejos estudiantiles y para mí eso fue ¡una maravilla! Y como yo del sector me retiré en el 85 de maestro y me fui [...] En ese año que yo llegué aquí, apareció la Ley General de Educación y la nueva evaluación, o sea todas las transformaciones del movimiento pedagógico por las cuales habíamos luchado. Dentro de eso estaba el modelo de calificación, era un modelo de calificación cualitativa no cuantitativa [...] eso fue todo producto del movimiento pedagógico. Todo eso fue lo que se le planteó al gobierno para la reforma de una nueva educación. Dentro de eso estaba la evaluación y para democratizar la educación. Se creó que cada nota o cada calificación debía tener tres componentes: la heteroevaluación, la co-evaluación y la autoevaluación.

Los cambios que había logrado el Movimiento Pedagógico no solo despertaban recelos fuera, sino dentro mismo del gremio de educadores porque para algunos actores educativos estos lineamientos representaban un cambio que no deseaban enfrentar.

[Francisco]: - ¡Se cambió el modelo de evaluación! Pero los maestros no quisieron cambiarlo. ¡Vea dentro del modelo de evaluación hay tres cosas importantes! [...] se crearon, en este sistema de evaluación, tres clases de evaluación. Una que se llama la heteroevaluación, otra que se llama la autoevaluación y otra que se llama la coevaluación, ¡con el ánimo de democratizar eso! Todos esos lineamientos están en el Ministerio de Educación Nacional, usted se puede meter en internet y verlo. Entonces, ¿qué es la heteroevaluación? La heteroevaluación es la evaluación que le hace el maestro al alumno. Le dice ¡usted no sabe! Usted sacó mal. ¡Ah! se cambió el modelo que de 1 a 5 por 1 a 10, que usted sabe 4, que usted sabe 6, nadie sabe. Tampoco es que perdió la materia, que perdió la materia en matemáticas ¡no señor! Se pierden, son logros. La materia se divide en logros ¿sí? Yo aspiro a unos mínimos. Por ejemplo, que creo la habilidad de resolver problemas con proporciones, puede ser que la persona haya fracasado en ese logro, que no lo haya alcanzado, eso no quiere decir que haya perdido toda la materia. ¡No conmigo es cero o cinco! ¡No!, eso no es así. A los maestros no les gustó eso, ¡a ninguno!

En 1985 Francisco se retira del magisterio habiendo arado el terreno para desarrollar un proyecto educativo verdaderamente democrático, tras su marcha vinieron cambios en el sistema que vivió tras su vuelta al magisterio diez años después.

[Francisco]: -Cuando yo me fui, yo sabía que el sindicato se acababa porque el sindicato, no es petulancia ni nada, el sindicato era yo. Yo era el que agitaba, yo era el que hablaba y organizaba los grupos por debajo de cuerda. Yo todo lo hacía por debajo de cuerda para evitar la represión, ¿sí? Pero todo el mundo sabía que eso era yo. La rectora sabía que eso era yo y ella me quería mucho. Aunque éramos contrarios políticamente, ella me quería mucho y me protegía. Me protegía de las directivas y eso que yo a veces le daba duro a ella, o sea yo fui un afortunado. Entonces yo le compuse canciones como esta que le acabo de tocar [...] Me dijo: - ¡Venga me canta esa canción porque me dijeron que usted me tenía una canción! ¡Sin vergüenza venga para acá y se sienta aquí y me la canta! Entonces cogí la guitarra y la canté, ¡plagiada!

No vengo a pedirte puesto, ya no quiero tu trabajo.

Si una vez yo fui maestro, aquí no lo vuelvo a ser.

Me contaron tus amigas y sin el mero recato que te encuentras muy contenta porque ya no hay sindicato. Es por eso por lo que he venido...

No me acuerdo de más ya, eso fue hace más de cuarenta años. Se me olvidó porque no la volví a cantar.

Tras su partida, se empiezan a introducir a partir del año de 1990 reformas neoliberales en la educación, a través de la “apertura educativa” desarrollada por el gobierno; de modo que se le plantea a FECODE la lucha contra la llamada “contrarreforma educativa” que se instaura en el sistema educativo mediante reformas neoliberales y ante ello, el sindicato de docentes inicia con los paros indefinidos contra el Acto Legislativo 01 y la Ley 715 de 2001 (FECODE, 2012). Lamentablemente, durante la década de los noventa la educación en Colombia sufre una serie de transformaciones que terminan imprimiéndole a la educación una concepción mercantil atrapada por una serie de reformas que respondía a los cambios en las políticas de Estado que respondían a las necesidades del mercado financiero (Franco, 2011). De modo que “estos cambios significaron el cambio en la concepción pública de la educación y el inicio de la percepción de ésta como mercancía y no como derecho fundamental” (Franco, 2011, p, 76). Sin embargo, esta concepción mercantilista de la educación fue contenida parcialmente por la Constitución Política de 1991 porque reconoce a la educación como un derecho consagrando en su Artículo 67:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. (Artículo 67, Constitución Política Colombiana, 1991).

Posteriormente, con la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 se lograron avances en cuanto a la autonomía académica, tal como refiere el texto de García (2000) citado por Franco (2011), ya que se produjo el desmonte de la obligatoriedad del currículo único y obligatorio impuesto por el Estado, la administración colegiada, el desmonte de la obligatoriedad de la educación confesional y la enseñanza de la religión (Franco, 2011, p. 77). De manera que las políticas educativas en Colombia durante los años noventa presentaron diversos movimientos, en tanto avances y retrocesos de los cuales fueron las luchas sindicales el eje principal que reivindicaban la democratización de la educación. No obstante, las políticas de Estado marcaron de nuevo el rumbo de la educación hacia su mercantilización mediante la falta de financiación estatal y la amplia apertura a la privatización (Franco, 2011, p. 77). Con ello, “la escuela es llevada al campo de la empresa donde lo que prima es la eficacia y donde la evaluación aparece permanentemente como dispositivo de “control de calidad” (Franco, 2011, p. 81).

1.2.3. El Estatuto de Profesionalización Docente en Colombia

[Carlos]: -Pero en Colombia hicimos una cosa que fue profesionalizar la educación, que lo que hicimos fue dejar que cualquier profesional de cualquier cosa pueda ir a la educación [...] Alguna vez han escuchado decir a un primo, tío, hermano que se haya graduado de medicina, ingeniería, psicología: -¿Qué estás haciendo? ¿Cómo te fue después de que...? -No, ¡mirá! Yo estoy aquí... pues buscando...tengo por ahí, estoy dando unas clasecitas mientras que me sale algo, con unos niños y unas charlas que me salieron... uno escucha decir eso, pero uno nunca escucha decir: -Oye, ¿Cómo te está...? -No, estoy haciendo unas apendicetomías mientras que me sale una cosa seria en un Ministerio... No, estoy haciendo el puente de la 93; cogiéndole la catenaria para

que no se salgan los carros mientras que me sale algo serio en una universidad... Uno nunca escucha esa vaina aquí.

En este fragmento, Carlos está haciendo referencia a los dos Decretos Ley que regulan al mismo tiempo la “profesión docente” en Colombia: el Decreto 2277 de 1979 por el cual se adoptan las normas sobre el ejercicio de la profesión docente y el Decreto 1278 de 2002 por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. El análisis de estos decretos podría dar claves para comprender los cambios y transformaciones conceptuales que se han presentado en Colombia sobre la figura del docente en las últimas décadas y así comprender el compromiso de las y los docentes con la educación pública y con el sentido democrático de la educación. Desafortunadamente, este análisis desviaría el objeto de estudio, no obstante, es importante reconocer que mediante estos decretos se dio paso a nuevas categorías de interpretación tanto de las acciones como de las funciones de los docentes en la sociedad colombiana.

Ilustración 18. La etimología del verbo

PROFESAR 'declarar o enseñar en público', h. 1570. Deriv. culto del lat. *profiteri* (participio *professus*) 'declarar abiertamente', 'hacer profesión', deriv. de *fateri* 'confesar'.

DERIV. *Profesante*. *Profeso*, de dicho lat. *professus*. *Profesión*, 1220-50, lat. *professio*, *-onis*, 'declaración pública', 'oficio'; *profesional*. *Profesor*, 1490, lat. *professor*, *-oris*, 'el que hace profesión de algo', 'profesor, maestro'; *profesorado*.

Profesión, profesional, profeso, profesor, V. profesar

Ilustración 18 es una captura de imagen del Diccionario Etimológico, en donde se encuentra la entrada de la palabra “profesar” (Corominas, 1987, p. 477) y junto a ella otras como: profesión, profesor, profesional. Todas ellas relacionadas con la acción o declaración pública

Estos decretos conforman el Estatuto Docente y regulan el actuar de los *educadores* oficiales clasificándolo en términos de profesión docente y de profesionalización del docente, y ello, categoriza el ejercicio de los maestros dentro de una carrera docente. A partir de la

regulación de estos decretos, a las personas que ejercen la profesión docente se les denomina de forma genérica como *educadores* y esta categoría agrupa tanto a los docentes: “personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos” (Artículo 5. Decreto 1278 de 2002), como a los directivos docentes. Al mismo tiempo establece que son profesionales de la educación aquellas personas que posean un título profesional de licenciado en educación, aquellos profesionales con título diferente habilitados para ejercer la función docente y los normalistas superiores (Artículo 4. Decreto 1278 de 2002).

Estas regulaciones y con ellas, la presencia de disonancias en el discurso y las fuertes discrepancias interpretativas han ejercido tensiones entre los maestros y el Estado porque pese a que “se podría decir que la profesionalización obedece a la reglamentación y regulación de la profesión docente, en aras de una mejor calidad de la educación y desarrollo profesional del docente, para garantizar que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, esto según el Decreto 1278 de 2002” (Cifuentes, 2013, p. 10); existe descontento e incertidumbre en los docentes, ya que perciben la carrera docente como una “carrera de obstáculos” y en algunos casos consideran que tienen dificultad para ascender en ella (Cifuentes, 2013, p. 10).

La profesionalización es un concepto que ha entrado en el debate debido a que ha estado cambiando con la inserción de medidas de reglamentación y control interno, lo que muchas veces se interpreta como pérdida de autonomía o como una re-profesionalización (Marcelo y Vaillant, 2009; p.40), este debate hace que se centre la idea de profesionalización en relación con el profesionalismo. (Cifuentes, 2013, p. 9).

Además, al regular la carrera docente como un régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión (Art. 16, Decreto 1278 de 2002), estos decretos legitiman el discurso del ejercicio docente como el ejercicio de la enseñanza en “el cual el profesor debe inscribirse y moldearse de acuerdo con sus exigencias para conservar su puesto, es decir, cumplir su función” (Cifuentes, 2013, p.13). La función docente, de acuerdo el Estatuto de Profesionalización Docente, no solo implica una asignación académica mediante la realización de procesos sistemáticos de enseñanza aprendizaje, sino que:

[...] comprende también el desarrollo de actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo

institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. (Art. 4 Decreto 1278 de 2002).

De este modo, los decretos que regulan la idoneidad de las personas para ejercer de educadores pretenden garantizar en cierta medida la calidad de la educación en Colombia, o por lo menos ese, es el objeto que se contempla; sin embargo, las discrepancias discursivas que han emergido en torno al Estatuto Docente desde su formulación tienen una raíz muy profunda en la desconfianza de los maestros y maestras ante las políticas del Estado.

Aunque la profesionalización esté dada bajo unos parámetros legislativos que obedecen a las coyunturas políticas e ideológicas propias del contexto nacional y las transformaciones sociales, también está influenciada por el desarrollo científico, tecnológico y de los modelos económicos que se imponen. Estos aspectos coyunturales (políticos e ideológicos) y contextuales influyen no solo en la construcción de la norma sino en la visión del docente sobre la misma, sobre su labor, funciones, y condiciones laborales. (Cifuentes, 2013, p. 11).

La visión prudente a través de la cual los maestros y maestras analizan estos estatutos tiene su razón de ser. Tal como se ha mencionado, han sido muchas las luchas sindicales, las desapariciones y los asesinatos selectivos de maestros, a todos estos hitos en la historia de los maestros colombianos se les une un flagelo más, el de la corrupción que al igual que la violencia se ha filtrado en todas las esferas de la sociedad. De modo que, el temor y la desconfianza de los maestros ante los procesos de ascenso en el escalafón docente se justifican por la sombra de un sistema corrupto.

[Francisco]: -Mire el caso, esto para que lo publique ojalá por toda la prensa del mundo, mire las porquerías que hizo un presidente, un descarado que aparte de que robó y mató, en fin. Una niña de un colegio de por aquí cerca se ganó el examen del ICFES.

[Investigadora]: - Ella sacó la mejor puntuación.

[Francisco]: - Sí, sacó la mejor puntuación y fue proclamada como la mejor bachiller del país. Bueno, entonces, tenían que darle un premio, el premio como que era una beca para estudiar en una universidad, no recuerdo cómo es la beca, era una beca para estudiar en una universidad del exterior o de Colombia, no lo sé exactamente, pero era un ¡premio! En todo caso, se lo tenían que dar a ella porque ella era la mejor estudiante. Mire los criterios tan antipedagógicos, o sea, porque ¡esto no lo hace ni Franco que era

un dictador! Tuvo que ir ese presidente a Cali a hacer unas inauguraciones y hacer porquerías de lo que hace el gobierno, resulta que allá él tenía una gente que le habían aportado a la campaña de él, millones. Se reunió el ICFES después de haber hecho una evaluación, después de haber hecho unos criterios de evaluación durante más de un año, ¿sí? Después de haber hecho una evaluación y de haberla calificado, se reunió el ICFES, la noche anterior al viaje del presidente y dijo que habían variado los criterios de evaluación. Después de haber hecho el examen ¿usted puede creer eso? Varían los criterios de evaluación después de haber hecho el examen y que según los nuevos criterios de evaluación el ganador era un muchacho de Cali.

[Investigadora]: - ¿Era hijo de esos que le aportaron dinero?

[Francisco]: - ¡Pues era hijo del viejo que le había aportado doscientos millones de pesos a la campaña! Y una institución como el ICFES, para una chimbada de esas, viola toda la normatividad. ¿Usted cuando...? Y si uno es un maestro y hace un examen y le digo le voy a evaluar esto, por ejemplo, lo que son razones y proporciones, y le voy a dar el 50% a los que sepan proporción directa, o el 70% a los que sepan bien la proporción directa y el 30% a la proporción inversa. Yo tengo que evaluar con eso. Y si después de evaluar y de haberlo calificado, al mes luego y digo, ¡no! Es que voy a darle el 50% al que tenga la proporción inversa. Lo cambio para que quede para el otro. ¡Lo sancionan a uno! Eso lo hace el presidente de la República aquí en Colombia y recibe aplausos allá por todos los maestros que están escuchando esto aquí. Recibe aplausos porque ese es el que está combatiendo la guerrilla y todos esos cuentos chinos. ¡Eso lo hizo el presidente! Entonces con esos criterios cómo se puede cambiar una educación cuando un presidente se para como él y dice: - ¡Le voy a dar en la jeta marica! Cuando debe ser él modelo de concordia y de cordialidad. ¿Cómo va uno a educar a un muchacho para que no exista la violencia? cuando las cosas de parte del mismo presidente son ejerciendo la violencia. Entonces, eso es lo que uno dice ¡hay que cambiar el modelo! Por eso dentro de los modelos había que democratizar la educación ¿cierto?, y hay que democratizarla también en la evaluación.

La presencia de la corrupción en el sector público ha generado desconfianza y recelo hacia las políticas del Estado, el ejemplo que da Francisco cuenta la descomposición de algunas instituciones educativas, de manera que se puede comprender la percepción de los maestros del sector público de estar en una carrera de obstáculos dentro del escalafón docente. Por otro lado, la historia de espantos que narró Carlos, esa en la que se instrumentaliza a la educación

percibiéndola como un medio para un fin individual, no solo se presenta en el sector público sino también en el privado y quizás con mucha más intensidad. El Estatuto de Profesionalización Docente regula “las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos” (Art. 1 Decreto 1278 de 2002), pero en el sector privado las regulaciones son escasas y se dan a través del Código Sustantivo del Trabajo y las normas sobre el escalafón docente. Sin embargo, las instituciones privadas no están obligadas frente a la contratación, evaluación y el ejercicio de la enseñanza de los docentes.

2. Escenario histórico español



Ilustración 19. Guernica (Picasso, 1937)

Ilustración 19 es una captura de imagen de la obra del pintor español Picasso, titulada Guernica. La pintura reposa en el Museo de Arte Reina Sofía, en donde hacen la siguiente reseña: “El mural “Guernica” fue adquirido a Picasso por el Estado español en 1937. Debido al estallido de la Segunda Guerra Mundial, el artista decidió que la pintura quedara bajo la custodia del Museum of Modern Art de Nueva York hasta que finalizara el conflicto bélico. En 1958 Picasso renovó el préstamo del cuadro al Museo de Arte Moderno por tiempo indefinido, hasta que se restablecieran las libertades democráticas en España, regresando la obra finalmente a nuestro país en el año 1981” (Disponible en Museo Reina Sofía, s.f.)

2.1. España, 1961

El discurso del escenario histórico español comienza en 1961 con la narración de Enrique y Violeta. Sus textos auto-biográficos, junto con los de Paco y Elisa, permiten reconstruir e ilustrar el panorama histórico español tras veinte años del final de la Guerra Civil en 1939. En este apartado, al igual que en el escenario colombiano, se ubican a los hitos históricos presentes en los textos de las y los participantes como ejes centrales del discurso procurando ser fieles a sus recuerdos y a los hechos vividos. Sin embargo, durante el análisis de los textos se advirtieron espacios que desvelaban silencios y olvidos como un resultado de los “mecanismos de construcción social de la inconsciencia colectiva ... de ese silencio, miedo y olvido que aún hoy en día se puede sentir en donde ocurrieron los hechos” (Díez, 2014, p. 395). Por esta razón, y como apoyo a la narración de las y los docentes participantes, se presentan textos de historiadores como Julián Casanova⁹¹ que comparten hitos históricos con los participantes españoles.

2.1.1. La dictadura franquista, 1961

Cuando Enrique y Violeta nacieron, él en 1961 y ella un año después, España llevaba veinte años sumida en una dictadura militar bajo el régimen Franquista. Dictadura que emergió de una devastadora guerra civil y que “estableció un Estado represivo sobre las cenizas de esa guerra, persiguió sin respiro a sus oponentes y administró un cruel y amargo castigo a los vencidos hasta el final” (Casanova, Espinosa, Mir & Moreno, 2002, p. 5). Una dictadura que logró instaurarse en el poder por todo lo que restaba de vida a Franco. Cuarenta años durante los cuales el dictador, sin la intervención de las potencias occidentales que habían derrotado a los fascismos en Alemania e Italia, “logró lo que proponía: una guerra de exterminio y de terror en la que se asesinaba a miles en la retaguardia para que no pudieran levantar cabeza en décadas” (Casanova, Espinosa, Mir & Moreno, 2002, p.9). El hecho de librarse del destino de Mussolini o de Hitler no fue solo lo que le permitió a Franco mantener un escenario de violencia, miedo y terror durante

⁹¹ Julián Casanova es catedrático de Historia Contemporánea en la Universidad de Zaragoza y autor de un número importante de obras de la historia española y europea. <http://www.juliancasanova.es/autor/>

tanto tiempo, sino que fue fundamental el papel del ejército, “el ejército de Franco [...] que garantizó la continuidad de la dictadura” (Casanova et al., 2015, p. 10).

La violencia se convirtió, en suma, en una parte integral de la formación del Estado franquista, que inició ese recorrido con una toma del poder por las armas. Los asesinatos arbitrarios, los “paseos” y la ley de fugas mezclaron la violencia institucionalizada y “legalizada” por el nuevo Estado (Casanova, et al., 2002, p. 8).

Tras la Guerra Civil vino la “paz de Franco, que mantuvo el estado de guerra hasta abril de 1948, transformó la sociedad, destruyó familias enteras, rompiendo las básicas redes de solidaridad social, e impregnó la vida diaria de miedo, de prácticas coercitivas y de castigo” (Casanova, et al., 2015, p. 60). A la brutal pacificación le siguió la represión franquista que cubrió todos los niveles de la sociedad española y que para mediados de los años sesenta se había adherido a toda actividad y formaba parte de todos los espacios posibles. La represión era tal, que se recreaba en las pautas de crianza que una madre como la de Violeta que para reprender a su hija por sus “trastadas” recurría al coco de aquella época.

Ilustración 20. El dictador y su esposa



Ilustración 20 es una captura de imagen de la fotografía titulada “Franco y señora 1961”, realizada por Lozano en septiembre de 1961. Se encuentra en los fondos fotográficos del Ayuntamiento de Zaragoza con el siguiente pie de foto: “El V Congreso Eucarístico Nacional tuvo lugar en Zaragoza del 17 al 24 de setiembre de 1961. El jefe del Estado y su señora acudieron a presidir la ceremonia de clausura”. Disponible en la web: (<https://www.flickr.com/photos/zaragozaantigua>)

El discurso histórico español, a diferencia del colombiano, aparentemente no revela la brutalidad de la violencia o la crueldad de la pobreza, más bien hace evidente el olvido

que desgarrar apagando la voz del recuerdo de aquellos que vivieron la barbarie de la guerra y el exterminio del franquismo.

El olvido es justamente la plasmación perversa del silencio que el régimen había impuesto a cuarenta años de agravios [...] que puede entenderse precisamente como una profunda lectura del silencio, como una construcción del olvido como una poética de la desocupación del espacio, como una construcción de la oquedad. El olvido, como modo de supuesta reconciliación nacional, supone el último triunfo de un régimen dictatorial que se sobrevive a sí mismo, la eliminación de la memoria histórica, el triunfo del relato de los acontecimientos como machaconamente se había venido repitiendo durante años. (Lanz, 2009, p. 103).

La represión buscaba el olvido, la subyugación y la sumisión mediante el terror y el aislamiento. Con el paso del tiempo, la represión franquista se adaptó y cambió de cara, suavizando despiadadamente sus métodos, para Franco, la represión fue una útil inversión que supo administrar hasta el final con una política de limpieza y depuración (Casanova, et al., 2015). El espacio vacío en la memoria de la sociedad española se intentó llenar mediante el revisionismo de los hechos que se refleja en la divergencia historiográfica.

Se puede hablar de dos franquismos, de tres y de cuatro. No hay acuerdo historiográfico, pero lo más normal entre los historiadores es diferenciar dos grandes periodos, divididos por el Plan de Estabilización de 1959, con cuatro fases más cortas, dos en cada uno de ellos: nacionalsindicalismo, nacionalcatolicismo, desarrollismo-tecnocrático y tardo-franquismo. (Casanova, et al., 2002, p. 17).

De este modo, los discursos contenidos en las auto-biografías de los docentes españoles forjan la imagen de un tardo franquismo. Sin embargo, todos y cada uno de ellos están cargados de la memoria y el recuerdo de la guerra, la purga y la brutal represión. La sombra de la postguerra se deja entrever entre sus silencios, sus ironías y en aquel particular modo de ver la realidad. La violencia que experimentaron en su infancia está ligada, al igual que en Colombia, a la pobreza y ella también tiene un rostro femenino.

Las consecuencias de la guerra fueron devastadoras para la población, especialmente para aquellos que forman parte de los grupos sociales más vulnerables. Las muertes, los huérfanos, las viudas, los presos y presas de guerra, toda una población confinada al despojo, al dolor y a la devastación de la brutal violencia. Después de ello, condenados al olvido y a la represión de su voz, eliminados de la historia, borrados de la

memoria vivieron la agonía de la pobreza y el hambre con el recuerdo de otros tiempos, de otra realidad, de otra España.

En 1935 España tenía un nivel de desarrollo industrial comparable al de Italia, Noruega o Finlandia. Durante el primer franquismo pasó a formar parte de un grupo más atrasado integrado por Grecia, Irlanda y Portugal. Hacia 1973 España se había integrado al primer grupo (Catalán, 1999b). Pero la fase de 1960-1973 fue de elevado proteccionismo y no precisamente liberal [...] Este “milagro” se explica, sin embargo, como vuelta a la pauta de desarrollo prebélica después de la ruptura provocada por el franquismo. (Catalán, 2002, p. 278-279).

La pobreza en España mostró su cara más cruel tras la Guerra Civil, durante la postguerra se vivió una “España de penuria, hambre, miedo, cartillas de racionamiento, estraperlo y altas tasas de mortandad por enfermedades, la militarización, el orden y la disciplina se adueñaron del mundo laboral” (Casanova, et al., 2002, p. 15). La dictadura franquista desarrolló una política económica autárquica desde el final de la guerra hasta 1959, siendo España uno de los países más pobres de Europa occidental y con problemas y grandes desequilibrios sociales (Carrera & Tafunell, 2004). Tras veinte años de autarquía, la dictadura franquista se erosiona económicamente y aquellos a quienes el régimen les proporcionó poder, dinero, tierras y siervos; veían menguar sus privilegios y sintieron amenazada su estrategia. De modo que el régimen se ve forzado a adaptarse y cambiar sus políticas económicas con el Plan Nacional de Estabilización de 1959 (Casanova, et al., 2002). Los cambios producidos por las políticas desarrollistas, a partir del Plan de Estabilización sugerido por el Fondo Monetario Internacional y por la llegada de los tecnócratas⁹² del Opus Dei al gobierno, le dieron legitimidad a la dictadura y posibilitaron el apoyo, o la no resistencia, de millones de españoles gracias a la insistente propaganda (Casanova, et al., 2015). No obstante, la sombra del aislamiento seguía presente tras la autarquía, tal como describe Enrique:

[Enrique]: - Se viajaba poquísimo entonces. En el franquismo la gente no salía de España, no salía de su pueblo, prácticamente. Un viaje a Barcelona o a Madrid como algo excepcional. Era una actividad muy escasa, muy anecdótica. Ahora, un viaje a Barcelona un fin de semana lo haces con toda naturalidad como el que va y

⁹² Los “tecnócratas” fueron miembros del Opus Dei que ocuparon cargos importantes en la administración del Estado, representando los intereses del capital y desarrollando unas políticas económicas agresivas en un marco institucional represivo y conservador (Casanova, 2014).

vuelve. En ese entonces, viajar a Madrid era como ¡uf! Una aventura, por como eran las carreteras.

El panorama español durante la infancia de Enrique y Violeta estuvo determinado por las políticas económicas que pretendían dar continuidad a la dictadura, y para ello, el Estado y sus seguidores desarrollaron diversas estrategias represivas mediante mecanismos de control social que se aplicaron en todos los escenarios posibles. Estos mecanismos de control se aplican tras el exterminio y la violencia brutal de los primeros años del franquismo y se conocen en la historia de España como la represión franquista.

2.1.2. La represión franquista

[Violeta]: -Habría algún archivo en internet del primero de abril que se celebraba el final de la Guerra Civil. Era el día del caudillo, el día de la victoria”

La represión franquista fue tan eficaz que hoy en día sigue existiendo una sombra que cobija los actos violentos cometidos por el régimen y se acallan las voces de las víctimas y sus familias que no olvidan. No solo es abrumadora la cantidad de imágenes y archivos en internet sobre el “día del caudillo” sino que existe una fundación que le defiende como “personaje histórico” que ha dejado un “legado”, la que en su página web publica: “Ayer, primero de abril de 2013, todos los españoles con memoria estábamos convocados a las 20:30 en la iglesia del San Jerónimo el Real de Madrid. Se celebraba una misa por el 74º aniversario de la Victoria en la Cruzada de Liberación Nacional” (Redacción FNFF. J.A.R. Crónica de la Misa por el 1º de Abril). Este distorsionado hecho en la historia de los fascismos europeos da cuenta de las dimensiones inconcebibles de la represión franquista, tal como expresa el historiador Ramón Arnabat: “Cualquier análisis de la represión franquista en España debe tomar en consideración que la dictadura franquista, [...] nació de un golpe de Estado militar contra el régimen democrático republicano legalmente establecido” (Arnabat, 2013, p. 34). A partir de entonces,

El régimen franquista (1936-1975) creó una tupida red represiva que tenía como objetivo eliminar físicamente e ideológicamente al enemigo republicano y aterrorizar al conjunto de la población. Por ello, la represión abarcó todos los

campos posibles y fue un instrumento de dominación, de humillación y de consenso forzado. La represión fue consubstancial al régimen franquista y convirtió el país en una inmensa prisión. (Arnabat, 2013, p. 33).

Ilustración 21. La Fundación Nacional Francisco Franco

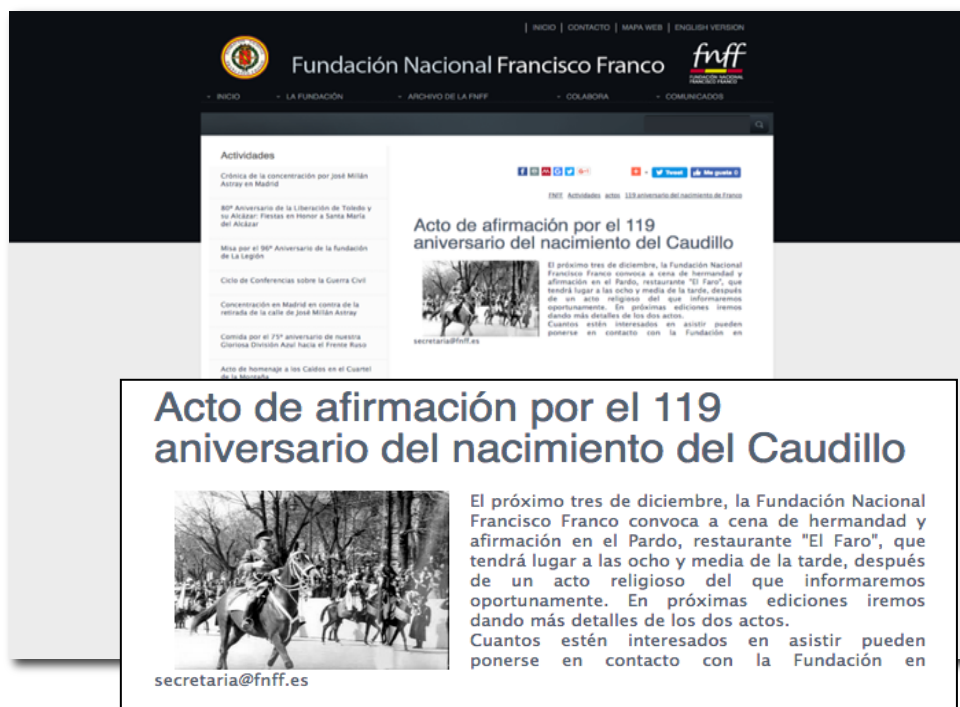


Ilustración 21 es una captura de pantalla de la web oficial de la Fundación Nacional Francisco Franco (FNFF), realizada en 4 de junio de 2017.

El entramado represivo del régimen abarcó todos los escenarios posibles, desde el económico hasta el cultural, pasando principalmente por el ideológico; ya que su principal objetivo era el de eliminar al enemigo, extirpando y aniquilando las ideas republicanas (Arnabat, 2013). El exterminio de la población fue sistemático e implacable, ejecutando asesinatos arbitrarios, “paseos” (Casanova, 2002) y fusilamientos legalizados, para aquellos que sobrevivieron a la guerra civil les reservó los campos de concentración, las prisiones y los juicios de guerra. La “justicia al revés” (Prada, 2010) fue todo un conjunto

de leyes represivas que tuvo por objetivo la legalización de una barbarie, pero lo que es desconcertante es que hoy en día la justicia a veces parece seguir estando al revés.

Ha sido el trabajo de historiadores y de multitud de asociaciones de la Memoria Histórica lo que ha permitido elaborar un censo de unas 2.500 fosas y víctimas irregulares del franquismo. Una tarea que ha costado el cargo al juez Baltasar Garzón, por haber intentado averiguar las víctimas reales del franquismo y pedir responsabilidades. Dándose el curioso caso que la justicia española puede perseguir a dictadores foráneos (Pinochet entre ellos), pero no a los propios. O que el Estado español puede financiar la apertura de fosas en Bosnia, por ejemplo, mientras niega los recursos a los familiares de las víctimas del franquismo para hacer lo mismo en España. Y tiene que ser la justicia argentina la que abra una causa contra el franquismo. Todo ello, apuntamos, como resultado de una determina transición política, considerada modélica y exportable, pero que para nosotros ha sido y es, todavía, una pesada losa de olvido e injusticia. (Arnabat, 2013, p. 42).

La represión franquista convirtió a España en una “inmensa prisión” (Arnabat, 2013), siendo un elemento estructural del régimen para exterminar a los vencidos, cohesionar a los vencedores y, castigar y someter a la sociedad entera mediante el terror y la intimidación.

La dictadura de Franco se caracterizó por su continua y sistemática represión de las mujeres y la erradicación de los derechos igualitarios y de ciudadanía introducidos por el régimen democrático de la Segunda República. Implementó décadas de represión, derogación de derechos y falta de libertad. En el contexto de la nueva España, la redefinición del rol de las mujeres fue una pieza clave en la maquinaria represiva y en la imposición de una sociedad patriarcal y nacionalcatólica. (Nash, 2015, p. 191).

En el siguiente fragmento del relato de Violeta se puede conocer la figura de la mujer de la II República, una mujer que luchó para que les fueran reconocidos derechos como el voto, el divorcio y la igualdad con el hombre, tanto en el trabajo como en el matrimonio (Johnson & Zubiaurre, 2012), pero estos derechos se violentaron tras la guerra civil al derogar las leyes que la República había promulgado y difundiendo “una serie de medidas cuya finalidad última no fue otra que imponer un modelo de mujer definido por la subordinación al varón, limitado el ámbito doméstico y anclado en el ensalzamiento de

los papeles de esposa y madre” (Larumbe, 2004, p. 18). La imagen que Violeta narra de su abuela da muestra de esa mujer con ideas libres y sin temores:

[Violeta]: - Mi abuela, ¡mi abuela era mucho más moderna que mi madre! Mi abuela vivió en la República. Vivió muchas más cosas que mi madre [...] Ella me decía siempre, se quedó viuda con dos hijos sin pensión y lo pasó fatal, ella me decía: - *¡Una mujer con sus dos manos y su oficio no tiene que depender de ningún hombre!* Ella no decía que no tiene que depender de ningún hombre. Decía que había muchas viudas que se habían casado y les había ido fatal porque ya no elegían al hombre. Buscaban a alguien que las pudiera mantener porque en ese sitio era difícil sobrevivir. Los trabajos del campo eran muy duros y había algunos que eran físicamente muy duros para una mujer, por ejemplo: arar. Ella decía: -*Yo menos eso lo he hecho todo*, pero tenía un hermano que estaba soltero y le hacía ese trabajo.

La abuela de Violeta, que vivió la II República, rompió el arquetipo femenino “cuya única aspiración era gustar para “cazar” a un hombre y tener muchos hijos con él, naturalmente después de haber contraído matrimonio” (Larumbe, 2004, p. 21) y por ello, tal como narra Violeta, “lo pasó fatal”. Los arquetipos arcaicos de “Reina del hogar y Perfecta casada” (Nash, 2015) fueron recuperados y empleados por el franquismo con “el objeto de convertir a las mujeres en seres subalternos, sin derechos, relegadas a la domesticidad forzada y cautivas bajo la permanente tutela masculina” (Nash, 2015, p 192).

[Violeta]: - Mi abuela decía que con un oficio una mujer se ganaba su vida y no tenía que depender de ningún hombre. Yo creo que todas esas cosas me han quedado, entonces no lo piensas. Ahora pienso que me trataron y me prepararon para que no me quedara allí. Ellos no tenían más dinero que otras personas del pueblo. A ver a mi me dieron una beca y mis amigas se fueron a una casa a lavar y a fregar y sus padres tenían el mismo dinero que yo y si se hubieran molestado en que salieran a estudiar podían haber pedido la beca. Ellos no le daban importancia, en cambio mis padres sí y mi abuela. Eran gente de pueblo, pero con una visión más amplia.

Violeta describe a su abuela y a sus padres como personas con una visión diferente a su tiempo, con ideas que desobedecían al contexto represor y austero. En el contexto de violencia simbólica del franquismo no solo se establecieron criterios categoriales de género para ser mujer, sino que se reservó para los hombres roles de guerrero, soldado y

proveedor los cuales se correspondían con un arquetipo de hombre productor y cabeza de familia, dejando así que “las mujeres se educaron para la maternidad obligatoria. Destinadas a un rol social basado en la sumisión, el decoro y la humildad, encarnaban lo natural, definido desde la maternidad y la reproducción” (Nash, 2015, p. 195). La idea de ser mujer se constituyó en la sociedad española bajo criterios represivos que definieron roles y actividades específicas, además de la función reproductora como explica Nash (2015). En el siguiente fragmento de la auto-biografía de Enrique queda expuesto el papel que representaba la mujer durante el franquismo:

[Investigadora]: -¿-Con tus hermanos ¿cómo te llevabas y cómo te llevas?

[Enrique]: -Pues me llevo bien, siempre nos hemos llevado bien, en general.

[Investigadora]: - ¿Tanto con los chicos como con las chicas?

[Enrique]: -Sí. Hemos sido muy seguidos, yo soy el cuarto de siete. Los cuatro primeros íbamos a hijo por año, luego entre el cuarto y el quinto hay un poco más de diferencia...algún alboroto que tuvo mi madre [risas]. ¡Mi madre estaba embarazada todo el tiempo!

[Investigadora]: - ¡Pobrecita!

[Enrique]: -Pobrecita no, era así la cosa. Cuando ves que no hay un hermano seguido es que ha habido un aborto. Sí que es verdad que la última, la pequeña, es un poco más consentida. Siempre ha sido un poco la más mimada. Esta sí que vino un poco ¡tardana!, que se dice, ¡inesperada! Pienso. Bueno, ya te digo con la familia pues eso siempre muy unidos, los hermanos siempre hemos estado muy unidos. [...] ahora los niños son muy consentidos cosa que antes no eran consentidos, ¡no cabía! No cabía esa posibilidad.

[Investigadora]: - ¿Por qué crees que cambió?

[Enrique]: -Pues no lo sé, familias con menos hijos quizás.

[Investigadora]: - ¿Se centra la atención?

[Enrique]: -Probablemente, no estoy seguro. Creo que, al tener entonces muchos hijos, todas las familias, bueno no todas, pero sí que era habitual. Mis compañeros de colegio o de aventuras eran familias con cuatro, cinco, seis, siete incluso más hijos. Es más, cuando había una familia con un hijo solo, al niño se le señalaba un poco porque era el raro: -No, es que ese es ¡hijo único! Cosa que hoy en día ser hijo único es la cosa más normal de todo el mundo, ser uno o dos. Es más ahora ser tres es familia numerosa. En mis tiempos, para ser familia numerosa había que ser cuatro, creo, de primera categoría,

nosotros éramos de segunda que era a partir de seis. No estoy seguro de cómo era la cosa, pero seguro que con tres no era familia numerosa.

Los arquetipos arcaicos en los que se fundamentó el franquismo estructuraron y configuraron la sociedad española bajo la represión y la sumisión “en un rígido sistema de género que marcó la subalteridad de las mujeres mediante un nuevo orden jurídico que sostenía una jerarquía de privilegio masculino” (Nash, 2015, p. 191).

[Investigadora]: -Vale, cuéntame ¿cómo fue tu infancia?

[Enrique]: - [Exhala profundamente] Es que es una pregunta... tan... tan genérica. Pues ¡fíjate! Mi infancia... cómo empezar... pues hablaré un poco de la familia. Mi padre médico, cirujano. Mi madre, sus labores. Siete hermanos.

[Investigadora]: - ¿Hombres?

[Enrique]: -Cuatro chicas y tres chicos. Una familia, digamos, acomodada de la época. Sin grandes avatares.

[Investigadora]: -¿Cómo te llevabas con tus padres?

[Enrique]: -Muy bien, fuimos una familia feliz siempre, sin problemas ni desgracias. Era una casa muy alegre, donde venía mucha gente. Amigos de todos nosotros. Vivíamos además con mi abuelo. Estábamos un montón de gente en la casa.

[Investigadora]: - ¿Sí?

[Enrique]: -Sí. Siete hermanos más mis padres, nueve. Mi abuelo, diez, el ama, once y además había una interna, es decir, estábamos doce personas. Siempre había mucha gente. Mucha animación... ¡Estaba bien! [...] Mi padre ganaba bien, era un médico reconocido, además, cirujano, pero todo se lo gastaba en sus hijos, en su familia. En realidad, era un único sueldo para muchísima gente. ¡Es más, nosotros no íbamos de vacaciones a la playa no! Éramos socios del club de tenis, era nuestro lugar de veraneo.

De ese modo, la represión y la violencia simbólica era parte de “toda la masa social”, tal como se deja ver en el relato de Enrique. Allí se pone en escena la imagen de una sociedad española prisionera y carcelaria. Una sociedad categorizada y estructurada desde criterios franquistas, dentro de la cual existían personas atrapadas en categorías de subalteridad como mujer, mujer pobre, mujer viuda, rojo, roja, etc. Además, como menciona Nash (2015) “la legalidad discriminatoria tuvo un fuerte apoyo en discursos normativos y religiosos que reforzaban los arquetipos de feminidad y de masculinidad. Estos actuaban como mecanismo de violencia simbólica y de coacción social que robustecían la discriminación social y el obligado confinamiento en el mundo doméstico”

(2015, p. 195). En esta misma línea se leen algunos recuerdos de familia de Paco, en su narración autobiográfica se puede conocer cómo se establecían en la familia los roles de género y qué se esperaba de cada uno de los miembros.

[Paco]: - Entonces a raíz de la muerte de mi padre, mi madre se trasladó con todos nosotros de nuevo aquí a Aragón. Bueno, entonces ya fue la vuelta otra vez a Aragón.

[Investigadora]: - ¿Ella vuelve a su pueblo natal?

[Paco]: - ¡Eso es! Volvió allí y allí estuvo, ¡pues estaría... ocho años! [...] Mi madre se levantaba a las seis, siete de la mañana, se iba a trabajar y volvía a las diez de la noche. Entonces en casa no estaba. En el colegio, luego tenía una hermana que tenía cuatro años más que yo, era el rol de mujer que mi madre había transmitido pues era la que nos ponía la comida, calentaba y era la que verdaderamente nos cuidaba como madre. [...] la relación familiar, la verdad es que la familia siempre ha estado muy unida. Lo que son hermanos nos llevamos muy bien, los cuatro [...] Pues mi hermano mayor fue un poco quien hizo sus funciones de padre entrecomillas. A lo mejor asumió ese rol porque era siete años mayor que yo y seis más que el otro. Nosotros éramos más retaquillos y él tenía doce cuando murió mi padre. Yo creo que asumió un poquito cierta función a pesar de que él iba a sus historias ¡no! Él era muy libertario, siempre ha sido un tío muy reivindicativo, es docente también.

El destino de la mayoría de las mujeres durante el franquismo era el matrimonio, pero si no era ese su lugar o si era viuda, además de encontrarse sometida en la categoría de *pobre*, lo más probable era que acabaran sirviendo tal como nos narra Violeta:

[Violeta]: - Sí, de todo. Pero bueno, para que te hagas a la idea, yo fui la primera de mis amigas que estudié. Las demás acababan esto y se iban a servir.

[Investigadora]: - ¿Cómo a servir?

[Violeta]: -Se iban a una casa a fregar y a limpiar de criadas y, además, a vivir en la casa.

[Investigadora]: - ¿En el mismo pueblo?

[Violeta]: - No. Se iban de internas en una casa en Teruel, Barcelona o Valencia.

[Investigadora]: - ¿Por salir del pueblo se iban a Valencia...?

[Violeta]: -Por salir, pero qué iban a hacer si no había dinero, es que el estudiar significa salir del pueblo, entonces el problema era el alojamiento. ¿Dónde te alojas? Yo salí porque me dieron beca. Yo salí becada, sin ello no hubiera estudiado.

La perdurabilidad de arquetipos arcaicos que se hacen visibles en algunos de los relatos da cuenta de la magnitud de la represión y de los alcances que ella ha tenido a lo largo de estos años. Elisa, una de las participantes, que no vivió la dictadura narra la dinámica de roles en su familia, la cual se sigue pareciendo a aquella que ya había sido descrita por otros participantes.

[Elisa]: -Mi madre ha sido ama de casa mientras nosotros éramos pequeños y ahora que ya no vivimos con ella pues ayuda a mi padre. Mi padre tiene dos trabajos, en una empresa de montaje y, además trabaja como agente de seguros. Pues entonces mi madre le ayuda con lo de los seguros. [...] Pues yo tal y como salía del colegio, mi madre nos mandaba en el coche porque mi padre trabajaba. Mi padre casi no se ocupó... ¡No es que no se ocupara, sino que tenía dos trabajos! Entonces... No estaba casi en casa y era mi madre la que se ocupaba de nosotros. [...] Había una biblioteca en el conservatorio, te metías y aprovechabas esos ratos para estudiar. Mi madre se leyó un mogollón de libros porque también tenía que esperar en la sala de espera.

[Investigadora]: - ¿Tu madre?

[Elisa]: -Sí. e apuntó también a hacer manualidades porque había una academia enfrente para aprender a hacer manualidad.

[Investigadora]: - ¿Ella se quedaba esperándoles?

[Elisa]: - ¡Claro! Si tienes tres horas o cuatro horas de clase en el conservatorio, pues la mujer tenía que hacer algo para no aburrirse.

[Investigadora]: -Pero ¡ella no los dejaba y se iba! ¡Ella esperaba!

[Elisa]: -Sí como vivía lejos pues ¡claro! Sí es que no le daba tiempo de ir y volver. Hombre alguna tarde sí se iría a... alguna vez iba con ella.

Durante el régimen franquista, la sociedad adquirió una estructura carcelaria propia de la represión que se asentó tras el dominio de un discurso político e ideológico que exigía abnegación, disciplina y docilidad con un espíritu de sacrificio y de servicio al Estado (Mayordomo, 1990). Para conseguir esto, el régimen empleó una red de estructuras que supervisaron el cumplimiento de sus propósitos durante cuarenta años, perpetuando la represión hasta el punto de hacerla imperceptible para muchos.

La longevidad de la dictadura fue posible no solo por la represión a una parte de la población, sino por el apoyo o la no resistencia popular, debida a la manipulación y el control total de los medios de comunicación y del sistema educativo; todo ello apoyado en la fuerza propagandística de la Iglesia Católica (Preston, 2015). No obstante, la Iglesia

jugó un papel fundamental porque le proporcionó a la dictadura, y especialmente, a Franco un refugio de su tiranía y crueldad. Franco, como señala el historiador zaragozano, Julián Casanova:

Sin esa máscara tan perfecta que le proporcionó la Iglesia, la religión como refugio de su tiranía y crueldad, Franco hubiera tenido muchas más dificultades en mantener su omnímodo poder y, por supuesto, pocos discutirían hoy que detrás de esa careta no había un santo sino un criminal de guerra. (Casanova, et al., 2002, p. 10).

Casanova (2002) señala tres ideas fundamentales que permiten dimensionar el papel de la iglesia dentro de la red de estructuras del franquismo:

La primera, que la Iglesia católica se implicó y tomó parte hasta mancharse en el sistema “legal” de represión organizado por la dictadura de Franco tras la guerra civil. La segunda, que la Iglesia católica sancionó y glorificó esa violencia no solo porque la sangre de sus miles de mártires clamara venganza, sino, también y sobre todo, porque esa salida autoritaria echaba atrás de un plumazo el importante terreno ganado por el laicismo antes del golpe militar (Casanova, et al., p. 33).

Para el franquismo fue fundamental el papel de la iglesia en su proceso de recatolización y durante veinticinco años de dictadura la iglesia permaneció inmóvil ante la barbarie “embobada por ese totalitarismo divino, feliz con sus privilegios” (Casanova, et al., 2002, p 39).

A Franco lo proclamaron no solo el defensor de España, sino también el defensor de la fe universal, papeles ambos que correspondían a reyes. Para la jerarquía católica, la causa de Franco era la causa de Dios, por lo que le trataban como el enviado del Todopoderoso o, al menos como a un santo. (Preston, 2015, p.46).

El discurso de limpieza moral y política del nacional-catolicismo se impartía desde organizaciones e instituciones que apoyaron la dictadura y que desarrollaron sus actividades a favor de arquetipos de género sometidos y subyugados. Violeta describe las imágenes en su memoria de los hombres y las mujeres de la falange española, quienes con el uso de prendas simbólicas y distintivas de los fascismos europeos ayudaron a perpetuar la represión.

[Violeta]: -Los hombres de falange, te estoy hablando de la postguerra hasta los años cincuenta, formaban parte del paisaje de España. Ellos llevaban una camisa azul, por

ejemplo, los de Mussolini llevaban camisas negras en Italia, pues estos llevaban camisas azul falange, es que era un azul muy característico y llevaba un emblema que era el yugo y las flechas. Pantalón azul marino y una boina roja. Las mujeres lo mismo, pero en faldita, camisa blanca.

La Falange y la Sección Femenina⁹³ hicieron parte activa de las estructuras represivas de la dictadura. La violencia simbólica era ejercida mediante unos patrones de comportamiento cultural infundado en el nacional-catolicismo y el franquismo recurrió a una estructura militar de la sociedad que le permitiera el control de la población a todo nivel. El texto auto-biográfico de Violeta describe ese “paisaje” represivo, dando cuenta de la simbología que construía la imagen del hombre y de la mujer en España.

[Violeta]:- el día del caudillo, el día de la victoria. Hacia unas exhibiciones de gimnastas tipo soviético en el campo del Bernabéu (que es campo del Real Madrid), iban todos vestidos igual y hacían letras y cosas así. Entonces había muchas de estas chicas de la Sección Femenina. Algunos internados que no eran de monjitas los llevaban ellas.

Tras el despojo a las mujeres de sus derechos por parte del régimen franquista, la labor de la Sección Femenina durante los siguientes cuarenta años estuvo encaminada a la formación en el nacional-catolicismo de la población infantil y juvenil, y al control de las mujeres mediante políticas arcaicas de género hasta conseguir retrotraerlas a la etapa pre-republicana (Morales, 2010).

La Sección Femenina de Falange Española de las JONS fue, como su propio nombre indica, una sección de mujeres dentro de la organización política, creada por José Antonio Primo de Rivera e identificada como parte del régimen de Franco [...] inició actividad política en 1934 y logró mantenerse, muerto el Caudillo, hasta el 1 de abril de

⁹³ La Falange española se organiza como partido político tres años antes de la Guerra Civil, pero su papel en el panorama político no se hace relevante sino tras las elecciones del 36, no tanto por los resultados electorales sino por el aumento de afiliaciones procedentes de aquellos descontentos con la izquierda política republicana (Morales, 2010). No obstante, es Franco quien decreta su unificación con otros movimientos formando la Falange Española Tradicionalista y de las JONS (Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista), el cual sería el único partido político hasta 1977 cuando se disuelve durante la Transición. Ahora bien, dentro del proyecto falangista durante el franquismo, las mujeres no tenían un espacio político por muy seguidoras que fueran y su espacio estaba confinado al interior del hogar como esposa, madre y garante de los valores del nacional-catolicismo (Morales, 2010). Durante el franquismo los espacios públicos se restringían a las mujeres con actividades delimitadas por el servicio y la abnegación, aquellas que por su categoría social asociada al franquismo se apropiaron de concepciones en torno al sujeto falangista, se identificaron con arquetipos de la masculinidad falangista e hicieron parte de la Sección Femenina de la Falange, dentro de la que intentaron justificar su presencia y demostrar su contribución en la Dictadura de Franco (Cenarro, 2017).

1977 [...] la Sección Femenina trabajó estratégicamente para recibir del Generalísimo, como reconocimiento y agradecimiento a la labor desempeñada, el encargo de “la educación social, política y doméstica de todas las mujeres y muchachas” y velar por el retorno de hombres y mujeres a los roles tradicionales, labor que desempeñaron durante sus cuarenta y tres años de existencia. (Morales, 2010, p. 234, 237).

La Falange y la Sección Femenina adoctrinaron a la población española en arquetipos de género franquistas y nada se quedaba fuera de la red represiva de la dictadura. De modo que, la infancia y la adolescencia fue un espacio para dar continuidad a las ideas del nacional-catolicismo bajo la estructura militar y como prueba de ello, en 1960 se creó una delegación Nacional del Frente de Juventudes de la sección de la Falange que estaba encargada del adoctrinamiento de la juventud.

[Paco]: - Entonces se llamaba aquí, bueno creo que aún siguen existiendo en España, se llamaba la OJE, Organización de las Juventudes Españolas. Que surgió en los tiempos de Franco y eran grupos parecidos a los Scouts pero bajo la ideología franquista. Entonces en ese momento en el que yo estuve no me enteraba de historias políticas, no me percataba de nada, pero sí que se hacía el izamiento de la bandera, se cantaban canciones del régimen. En aquel momento ni te enteras de qué va la historia. Era como un formato un poco paramilitar, en el sentido de ¡todos firmes delante de la bandera! Pero bueno yo en aquel momento lo vivía como una pequeña aventura no me enteré. ¡Franco murió aquel año! En el 75. Yo estaba en séptimo y Franco murió en aquel periodo en el que yo estaba ya en la laboral. Entonces bueno, coincidió justo el tema de la Transición, pero yo no me percataba de eso todavía.

Paco reconoce la estructura militar de algunas actividades que se desarrollaban en el internado. Al igual que Violeta recuerda, en el siguiente fragmento, que durante la postguerra se creó el Frente de Juventudes afín a la Falange: “mi padre dice que, si te hacías del Frente de Juventudes, que era una organización juvenil dentro de la Falange, pues te daban un balón, podías ir a colonias. A él no lo dejaron nunca [...]”. Estas organizaciones tenían por objetivo perpetuar el régimen franquista y lo consiguieron hasta la muerte del dictador. De este modo, la infancia de varios de participantes se desarrolló en un sistema social, político y educativo represivo, en donde:

Más de una generación de españoles creció y vivió bajo el dominio de Franco, sin ninguna experiencia directa de derechos o procesos democráticos. Ese gobierno tan

prolongado tuvo efectos profundos en las estructuras políticas, en la sociedad civil, en los valores individuales y en los comportamientos de los diferentes grupos sociales. (Casanova, et al., 2015, p. 13).

La dictadura franquista marcó la historia reciente de España y fracturó a la sociedad española de manera tan dramática y profunda que aún puede verse la brecha que les separa. La persistente presencia de símbolos franquistas en la actualidad y la ceguera de los poderes del Estado frente a la Ley de Memoria Histórica (Ley 52/2007 de 26 de diciembre), no permiten la reparación del daño y la reconciliación de la sociedad, tal como lo escribe Julián Casanova en su blog:

La España de los últimos quince años de la dictadura vivió entre la tradición y la modernidad. Hay una España miserable y primitiva, de hambruna y pobreza, que desaparece, aunque no del todo, captada en las imágenes de fotógrafos y cineastas y en las narraciones literarias. Y hay otra moderna, que nace, aunque no puede dominar todavía y matar a la vieja. En todo caso, en aquellos años de desarrollo y crecimiento económico, la modernidad nunca pudo tragarse la historia. El mismo año en que se aprobó el plan de estabilización, el gran giro de la política económica del franquismo fue inaugurado el Valle de los Caídos, el monumento que consagró para siempre, veinte años después del final de la guerra civil, la memoria de los vencedores. Era el pasado violento, que salía una y otra vez a través de los recuerdos, la represión y los lugares de memoria. (Casanova, 2014, s.p.).

2.1.3. La muerte del dictador y la Transición Española

La muerte del dictador es un hito en la memoria de los participantes españoles y se halla en cada uno de sus textos auto-biográficos. Sin embargo, algunos los recuerdan de forma más vívida como Violeta, Enrique y Paco, pero en el caso de Elisa, su recuerdo parece ser más distante y alejado de su historia vital. Es como si para ella aquello hubiera sucedido en otro siglo.

[Elisa]: - Esto es como cuando tú vas a una clase magistral en la universidad y entonces un profesor te empieza a contar un rollo. ¡Imagínate una clase de historia! Entonces él te empieza a contar el rollo de la Guerra Civil y Franco... y él está leyendo unas hojas

de papel que se ha preparado y ya está. La diferencia de que te lo cuenten así, a que te lo cuenten con la intensidad esta de que ¡les gusta!

Para Elisa, nacida once años después de la muerte del dictador, los sucesos de la Guerra Civil y del franquismo se encuentran en la cátedra académica forman parte de la construcción histórica de la sociedad, pero aparentemente no se integran en su discurso histórico. Sin embargo, Paco que nació una década antes, recuerda vívidamente el día de la muerte de Franco y reconoce en su recuerdo el desconocimiento del significado que tal evento tuvo para la historia española.

[Paco]: - ¡Franco murió aquel año! En el 75. Yo estaba en séptimo y Franco murió en aquel periodo en el que yo estaba ya en la laboral. Entonces bueno, coincidió justo el tema de la Transición, pero yo no me percataba de eso todavía. [...] Hay gente que recuerda las fechas con precisión [...] Yo recuerdo la muerte de Franco, recuerdo ese día.

[Investigadora]: - ¿Cómo lo recuerdas?

[Paco]: -Bueno nos reunieron a los 600 del colegio, estábamos divididos en colegios de seiscientos niños. Nos reunieron a los seiscientos y nos dijeron que Franco había muerto, nos pusieron a ver el comunicado de Arias Navarro en la televisión, que entonces era el presidente de gobierno, dando la noticia a España. Bueno, nos lo dijeron, pero en aquel momento tampoco sabías. No nos dieron ningún tipo de información de tipo político. Con lo cual, bueno, se había muerto el que dirigía el país y parecería como importante por todo lo que se hablaba. Yo recuerdo ese día simplemente, tampoco fue más.

Para quienes tienen el vívido recuerdo de aquel día, la muerte del dictador representó la posibilidad de ver la realidad del mundo tras rebelarse contra la represión y darse cuenta de que las cosas no eran como se las habían contado. En el texto autobiográfico de Enrique se leen las circunstancias que rodearon este hito:

[Investigadora]: - ¿Qué pasó?

[Enrique]: -Pues pasó... tendría que hacer memoria para saber qué año era porque yo tenía entonces catorce o quince años y pasar de un... Bueno, digamos que los curas, los Jesuitas te enseñan una realidad del mundo. O sea, el mundo es de una manera y luego vas a un sitio donde dices: ¡Me han estado engañando! Esto no tiene nada que ver con

lo que me han dicho hasta ahora. Una enseñanza laica, por supuesto...También es verdad que termina el Franquismo justo entonces...

[Investigadora]: - ¿Muere Franco?

[Enrique]: -En el 75, pues entonces de repente los grises con la porra y tú corriendo delante.

[Investigadora]: - ¿Los grises era la policía? Había de por sí una revolución, empieza la Transición en España.

[Enrique]: -Sí, absolutamente.

[Investigadora]: - ¿Qué notabas? ¿Qué vivías a los 15 años?

[Enrique]: -Básicamente, que el mundo no era como me habían contado. Que me habían estado engañando durante todo ese tiempo.

[Investigadora]: - ¿Qué te decían?

[Enrique]: -Bueno pues, esa enseñanza religiosa y que ese orden religioso que regía el mundo, pues resulta que es mentira. La sociedad civil es otra, básicamente es eso. Esos criterios morales, religiosos especialmente, la moral puede ser, pero la religión desde luego no.

[Investigadora]: - Dios todopoderoso... ¿tú veías que eso no...?

[Enrique]: -Bueno a Dios lo podíamos cuestionar o no porque tú podías seguir siendo creyente. Lo que no podías creer era en la iglesia, en la jerarquía, en los curas. ¡Es que vamos! Yo salí muy quemado con los curas como que los odiabas bastante. Creer en dios era una cosa indiferente, tú podías creer en Dios o no, eso ya es tu problema, pero desde luego lo que no podía... ¡Los curas, lo peor del mundo en ese momento! Ahora, claro todo lo relativizas, pero en ese momento era horroroso.

Darse cuenta de que el mundo era otro fue una vivencia compartida por la sociedad española que despierta del letargo en el que la represión los había sometido. Los años posteriores a la muerte de Franco fueron algo confusos para los participantes, Violeta narra ese momento como un despertar abrupto, un momento en el que “de repente” cambia su mundo circundante:

[Investigadora]: - ¿Cuál es el recuerdo o la imagen que tienes de la dictadura?

[Violeta]: - Yo muy poquito porque cuando acabé el colegio se muere Franco y en el 76 vengo aquí. De repente... nos ponían películas de cine experimental. De repente todo el mundo se volvió muy liberal y muy moderno.

Ilustración 22. Zaragoza en imágenes, 1975



Ilustración 22 es una captura de pantalla de la galería de fotografías de la ciudad de Zaragoza en 1975. La galería está expuesta en la web de la plataforma virtual Flickr, en la siguiente ubicación electrónica <https://www.flickr.com/photos/zaragozaantigua/tags/1975/>

Ese despertar abrupto no solo fue político, sino que todas las dimensiones de la sociedad española dieron un giro. La imagen que se construye de la represión y el aislamiento franquista se rompe con la muerte del dictador y se abren paso fuerzas sociales y culturales que habían sido exiliadas y reprimidas. En el siguiente fragmento de Paco se aprecia la represión cultural ante la que algunos se sublevaron y se resistieron:

[Paco]: -Luego ya cuando crecí un poco más, con mi hermano el mayor que era de izquierdas y militante, él ya había estado en la universidad, ya había empezado en la universidad. Bueno ya enseguida empiezas a ver y me enteraba de algunas cosillas. Al año siguiente de la muerte de Franco, ya allí en la Laboral, alguna cosa empezó como a cambiar. El profesor de religión, por ejemplo, el que nos daba religión católica, que era un cura rojo, pero ¡claro! Eso lo he visto después, nos ponía durante los trabajos de clase, por ejemplo, a Víctor Jara, la música de Jara en un tocadiscos.

[Investigadora]: - ¿Eso estaba prohibido?

[Paco]: - ¡Estaba prohibido totalmente! Entonces todavía. ¡Claro! Yo en ese momento no me daba cuenta, cuando yo esos discos los oía en mi casa, ya me empecé a enterar pues que Jara y mucha gente, Serrat y toda esta gente, era gente prohibida en el régimen. Bueno empiezas a enlazar cosillas y te das cuenta del valor que tenía aquel hombre. ¡Fíjate! En la misa, ¡nos hacían misa dentro del colegio! ¡los domingos! En la misa ponía el Padre Nuestro de Raibo, el cual a ti no te suena, es un canto todo catalán, también de la izquierda, de los que estuvo prohibido en la época de Franco y tenía un Padre Nuestro en una versión muy de izquierda, de la teología de la liberación, ¡pero bueno! Tenía un Padre Nuestro como muy reivindicativo, él ponía en la misma celebración. ¡Claro! Luego me di cuenta de que es que este hombre era de la teología de la liberación, de la gente está que estuvo por Nicaragua y todos estos sitios, ese grupo de curas que, saliéndose de la normativa del Vaticano, han hecho una [...] entre iglesia e izquierda o se han, incluso, salido de la iglesia, y aquello estaba totalmente perseguido, ¡no! Pero bueno fue curioso descubrirlo.

[Investigadora]: - ¿Lo valoraste un poco más?

[Paco]: -Sí.

[Investigadora]: -Al darte cuenta de que fue...

[Paco]: - ¡Por supuesto!

La Transición es, precisamente, ese tiempo de lucha y cambio de una España masacrada y oprimida a una España esperanzada en la idea de la Democracia. Los años de la Transición se caracterizaron por un rechazo a la violencia política, donde la actitud responsable y resiliente de la sociedad española contradujo a Franco (Preston, 2015). No obstante, cuarenta años calaron profundo y no todo fue tan justo como se hubiera querido, tal como lo denuncia la Asociación por la Memoria Histórica (2010):

La Transición es una época con más sombras que luces, rodeada de pactos secretos, con solo dos acuerdos explícitos, los Pactos de la Moncloa y el Pacto Constitucional, entre algunos de los actores de los mismos (aupados en el papel de protagonistas); cargada de violencia, donde al pueblo se le marginaba de las decisiones, atemorizándole con el fantasma de la Guerra Civil si quería llegar a la Democracia, a pesar de que se nos habla de la madurez y libertad del mismo para elegir su camino. (Asociación por la Memoria Histórica del PTE y de la JGRE, 2010, p. 12).

2.1.4. La lucha por la Democracia

Durante los primeros años de la Democracia, la sociedad española vivió una rápida apertura a otras realidades sociales. Los acontecimientos posteriores a la muerte de Franco motivaron a la sociedad española a retomar las luchas sociales para recuperar los derechos usurpados por el régimen. Durante los años de la represión franquista fueron prohibidas y perseguidas todas las formas de pensamiento diferente al régimen, en consecuencia, la vida política que existía en España antes del régimen fue avasallada, encarcelada y castigada durante cuarenta años; de modo que al abrirse la puerta del encierro las ideas de libertad volvieron a hacerse presentes.

[Violeta]: - [...] mi abuelo era de la UGT [...] La gente de aquella zona eran [...] y había muchos afiliados a sindicatos, a la CNT o a la UGT. Mi abuelo era el secretario de la UGT y era quien firmaba los carnés de afiliados.

[Investigadora]: - ¿Cuánto tiempo estuvo en la cárcel?

[Violeta]: -Estuvo poco porque como no tenía delitos de sangre, que llamaban, y era más bien por ideología, hicieron una amnistía porque se les llenaron las cárceles. Tenían tanta gente que tan solo dejaron a aquellos a quienes les estaba probado entre comillas que habían matado a alguien. Entonces debió estar dos años. ¡Pero claro! Mi abuela con nueve hijos... sola. Yo no lo conocí, él se murió con 50 años aproximadamente y mis padres no se habían casado. El padre de mi madre se murió muy joven, pero de enfermedad, estuvo en la guerra y también era de la UGT porque era [...], pero a él no lo encarcelaron. A mi otro abuelo como era el que firmaba lo metieron a la cárcel. Metían, así pues, a todos los que eran responsables de sindicatos o de los partidos políticos.

Los cuarenta años de dictadura fueron vividos en el aislamiento y la represión y al morir el opresor, la sociedad española despierta en una realidad europea que le deslumbra por momentos, al tiempo que le incentiva a recuperar el tiempo perdido, viviéndose “el ambiente de movilización a través de cientos de protestas, paros, huelgas y manifestaciones en todo el Estado, en los que se incorpora el grito de “amnistía, libertad” [...] junto a las reivindicaciones laborales y sociales” (Asociación por la Memoria Histórica del PTE y de la JGRE, 2010, p. 31).

Para la mayoría de los participantes españoles la época de Transición se guarda en la memoria como un periodo de latencia y expectación que mezcló el miedo a la represión y a perder de nuevo sus vidas en otro baño de sangre. El siguiente fragmento del texto de Violeta describe un recuerdo que contiene dos hitos en el escenario histórico de España; uno de ellos, es un evento puntual, el golpe de Estado fallido de 1981 conocido como el 23F y el otro hito, atisba el ambiente social que marcó la presencia por más de veinte años de ETA (Euskadi Ta Askatasuna) en la sociedad.

[Violeta]: -Cuando yo vine el Franquismo ya había caído. Era la época de la Transición. Recuerdo especialmente el año 81.

[Investigadora]: -Tenías 19 años.

[Violeta]: -Sí, ahí fue el 23 de febrero que fue el golpe de estado de Tejero, el que dijo: “- ¡Que se sienten coño!” Estábamos en el internado viendo la tele y de repente paso algo raro. Fue un momento que la tele dejó de emitir y en la radio ponían música militar. Nadie sabía que pasaba, la tele cambió lo que estaban poniendo y luego pusieron un documental, creo que de pingüinos o de ballenas. Entonces, no te enteras de lo que pasa, pero las chicas vascas empezaron a llorar. Cada una preocupaba por su hermano o por su novio, por su familia. En el país vasco se esperaba que si se tomaban los militares el poder toda la gente que podía estar en la ETA o eran afines sería detenida. Muchos cruzaron la frontera hacia Francia esa noche. Recuerdo que toda la noche las chicas vascas estaban llorando y no había manera de comunicarse, los teléfonos tenían un mensaje de “líneas ocupadas”. Mi madre me quería llamar y no podía porque se colapsaron las líneas.

[Investigadora]: - ¿Nadie sabía lo que estaba pasando?

[Violeta]: -Nada, nada. En la radio hubo un periodista que siguió el golpe y en Valencia salieron los tanques a la calle. Hablaban de que en Zaragoza también iban a salir, era un momento crítico. Luego pasó toda la noche y en la mañana, no sé si fue sobre las 12, fue cuando salió el Rey a hablar y a decir que se rendían. Me acuerdo de las chicas estas... de las vascas, estaban apuradísimas y nosotras no alcanzábamos a entender la gravedad del momento.

[Investigadora]: - ¿Tú que pensabas?

[Violeta]: -No sé, no eres consiente. Sabes que pasa algo, pero las que verdaderamente estaban preocupadas eran ellas porque tenían motivos, lo entendían. Nosotras no lo entendíamos, pensábamos: - ¡Va a volver otra vez la guerra, una dictadura!

Los acontecimientos del 23 de febrero de 1981 descritos por Violeta relatan el miedo, la incertidumbre y el desconocimiento que ella y sus compañeras vivían. Estos eran sentimientos compartidos por gran parte de la población española y que su recuerdo se guarda en la memoria colectiva. El camino de la Democracia se inició en España con la muerte del dictador para luego ser acompañado hasta la fecha por una monarquía parlamentaria que se legitimó en la sociedad después del golpe de estado fallido. A partir de entonces y desde 1977, año en el cual se realizan las primeras elecciones generales desde la Segunda República, el pueblo español vive importantes transformaciones en todas las esferas públicas y privadas. Para Violeta, el escenario español está marcado por las luchas sociales que reivindican los derechos usurpados. Para ella, el año de 1982 marca una diferencia porque se vive en España una mayor tolerancia y una superación del miedo, un reflejo de ello fue el triunfo del Partido Socialista Obrero Español en las elecciones generales.

[Violeta]: - Yo recuerdo aquello como si fuera una película. Vinimos a Zaragoza andando desde Santa Isabel en manifestación hasta la Plaza Aragón pasando por todo el centro [...] Las que hacían de directoras, recuerda que éramos dos mil chicas y nos dividíamos en colegios de colores: colegio blanco, colegio violeta, las directoras sí que nos decían: - ¡Vuestros padres... no sé qué! Lo que quiero decirte es que había tolerancia porque era la época de estas cosas, no vino la guardia civil ni esas cosas. Era la época de la Transición y en el 82 gana el PSOE las elecciones.

2.2. Escenario educativo español

El escenario educativo español se desarrolla acorde a los hitos históricos presentes en las auto-biografías de los participantes. A través de ellos, se observa cómo las políticas educativas han desarrollado modelos educativos que se corresponden con los discursos gubernamentales. En los textos auto-biográficos se observan dos momentos trascendentes en la historia educativa española desde 1961, uno de ellos es el modelo educativo franquista y el otro, el modelo desarrollado durante la Democracia. No obstante, este último ha sufrido importantes transformaciones y sujeciones a otro tipo de intereses además de los políticos y culturales. Durante el franquismo la educación fue completamente instrumentalizada a favor de una ideología, la del régimen y este no se preocupó por diseñar un sistema escolar distinto del preexistente porque tan solo se interesó en hacer lo necesario para desarrollar la idea de que la educación debía ser católica y patriótica (Ministerio de Educación, 2000).

Las políticas educativas desarrolladas durante el franquismo se sustentaban en las ideas del Nacional-Catolicismo y tras la consolidación del régimen estas ideas penetraron profundamente en las raíces de la sociedad española perpetuando el miedo y la represión, pese a la incipiente apertura al mundo de la enseñanza durante la segunda mitad del siglo. Sin embargo, durante la infancia de los participantes “persisten la confesionalidad y el predominio de la Iglesia, el patriotismo y la preponderancia del adoctrinamiento político sobre lo técnico-pedagógico” (Ministerio de Educación, 2000). Ejemplo de ello se puede hallar en el siguiente recuerdo de Violeta:

[Violeta]: - Fíjate! Los lunes se ponía la bandera de España en un mástil y teníamos que colocarnos en filas junto al mástil. ¡Al estilo militar! y entonces se rezaba una oración por el caudillo, por Franco. El viernes era lo mismo, pero se bajaba la bandera y se plegaba como en el ejército. Yo eso lo he hablado con la gente de mi edad y me dicen: *¡Violeta eso ya no se hacía en ningún sitio en esa época!* [...] En los colegios públicos, salvo en los de curas y monjas, ya no se hacía eso de la banderita. Ya eran otros tiempos pero él lo seguía haciendo y no por ideología sino por todo lo contrario.

La escuela franquista reprodujo la estructura represiva del estado mediante el adoctrinamiento y la subyugación de la población. Estos objetivos se alcanzaron mediante el miedo y el terror en todas las dimensiones, desde lo físico hasta lo espiritual y moral.

De esta manera, el nacional-catolicismo se posicionó como una pieza fundamental para el mantenimiento del régimen y el sistema educativo facilitó los procesos de adoctrinamiento y militarización de la población.

Podría caracterizarse someramente el sistema escolar de la posguerra por una serie de rasgos. En primer lugar, se define una enseñanza confesional católica basada en tres premisas fundamentales: educación de acuerdo con la moral y dogma católicos, enseñanza obligatoria de la religión en todas las escuelas y derecho de la Iglesia a la inspección de la enseñanza en todos los centros docentes. Se observa igualmente una politización de la educación por medio de una orientación doctrinaria de todas las materias. En tercer lugar, se establece la subsidiariedad del Estado en materia de educación, porque es la sociedad la que asume las competencias en este terreno; ello no se entiende como subsidiariedad en el sentido liberal, sino que significa que el Estado se desentiende de la tarea educativa y la deja plenamente en manos de la Iglesia (MEC, 2004, p. 5).

2.2.1. La purga docente durante el franquismo

[Francisco]: -Los maestros “godos”, conservadores que hay en Colombia, ¡en España es peor!, sin yo ir allá sé que son peores. Yo tuve unos profesores españoles aquí y esos eran más recalcitrantes y conservadores ¡Virgen santísima! Y tuve uno que fue supremamente extrovertido porque él fue republicano, el profesor Martín. ¡Él tenía un hachazo que le habían metido! Con él congeniamos mucho porque el viejo era bastante inquieto y yo tenía diecisiete años. Un día yo le escuché hablar sobre la Guerra Civil. En ese entonces yo era cristiano, católico y toda esa joda, pero yo a los curas ya les empezaba a ver la maldad que ellos tienen, la doble moral, la opulencia en la que viven y que no son coherentes con lo que predicán.

El anterior fragmento de Francisco describe y compara a sus maestros, hombres españoles que vivieron la Guerra Civil y el franquismo desde diferentes perspectivas y que mostraban formas muy diferentes de actuar. Las maestras y los maestros españoles vivieron la depuración franquista que fue absoluta y sistemática. El valioso trabajo de la maestra investigadora turolense Amparo Sánchez Martín, titulado: “La depuración docente en Teruel (1936-1945). Datos para la recuperación de la memoria colectiva del magisterio turolense del

siglo XX” documenta al detalle la forma y la intensidad con la cual se llevó a cabo la purga del franquismo al magisterio turolense. Cargos como el “mostrar alegría al entrar los rojos en el pueblo” son muestra del terror que se respiraba tras ganar los golpistas nacionales. Los maestros y maestras que sobrevivieron a los fusilamientos, juicios y cárceles se vieron vigilados en todas las esferas de sus vidas. Aquellos que eran tildados de “sospechosos” vivieron sanciones que les condenaban al exilio de su ocupación, eran separados del magisterio y se les daba la baja en el escalafón, eran inhabilitados de forma perpetua para ejercer en la escuela, algunos fueron trasladados fuera de la provincia, se les prohibía solicitar vacantes o se les suspendía de sueldo o directamente del empleo por periodos de tiempo (Sánchez, en Abós, 2015).

Tabla 20

Cargos imputados a maestras y maestros durante el franquismo

<i>Por motivos políticos</i>
Amistad y simpatía con algún miembro del Frente Popular
Pertener a la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza.
Tener ideario político de izquierda y ser propagandista de izquierdas
Organizar grupos o centros de izquierda.
<i>Por motivos religiosos</i>
Indiferencia en materia religiosa
Prohibir que los niños fueran a misa
Inculcar el ateísmo
<i>Por cuestiones de moral</i>
Ser suscriptor de prensa antiespañola
Obediencia al marido militante republicano.
Matrimonio civil. Esta circunstancia se agravaba si el marido era rojo.
Convivir con los rojos
<i>Por cuestiones pedagógicas</i>
Enseñar cantos subversivos
Hacer saludar a los niños con el puño en alto
Inculcar ideas comunistas perturbando las mentes infantiles.

Haber organizado con las escolares un acto literario teatral en diciembre del 35 que bajo pretexto de ser un cuento recreativo era aprovechado para hacer propaganda izquierdista.

Otras causas

Mostrar alegría al entrar los rojos en el pueblo.

Aplaudir en manifestaciones del Frente Popular.

Nota. Fuente: La tabla 20 tomada de Abós (2015, p.88). Cargos imputados de mayor frecuencia a las maestras y maestros durante el régimen franquista.

Tras más de veinte años de esta represión, no es difícil entender el comportamiento de algunas personas que aparecen en la narración de Violeta, como el de su maestro de primaria, el maestro del pueblo y marido de su maestra de infantil. Violeta narra sus vivencias en la escuela tras su paso a quinto de primaria, donde deja a su maestra en el piso de debajo de la escuela y pasa al piso de arriba con el maestro:

[Investigadora]: - ¿Pasaste con el profesor?

[Violeta]: -Sí. Ahí yo lo pasé mal porque era un señor muy severo y muy rígido. Era de los que pegaban y tal, y le teníamos miedo. Yo le tenía... terror.

[Investigadora]: -¿Te pegó?

[Violeta]:-¡Sí, a todos!

[Investigadora]:-¿Con regla y tal?

[Violeta]: -Si con regla y con un anillo que llevaba así de oro con un rubí. Le tenía miedo, le tenía miedo. Tanto que me tuvieron que llevar al médico porque tenía sueños.

[Investigadora]: - ¿Tenías terrores nocturnos?

[Violeta]: -Luego fíjate que lo he visto años más tarde. El hombre te conoce y se pone contentísimo porque yo era una buena alumna. Pedagógicamente tenía ideas geniales, pero infundía mucho respeto [...] La maestra era su mujer [...] Sus hijas... que venían al cole. [...] ¡Fíjate! Los lunes se ponía la bandera de España en un mástil y teníamos que colocarnos en filas junto al mástil. ¡Al estilo militar! y entonces se rezaba una oración por el caudillo, por Franco. El viernes era lo mismo, pero se bajaba la bandera y se plegaba como en el ejército. [...] Yo eso lo he hablado con la gente de mi edad y me dicen: -¡Violeta eso ya no se hacía en ningún sitio en esa época! En los colegios públicos, salvo en los de curas y monjas, ya no se hacía eso de la banderita. Ya eran otros tiempos, pero él lo seguía haciendo y no por ideología sino por todo lo contrario.

[Investigadora]:-¿Por qué les pegaba?

[Violeta]:-No lo sé. Yo creo que estaba desquiciado.

[Investigadora]:-¿Cuándo te pegaba?

[Violeta]: -Siempre que te equivocabas. Cuando te equivocabas como norma un coscorrón.

El anterior fragmento tiene varias tachaduras tras la lectura de Violeta, esas palabras borradas matizan el recuerdo de su maestro de primaria. Para ella, él marcó a toda una generación que le recuerda con temor, pero que al crecer y al comprenderle siendo ya unos adultos pueden entender “lo amargo de su situación al verse vigilado por ser rojo”. Su caso fue el de muchos maestros del territorio español donde la represión y depuración fue exhaustiva, borrando las ideas y dejando profunda herida, tal como expresa Sánchez (2015) “con el proceso depurativo, la vida personal y profesional sufrió grandes cambios. La supervivencia define los años de la postguerra, junto con la palabra miedo que hacía que se olvidaran las ideas, los compromisos y, a veces, la dignidad personal” (Sánchez, en Abós, 2015, p. 104).

La depuración ideológica a los maestros vino después de la eliminación física se pretendía una eliminación moral a través del terror y la tortura ante lo que muchos maestros y maestras se suicidaron, pero “lo más doloroso se centró en todos aquellos que ante estas amenazas sucumbían a la tentación de negarse a sí mismos, buscando una salvación que a veces no llegaba” (Sánchez, en Abós, 2015, p. 106). Poco conocemos del caso del maestro de Violeta, pero sabemos que él era esposo y padre, y que en los recuerdos que ella tiene de él se guarda la alegría al volverle a ver. En los últimos años del franquismo, Violeta dice que “se vivían otros tiempos” y aquellas ideas reprimidas, acalladas y censuradas se empezaron a oír nuevamente. En el texto auto-biográfico de Paco, él recuerda con admiración a su profesor de religión de la Universidad Laboral, un cura que se salía de la normativa al compartir con sus alumnos experiencias educativas prohibidas durante todo el régimen:

[Paco]: -Luego ya cuando crecí un poco más, con mi hermano el mayor que era de izquierdas y militante, él ya había estado en la universidad, ya había empezado en la universidad. Bueno ya enseguida empezamos a ver y me enteraba de algunas cosillas. Al año siguiente de la muerte de Franco, ya allí en la Laboral, alguna cosa empezó como a cambiar. El profesor de religión, por ejemplo, el que nos daba religión católica, que era un cura rojo, pero ¡claro! Eso lo he visto después, nos ponía durante los trabajos de clase, por ejemplo, a Víctor Jara, la música de Jara en un tocadiscos.

[Investigadora]: - ¿Eso estaba prohibido?

[Paco]: - ¡Estaba prohibido totalmente! Entonces todavía. ¡Claro! Yo en ese momento no me daba cuenta, cuando yo esos discos los oía en mi casa, ya me empecé a enterar pues que Jara y mucha gente, Serrat y toda esta gente, era gente prohibida en el régimen. Bueno empiezas a enlazar cosillas y te das cuenta del valor que tenía aquel hombre. ¡Fíjate! En la misa, ¡nos hacían misa dentro del colegio! ¡los domingos! En la misa ponía el Padre Nuestro de Raibo, el cual a ti no te suena, es un canto todo catalán, también de la izquierda, de los que estuvo prohibido en la época de Franco y tenía un Padre Nuestro en una versión muy de izquierda, de la teología de la liberación, ¡pero bueno! Tenía un Padre Nuestro como muy reivindicativo, él ponía en la misma celebración. ¡Claro! Luego me di cuenta que es que este hombre era de la teología de la liberación, de la gente está que estuvo por Nicaragua y todos estos sitios, ese grupo de curas que saliéndose de la normativa del Vaticano, hay hecho una [...] entre iglesia e izquierda o se han incluso salido de la iglesia, y aquello estaba totalmente perseguido, ¡no! Pero bueno fue curioso descubrirlo.

[Investigadora]: -¿Lo valoraste un poco más?

[Paco]: -Sí.

[Investigadora]: -Al darte cuenta de que fue...

[Paco]: -¡Por supuesto!

Los esfuerzos del régimen para aniquilar una forma de ver e interpretar el mundo de una parte de la población tuvieron resistencias. Para profesores, maestras y maestros como el de Paco no era posible reprimir sus ideas y compartirlas con sus alumnos, pero no es posible juzgar la imagen de maestros como el de Violeta que se vieron oprimidos durante toda su vida tras la guerra. De aquí la importancia de no olvidar, de conservar en la memoria el pasado para reparar el daño a las víctimas, eso es algo que inició en la comunidad de Aragón el trabajo desarrollado por Amparo Sánchez Martín en el año de 1979, ella tenía el anhelo de que la brecha que dejó la guerra y la dictadura en la sociedad se cerrase con la Democracia y que las ideas e ideales oprimidos en todos los escenarios del contexto español despertaran de nuevo.

Cualquier guerra civil, “incivil” como ha sido brillantemente conceptualizada por algunos, tiene nefastas consecuencias para las poblaciones afectadas: muertes, mutilaciones, separación de familias, exilios... Pero una de las más dolorosas, sin duda, es la de alejar de sus ideas e ideales a una parte de la población que no está en el bando vencedor (eso si es que entendemos que en una guerra alguien gana), hacerle purgar y

renunciar a su propio ideario. Esto ocurrió con más de un centenar de maestros turolenses que, debido a sus ideas políticas, fueron depurados y “obligados” a acatar las directrices del nuevo Estado. La España vencedora imponía sus códigos a la perdedora y profundizaba en una brecha que, si acaso, solo cerrará en la Constitución de 1978, con la llegada de la democracia y la construcción de un Estado social y democrático de derecho. (Sánchez, en Abós, 2015, p.106).

España vivió cuarenta años en dictadura y ha vivido casi otros cuarenta años en Democracia, pero la represión franquista dejó impresa en la sociedad española la diferencia entre unos y otros fracturando su historia más allá del tiempo. Sus métodos sistemáticos de exterminio de cualquier pensamiento o idea libertaria se centraron en los docentes, maestras y maestros que vieron minado su espíritu década tras década. De este modo, los fragmentos autobiográficos de Enrique, Violeta y Paco dejan entrever unas huellas del pasado de sus propios maestros y ofrecen a través de sus experiencias de infancia claves interpretativas del contexto español desde los años sesenta. En donde la represión determinó modelos de comportamiento que se instruían en las aulas para luego ser replicados. Tal es el caso de los modelos arcaicos de género que se replicaron en la sociedad española durante mucho tiempo y que han calado en cada uno de los escenarios posibles, siendo la igualdad de género una bandera democrática por la que se continúa luchando. Otra huella indudable de la represión es el rastro del olvido en la auto-biografía de Elisa, la maestra más joven de los participantes españoles, para quien la guerra y la dictadura forma parte de un pasado lejano que mantiene una sombra. El recuerdo de Franco, la Transición y el fantasma de la Guerra Civil son distantes en su narración. Su discurso da cuenta de otra realidad, la sociedad europea. Un mundo globalizado que está regido por la idea de efectividad más allá de la productividad. Ella nació en la Democracia, pero como se expondrá más adelante también nació en el neoliberalismo y esto sin duda, ha determinado otros contextos históricos e influenciado profundamente su discurso ideológico.

2.2.2. La represión se instaura desde la escuela

Fueron muchos los mecanismos de control y represión a la población española durante el Franquismo, mas fue la escuela el escenario que le permitió a la violencia represiva y silenciosa arraigarse en lo más profundo de la sociedad. Durante la primera etapa del franquismo, en la autarquía, la Escuela sufrió la depuración del régimen, una

purga que como se expresa en el siguiente apartado, hizo énfasis en los docentes, maestras y maestros de todo el territorio. Después del Plan Nacional de Estabilización de 1959, el sistema educativo durante el franquismo desarrolló acciones planificadas a un desarrollo económico como las recogidas por el Plan de 1967-68 de Protección Escolar. El discurso franquista de esos años tenía el tinte paternalista reconociendo el sufrimiento de su pueblo, admitiendo la miseria, la pobreza y la desesperación bajo la cual estaban sumidos.

El pueblo español [...] lleva o llevaba, hasta hace poco, mucho tiempo, quizá un siglo o siglo y medio, sumidos en una situación psicológica de abatimiento y desesperanza, en una suerte de resignación fatalista y escéptica, convencidos de que se hallaban condenados de por vida (y por la vida de sus hijos y sus nietos) a permanecer en una situación vital deprimida, muchas veces lindando la pobreza e incluso la miseria, sin posibilidad de salir de tal situación y acceder a otra más conforme con las aspiraciones de todo ser humano. En tales circunstancias es explicable [...] que cayeran en la tentación de pensar que solo una revolución violenta podría abrirles el camino para una vida a nivel auténticamente humano. (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 1967, p. 71).

Ante la situación de pobreza que se vivía en España, el régimen dispone medidas para desarrollar estrategias educativas dirigidas a dar cumplimiento al plan económico diseñado en 1959. El discurso institucional hacía referencia a la necesidad de aplicar medidas que garantizaran la igualdad de oportunidades para aquellos que tuvieran la capacidad y la decisión de trabajar, y que según su disposición pudieran garantizar el futuro del régimen:

Pues bien: si acertamos a fortalecer y ampliar los medios y los instrumentos precisos para que todo español, especialmente de las generaciones jóvenes, con capacidad y decisión de trabajar, pueda, mediante el estudio, acceder al puesto social que en justicia le corresponda, según su personal aptitud, para desde él colaborar al bien común de los españoles, parece evidente que habremos asegurado nuestro futuro al lograr la sociedad española su plena estabilidad social y política; garantizando la pacífica y ordenada evolución del país hacia situaciones sociales cada vez más justas y de mayor bienestar colectivo; desterrado para siempre la fácil tentación de la demagogia revolucionaria. La protección escolar aparece así, a mi juicio, entrañando un objetivo político de la mayor trascendencia, que requiere un trato que no dudo en calificar de preferente en los

próximos años en que va a desenvolverse el II Plan de Desarrollo Económico y Social. (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 1967, p. 72).

De este modo, se llevaron a cabo políticas educativas dirigidas al mantenimiento del régimen mediante el condicionamiento educativo y el sometimiento de aquellos niños y niñas, como eran en ese entonces Enrique y Violeta, a una estructura educativa represiva y excluyente.

[Enrique]: - [...] fuimos una familia feliz siempre, sin problemas ni desgracias. Era una casa muy alegre, donde venía mucha gente. Amigos de todos nosotros. Vivíamos además con mi abuelo. Estábamos un montón de gente en la casa [...] Siete hermanos más mis padres, nueve. Mi abuelo, diez, el ama, once y además había una interna, es decir, estábamos doce personas. Siempre había mucha gente. Mucha animación... ¡Estaba bien! Porque te da opción a estar muy libre en realidad.

[Investigadora]: - ¿Cómo era estar muy libre?

[Enrique]: -Pues...que éramos tantos que era fácil hacerte el distraído, esconderte, es decir; pasar desapercibido. ¿Sabes? Nada que ver de cómo es ahora, familias de uno o dos hijos y ves a los papás, la mamá que está encima del niño todo el día, todo el tiempo y lo tiene absolutamente vigilado y controlado. ¡Nosotros éramos una manada! Te soltaban y claro ibas un poco a tu aire. Es verdad que ibas muy vigilado por mil sitios, pero con esa sensación de libertad. Incluso los veranos, veraneábamos siempre en... Mi padre ganaba bien, era un médico reconocido, además, cirujano, pero todo se lo gastaba en sus hijos, en su familia. En realidad, era un único sueldo para muchísima gente. ¡Es más, nosotros no íbamos de vacaciones a la playa no! Éramos socios del club de tenis, era nuestro lugar de veraneo. Bueno estábamos ahí y pasaba una cosa que no sucede hoy en día, estabas vigilado un poco... socialmente, es decir; ahora cuando ves a un niño que hace... pues tira una cosa al suelo o pega un grito o hace algo que tu consideras incorrecto no se te ocurre decirle nada porque sus padres están ahí. En cambio, entonces, no solo eran tus padres los que te controlaban y vigilaban, sino que era en realidad toda la masa social, ¿sabes? Los que estaban un poco pendientes de todos, ¿sabes? Era una cosa curiosa, una herencia importante.

Enrique vive en un hogar con posibilidades económicas al ser su padre un médico reconocido y pese a que su salario era el único ingreso de casa no podría considerarse que la familia de Enrique estuviera incluida en la categoría de *pobre*. Sin embargo, fueron otros

los aspectos excluyentes los que afectaron la infancia de Enrique especialmente, a su proceso educativo, el cual él entiende como un fracaso que confiesa no poder explicar.

[Enrique]: -Yo fui la primera hornada en estrenar EGB y también, el BUP más tarde. 5º de EGB que sería como 5º de primaria antes de la ESO.

[Investigadora]: -En 5º entraste a estudiar con los Jesuitas, ¿ahí tendrías como 11 años o 12 años?

[Enrique]: -Es que no me acuerdo, no lo tengo claro.

[Investigadora]: -¿Tú, la primaria la hiciste en el colegio de monjas y luego...?

[Enrique]: -Sí y terminé con Jesuitas los cuatro últimos años, pero eso era la EGB.

[Investigadora]: -Luego de ahí pasabas a BUP y luego COU.

[Enrique]: -Yo no hice el bachillerato. ¡Yo fracasé escolarmente! Pero estrepitosamente.

[Investigadora]: -¿Por qué?

[Enrique]: -Pues no estoy seguro de por qué fracasé estrepitosamente, pero la cuestión es que siempre fui... bueno, no siempre, no siempre, hasta... ¡Es más! De niño tenía buenas notas, no te digo brillantes, pero bien. Fue en 8º de EBG, al final de la EGB cuando empecé a sentirme inseguro.

[Investigadora]: -¿Sí?

[Enrique]: -Sí y el BUP fue un desastre.

Otro escenario económico muy diferentes vivió Violeta durante su infancia en un pueblo aislado de la provincia de Teruel. Su padre, minero, estuvo fuera de casa durante mucho tiempo y su madre y abuela trabajaron en los campos durante toda su vida. Violeta tenía tareas en casa, tal como la hermana de Enrique, pero, aunque sus vivencias están enmarcadas en la pobreza y la necesidad, ella comparte con Enrique el recuerdo de una infancia feliz y libre para explorar y jugar, rodeada de familia y amigos. En su autobiografía se puede leer como ella se sentía libre, eso antes de entrar en la escuela, y su actitud frente al mundo era la de una exploradora, describiendo una infancia “salvaje”, pero esta percepción y el sentimiento de libertad se fue silenciando poco a poco.

Durante los primeros años de escolaridad de Violeta, se desarrolla en España el Plan de 1967-68 de Protección Escolar que recogía estrategias para ampliar la cobertura educativa y con ello, dar cumplimiento a lo propuesto en el Plan de Estabilización de 1959. Dentro de estas medidas estaban la creación de concentraciones escolares y la oferta de ayudas económicas a familias con hijos en edad escolar mediante diferentes tipos de becas.

Estas ayudas estaban supeditadas, como no podría ser de otra manera, a ciertas condiciones que le garantizaban al régimen el control sobre las futuras generaciones.

[Violeta]: - Pues, yo estuve en mi pueblo hasta los 13 años, en 1976. En ese tiempo crearon las concentraciones escolares ya fuera para ahorrar o para atender mejor. Eran centros con especialistas donde enviaban a los niños en la segunda etapa de la EGB. Los reunían y los enviaban en autobús al instituto del pueblo más grande, pero en mi pueblo ¿qué pasaba? Lo mismo que pasa ahora, que ya no podían llevarnos en autobús a ninguna parte. Entonces nosotros hacíamos todo en el pueblo. Teníamos una maestra y un maestro, aunque tuviera treinta niños la maestra daba a todos los cursos. Ella daba desde infantil hasta cuarto y luego subíamos y hacíamos quinto, sexto, séptimo y octavo con el maestro. Yo iba sola siempre porque en mi año escolar solo había tres niños y repetieron un año, entonces iba sola en mi curso. Además, tenía que demostrar al acabar estos años, que había aprendido lo mismo que los que iban a la concentración escolar y después tenía que ir a Teruel a hacer un examen.

El *examen* es uno de los hitos educativos de mayor presencia en la infancia de la mayoría de los participantes españoles, incluidos aquellos que colaboraron en el estudio de la línea base sobre las experiencias educativas significativas para su (de)construcción como docentes (López, 2012). Para la mayoría de los participantes, los resultados de ese examen les permitieron continuar con sus estudios y posteriormente acceder al magisterio, pero para ello debían de cumplir con todos los requisitos que se les exigían siendo fundamental el mantener un alto desempeño académico. En el siguiente fragmento, Violeta narra desde la distancia como ella siendo tan solo una niña tuvo que enfrentarse a la experiencia de ser evaluada y abrumada por todo un mundo nuevo fuera de su pueblo natal.

[Violeta]: -Yo fui en el tercer año de implantación de este sistema del examen y al cuarto año quitaron aquello porque se dieron cuenta de que era absolutamente injusto. El primer año fueron diez en mi pueblo y no aprobó nadie. El segundo fueron ocho y no aprobó nadie. ¡A ver! Llegabas ahí y ¿tú crees que has podido trabajar los mismos contenidos con un maestro para cursos completamente distintos, que los chavales que han estado todos de la misma edad con el profesor especialista? A mí por ejemplo me hicieron un examen de francés, ¿tú crees que yo di francés? Yo lo tenía como asignatura, pero no podías y ¡yo aprobé! pero ¡vamos! El maestro estaba hundido, pero pasaba igual en todos los pueblos. Entonces eso lo quitaron y dijeron: -El que apruebe

octavo ya tiene el título. Después de mí, ya lo quitaron, aquello fue una cosa que salió fatal.

[Investigadora]: - ¿Qué tal ese examen? ¿Cómo fue?

[Violeta]: - Mira como ya te digo, teníamos que ir a Teruel y mis padres no tenían coche, entonces viajé con un señor de mi pueblo que tenía una tienda y una furgoneta, él era el que hacía de transportista. Como me ponía tan nerviosa y me mareaba, me mandaron el día de antes a casa de una tía. Al siguiente día, cuando bajo por las escaleras de la casa de mi tía, como iba yo solita a un colegio súper grande, con niños que no conoces, cuando llego ahí y voy por las escaleras, pues mira ¡a vomitar! ¡horroroso! Es que cada vez que lo piensas era injusto, la discriminación entre las zonas rurales y urbanas. Sobre todo, en las zonas inaccesibles como en mi pueblo, que son zonas montañosas y que no tienen carreteras. Es una zona muy fría, es muy bonita pero muy fría.

Para muchos niños y niñas españoles, las becas eran la única forma de continuar sus estudios. No obstante, el esfuerzo y el sacrificio no terminaba cuando obtenían la beca sino todo lo contrario porque estas ayudas estaban destinadas al internamiento del beneficiario. Los internados fueron espacios que formaron a varias generaciones de docentes en España como Violeta, Paco y a los participantes del estudio base que vivieron gran parte de su infancia en un internado. En el siguiente fragmento, Violeta habla de su experiencia como interna y su narración refleja la carga subjetiva que encierra esta experiencia.

[Violeta]: - Al principio lloras, la primera noche llorando, pero después te acostumbras. No es un mal sistema. Estuve 6 años de interna, el último año ya mal porque el internado es para una edad. Lo que pasa es que era la única forma de estudiar. Había varios tipos de becas. Estaban las becas del Patronato de Igualdad de Oportunidades o PIO, esas eran para todo el mundo, eran como las becas de ahora. Esa te la daban en dinero y tú te tenías que buscar un colegio, una residencia lo que fuera. A mí me buscaron en un colegio de monjas en Teruel, me daban plaza porque la maestra del pueblo era amiga de la directora y le dijeron a mi madre: -No te preocupes que la niña tiene plaza. Pero con el dinero de la beca no me cubría todo lo que tenía que pagar. Entonces, le dijeron a la maestra que las chicas que no podían pagar les ayudan a las monjas, le dijeron: - Pues les mandamos cositas para que hagan y con eso se lo pasan. Mi madre dijo: - Bueno, ya está. Eso era en Teruel, entonces a mi maestra otras personas le advirtieron que a las chicas que no podían pagar todo, acababan haciendo demasiadas tareas de

limpieza en el colegio. Entonces mi madre... claro... y mientras tanto me dieron otra beca porque yo había pedido otra beca.

El rumbo de Violeta estuvo marcado por las decisiones de su madre y su maestra, dos mujeres que buscaron alternativas de vida para sus familias y alumnos, pero era una suerte de pocos. El destino de la mayoría de las niñas y niños *pobres* al cumplir los catorce años era el trabajo en el campo o en el servicio doméstico, tan solo aquellos que cumplieran con los criterios de selección podían seguir estudiando.

[Violeta]: -Pero bueno, para que te hagas a la idea, yo fui la primera de mis amigas que estudié. Las demás acababan esto y se iban a servir.

[Investigadora]: - ¿Cómo a servir?

[Violeta]: -Se iban a una casa a fregar y a limpiar de criadas y además, a vivir en la casa.

[Investigadora]: - ¿En el mismo pueblo?

[Violeta]: - No. Se iban de internas en una casa en Teruel, Barcelona o Valencia.

[Investigadora]: - ¿Por salir del pueblo se iban a Valencia...?

[Violeta]: -Por salir, pero qué iban a hacer si no había dinero, es que el estudiar significa salir del pueblo, entonces el problema era el alojamiento. ¿Dónde te alojas? Yo salí porque me dieron beca. Yo salí becada, sin ello no hubiera estudiado. Vine aquí a Zaragoza interna con 13 años, cuando acabé solicité una beca y me la dieron. Para darte esa beca tenías que tener buenas calificaciones y bajo nivel económico o muchos hermanos, o sea, tenías que ser pobre y tener buenas notas.

Las becas a las que accedieron Violeta y Paco fueron una serie de medidas educativas implementadas durante los años 60's y 70's dirigidas a la formación profesional y preparación para el trabajo. A este tipo de becas se les conocía como becas-salario, una ayuda económica concedida para realizar estudios en Universidades o Escuelas Técnicas de Grado Superior a estudiantes que cumpliesen con los requisitos.

[Violeta]: -Proveníamos de toda España y el requisito era ser pobre, tener buenas notas y ser de un pueblo en el que no pudieran desplazarse en autobús diariamente a un instituto. Entonces había niñas de León, del País Vasco, de caseríos. De aldeas muy pequeñas que también tenían dificultad para ir en el día con el autobús yendo y viniendo.

2.2.3. El internado y la Universidad Laboral

La beca era la posibilidad de seguir estudiando, de salir del pueblo natal y vivir nuevas experiencias. Uno de los lugares en los cuales varios de los participantes desarrollaron sus estudios de magisterio fueron en las *Universidades Laborales*. Las Universidades Laborales nacieron durante el franquismo y desaparecieron poco después de la muerte del dictador (1955-1978), el proyecto educativo estaba coordinado con el plan económico que se había estado ejecutando en España desde los años sesenta y obedecía a la necesidad de dar herramientas a la población para salir de la pobreza en la que estaba sumida.

[Paco]: -Yo aparte de sexto, séptimo y octavo de educación general básica, la hice becado en la Universidad Laboral. Eso fue una creación de Franco para las familias trabajadoras.

[Investigadora]: - ¿Tú como eras un chico tenías que irte de aquí, porque la que había era de chicas?

[Paco]: - ¡Eso es! La que había aquí era de chicas, pero además era a partir de secundaria, no era para primaria. Entonces las que había por ahí por España eran solo de chicos. Las que eran de educación básica eran solo de chicos. Había varias, había una en Gijón, estaba la de Valencia.

[Investigadora]: - ¿De primaria no había de chicas?

[Paco]: -Solamente hombres. Entonces estábamos ¡fíjate! Estábamos seis mil niños en el mismo centro, estudiábamos seis mil niños, o sea ¡aquello era inmenso! Ahí estuve tres años estudiando, sexto, séptimo y octavo. Ahí hice un periodo interesante en mi vida, es el de Valencia porque fue dejar a la familia y estar interno. Empiezo a educarme en un centro internado al que fui de forma voluntario porque me apetecía ver mundo y aventura. Entonces yo fui quien decidí y animé a mi familia para que me dejaran ir.

[Investigadora]: - Cuando estabas aquí, ¿tenías otras opciones?

[Paco]: -Sí, ¡claro! Aquí pude haber estudiado hasta sexto. En la Magdalena y luego en un instituto normal, como cualquier otro niño. La opción de Valencia se antojaba interesante porque era becada. Ibas de forma gratuita, ¡no! Tenías la manutención y los estudios gratuitos, pero si ibas aprobando te mantenían la beca durante el bachillerato, incluso si hacía falta en la universidad. Entonces era un poco la opción y estaba pensado para familias obreras. Esa era la opción de cara a la familia.

El proyecto de las Universidades Laborales se presentaba para muchos niños y niñas españoles como la única y valiosa opción de continuar sus estudios y poder acceder a una realidad social y económica diferente, pero el proyecto tenía tras de sí un poderoso contenido ideológico que respondía a los criterios educativos establecidos por el régimen franquista.

Las Universidades Laborales [...] Se erigieron bajo el contexto de aquella España autárquica, tras la guerra civil (1936-1939), dentro de un orden político totalitario, consolidándose e institucionalizándose junto al Plan de Estabilización Económica de 1959, mediante la Ley de 11 de mayo, y expandiéndose a lo largo de las décadas de los sesenta y setenta. En este sentido, la ideología carismática de la dictadura franquista, especialmente en la exaltadora etapa inicial, tuvo su propio reflejo en este tipo de centros educativos. Para ello, se tomó el plan de estudio como instrumento adoctrinador del alumnado en la ideología falangista, insertando en el mismo los principios ideológicos y políticos del nacional-sindicalismo franquista (Delgado, 2005, p.62).

Las Universidades Laborales tuvieron 21 sedes en todo el territorio español. Sin embargo, únicamente dos en toda España se destinaron a la educación de las niñas y jóvenes adolescentes: la Universidad Laboral de Cáceres y la de Zaragoza. En esos años no existía la coeducación en estos centros, por tanto, el aislamiento era doble, por un lado, de la sociedad y de la familia puesto que todas y todos las internas y los internos estaban muy lejos de su ciudad y de su familia y los edificios siempre se ubicaban lejos de la ciudad, a kilómetros del centro urbano, y por otro lado eran concentraciones de chicas, o de chicos, sin contacto entre unos y otras, así miles de estudiantes.

Las instalaciones, hoy en día en el olvido, exhiben la huella de la magnitud del proyecto franquista. Con una superficie de más de 20 hectáreas que contenían tres salones de actos, una residencia de 12 plantas para las estudiantes, sala de cine, capilla, cafetería, apartamentos para el profesorado, polideportivo, una piscina cubierta climatizada, estadio de atletismo, campos de fútbol, canchas de baloncesto, pistas de tenis, y una biblioteca que recopiló más de 37.000 volúmenes (Zapater, 2017; Parra & Castañeda, 2014). Para Violeta y quizás para la gran mayoría de jóvenes españoles que vivieron la experiencia, el obtener este tipo de beca de estudios era como encontrarse en otro mundo, un lugar lleno de posibilidades y de nuevas experiencias. Para Violeta: “era una maravilla, es que ahí invirtieron mucho dinero. Era como el proyecto estrella, en España los hijos de los trabajadores están bien formados, pero era verdad. Invertían mucho dinero, [...] Era tremendo, era una ciudad”. Las Universidades Laborales se presentaron como magníficos espacios para el desarrollo de

todas sus capacidades, eran un “lujo” para ellos, pero tenía un alto precio. Aquellos que eran aceptados y lograban mantenerse dentro de la estructura y el sistema debían su tiempo y su esfuerzo al pleno rendimiento académico.

[Violeta]: -Este internado se llamó universidades laborales, las creó Franco como de alta calidad. Esta tenía capacidad para dos mil chicas. Tu podías ser de Zamora y acabar en Zaragoza porque Universidades Laborales femeninas solo había tres y de chicos si había más. Todo era completamente gratuito, te daban un albornoz, un uniforme que era una falda escocesa. Te daban los libros, los cuadernos, las tijeras, los bolígrafos, o sea todo, todo, todo. La comida por supuesto. Tenías una biblioteca inmensa y piscina climatizada con montones de actividades. Una pista de atletismo tremenda, canchas de tenis, de voleibol. Todo lo que te puedas imaginar... hospital, dos médicos, uno por la mañana y otro por la tarde. Es que era una población de dos mil chicas. Se comía muy bien, te daban de comer muy bien, por la noche te daban un vaso de leche. Era una cosa... un lujo. El requisito era ser pobre y tener buenas notas. Lo que pasa es que allí todo el mundo estudiaba mucho porque para mantener esa beca yo no podía suspender nada. Es más, cada dos años que era, la formación Profesional (F.P.) se dividía en dos partes, primer grado que era dos y segundo grado que eran tres. Entonces primer grado que eran dos años tenías que sacar una media de notable y si no, a tu casa. Entonces era estudiar mucho para mantener la beca, todo el mundo estudiaba mucho. Era como muy selectivo, recuerdo que en el primer año empezamos dos grupos de cuarenta chicas y al segundo año estaba un solo grupo. No podías suspender, si suspendías automáticamente te ibas. Para sacar el notable te daban dos años.

Las universidades eran gigantescos complejos que contenían todo aquello que su población pudiera necesitar, todo ello tenía el propósito de explotar el máximo potencial de aquellos niños y niñas que tuvieran las aptitudes requeridas. En el siguiente fragmento, Paco narra sus vivencias en una de las dos únicas Universidades Laborales que tenían formación primaria masculina:

[Investigadora]: - ¿Les hacían test de inteligencia?

[Paco]: -Nos hacían test constantemente. Ahí teníamos, es que eran sitios muy especiales, cuando en todos los sitios teníamos cuatro profesores, ahí teníamos muchos docentes. Hacíamos asignaturas que no se hacían en el resto de escuelas, las profesionales. Hicimos madera, hicimos metal, trabajos manuales. Te capacitaban también en el tema profesional pero luego tenías muchos psicólogos. Los psicólogos te

hacían pasar pruebas bastante a menudo. Educación física por ejemplo teníamos licenciados de INEF (Instituto Nacional de Educación Física), cuando entonces ni siquiera había especialistas. Yo tenía zapatillas.

[Investigadora]: - ¿De alto rendimiento?

[Paco]: -Sí. Los licenciados, los licenciados en actividad física y el deporte que antes se dedicaban al alto rendimiento no daban clase a niños y ahí, sin embargo, sí que teníamos profesores de INEF. Yo por ejemplo que era del equipo de atletismo pues tenía mis zapatillas de clavos, que eso era muy elitista, pero teníamos un material increíble. Teníamos muchos recursos.

[Investigadora]: - ¿Tú eras de atletismo?

[Paco]: -Sí. Es que allí no había más que atletismo, solo se hacía atletismo.

[Investigadora]: - ¿No tenías otras opciones de deporte?

[Paco]: - ¡Claro! Como la gente de INEF no tenía la experiencia docente con niños, en lugar de jugar ¿qué hacían? Nos daban deporte. El único deporte que ellos hacían era atletismo. Entonces bueno, si eras un poquito bueno en atletismo, pasabas a formar parte del equipo y te daban las zapatillas de clavos, y sino pues nada, hacías tus clases normales.

[Investigadora]: - ¿Cuáles eran las clases normales?

[Paco]: -Pues las normales de cualquier colegio, lengua, matemáticas, inglés.

[Investigadora]: -Por ejemplo, tú estabas en Atletismo y ¿cuáles eran las otras clases?

[Paco]: -Dentro de educación física que se hacía atletismo para todos, pero si eras del equipo tú hacías alguna clase más, fuera de la clase de educación física tu hacías entrenamientos de atletismo con el equipo. Entonces ya contabas con material específico. En las clases normales, ibas con zapatillas normales y con un chándal ¡como todos! Y cuando ibas con el equipo pues te ibas a la pista de tartán que tenía el suelo de goma y entrenabas. Era curioso porque estábamos en una edad... pues yo entré con diez y terminé con trece años, pero los entrenamientos no eran juegos. Eran Hiit, interval training, Fartlek... yo salí conociendo y a mí me vino muy bien porque luego me hice educación física. Toda la terminología de entrenamiento para mí era algo conocidísimo, sabía de qué iba todo, ¡no vivido desde el juego como es el enfoque actual, pero bueno! La verdad es que disfrutaba también porque me gustaba la actividad física.

Las becas de las Universidades Laborales fueron una importante alternativa educativa para los menores de familias con escasos recursos económicos, en situación de pobreza,

familias numerosas y mujeres viudas con hijos como la madre de Paco. Además, había que superar unas pruebas, una selectividad bastante exigente, para obtener la beca y el número de aspirantes era muy grande, por lo que tan solo obtenían esas becas aquellos que tenían los puntajes más altos.

En los relatos, los participantes comparten la experiencia de alejamiento del hogar y del pueblo natal, muchos niños y niñas como Violeta y Paco, marcharon de sus hogares para seguir con sus estudios. Esta separación de la familia la vivieron principalmente hijos de familias pobres, Violeta y Paco vivieron la misma experiencia desde diferentes perspectivas, pero el peso que esta tuvo en su historia vital determinó aspectos fundamentales en su percepción del mundo educativo.

[Violeta]: -Al principio llorar porque te ibas de tu casa y solo volvías en Navidad, Semana Santa y verano. [...] Luego te ves con chicas que habían estado en colegio que tenían un profesor para cada curso y yo había tenido un profesor para todos los cursos. Entonces de ser la mejor en mi pueblo, aquí pasabas a tener que estudiar un montón. Para recuperar todo lo que no sabías porque llevabas un nivel bastante malo y esto me paso hasta Navidad, a partir de la Navidad yo me puse a funcionar.

La experiencia del internado puede verse desde diferentes perspectivas, para Violeta tuvo un lado positivo y otro negativo. No obstante, la finalidad de esta estructura era una, el condicionamiento de las próximas generaciones.

[Violeta]: -Positivo. Yo no hubiera estudiado sin esta oportunidad y para mucha gente como yo que sino no hubiera podido estudiar. Luego como negativo, que a determinada edad en COU estabas allí ya un poco encerrada, los horarios tan rígidos, estar fuera de Zaragoza. Por ejemplo, si ibas al cine tenías que ver muy bien la hora porque si no llegabas tarde. Cuando llegabas tenías que entregar un carné como que habías llegado, es que ya era mayor de edad en COU ¿sabes? Entonces se te hacía un poco cuesta arriba. Ese año estaba yo bien con los estudios, pero con el ambiente yo necesitaba que no estuvieran encima. Como positivo, todo lo demás como la oportunidad de conocer gente de toda España, mezclarte con gente de toda España, hasta Canarias.

Los recuerdos del internado de los participantes escapan a la realidad represiva que tenía su estructura. Dentro de estas gigantescas instalaciones Violeta narra su sensación de encerramiento, pero dentro de ella se gestaron amistades que han perdurado durante toda su

vida y fue en este lugar donde se forjaron lazos emocionales muy fuertes que marcaron su sentido de compañerismo y empatía.

[Investigadora]: - ¿Qué recuerdos tienes?

[Violeta]:-De lo que nos reíamos por la noche, hasta que apagaban la luz y nosotras a enredar, ¿no? También que íbamos al pueblo de una amiga que era de Lérida y su padre que era camionero venía con el camión y nos recogía el viernes para ir a su pueblo. Allí todo el mundo hablaba en catalán y la abuela no sabía hablar Castellano. Me trataban genial: -¡Pobrecica, esta que no se puede ir a su casa! Entonces yo me iba con ella. ¡Fíjate! De lo que me acuerdo mucho es de ese último año de COU, en todos los años que estuve en el internado yo era disciplinada, pero ese año me empezó a entrar ya... y nos fugamos. Nos escapamos por debajo de una verja para ver un concierto de Moustaki (es un cantante francés que tiene el pelo largo, él era lo más del estilo de Brassens) nos fuimos a la plaza de toros a verlo. Dijimos: - ¡Si nos echan, que nos echen! Esto era ya en mayo que ya era final de curso. Recuerdo que cuando volvimos había que pasar por la puerta y había un señor porque teníamos como una aduana para entrar y no nos dijo nada. Pero qué nos iban a decir, si ya éramos mayores. Se hicieron los locos, en el internado no se enteraron, pero el señor sí. Él todo lo que tenía que hacer era coger los carnés y decir estas... llegaron tarde y no dijo nada. Esa era la disciplina interna.

Violeta se abrió camino dentro de la represión explorando su mundo poco a poco. Paco vivió situaciones duras, difíciles, retos y pruebas que para él forjaron su carácter. No obstante, estas vivencias también fueron diseñadas dentro de la estructura represiva del sistema educativo franquista. Estas vivencias estaban marcadas por las ideas de género que tenía el régimen, por lo que los niños vivieron unas experiencias y las niñas otras muy diferentes.

[Investigadora]: -En ese internado estuviste tres años.

[Paco]: -Tres cursos.

[Investigadora]: - ¿Tienes muy vivos los recuerdos?

[Paco]: -Sí, sí. Además, forja mucho el carácter porque había situaciones a veces duras. ¡Duras con los compañeros, duras con los educadores!

[Investigadora]: - ¿Cómo duras?

[Paco]: -Duras con los compañeros en cuanto a que los mayores...tenías que enfrentarte a la presión de grupo. Muchas veces había mayores que querían abusar de ti. Allí en muchos momentos estabas solo. Había muchos niños, pero solo y la ley del más fuerte

a veces, en esas situaciones, a veces emerge, ¡no! Luego con los educadores, aunque no tuve yo en particular muchos problemas... bueno a veces hacías alguna pequeña y te escapabas. Nos escapábamos por la noche en verano que hacía buen tiempo, hacía calor, nos escapábamos de los dormitorios. Yo estaba en un sexto piso, bajábamos las escaleras a hurtadillas sin que se enterara el educador, saltábamos por unos tejados y nos íbamos a echar a mirar el cielo y la noche estrellada a una zona que era el reloj de sol, que era un reloj de sol inmenso de hormigón. ¡Pero claro! Había guardianes, aquello era tan grande que había guardas de seguridad por allí, pero eran todos ¡cojos!, venían de la Guerra Civil, eran personas del frente nacional que habían tenido heridas de guerra y habían quedado mutiladas, y los ponían en ese tipo de puestos para darles un trabajo. Entonces ¿qué ocurría? Pues que corrían muy poco. Entonces cuando nos pillaban, echábamos a correr. Bueno, en alguna ocasión a un compañero mío, ¡claro! Además, eso era algo que no estaba permitido, que saltaras por los tejados y que te fueras por la noche porque la noche era para dormir. Había situaciones duras porque ahí si te pillaban te...

[Investigadora]: - ¿Echaban?

[Paco]: -No, pero el tema del maltrato. Alguna torta te podía caer o una torta de uno a otro. [...] Recuerdo, no en esta ocasión, pero en alguna otra, a un compañero nuestro lo sacaron totalmente mojado, no recuerdo por qué. Lo sacaron a la terraza. Teníamos unas terrazas junto a las escaleras, pero ¡claro! Ahí hacía bastante frío porque no había calefacción porque como era levante que es una zona cálida de España, pero en invierno sin calefacción pues hace frío. Recuerdo que lo sacaron mojado a la terraza como castigo. Esto si lo piensas ahora ¡podía haber pillado una pulmonía! ¡yo que sé! Yo ese sí que recuerdo como uno de los castigos... pero bueno, a pesar de que la situación era así un poquillo sí que recuerdo que hice unas cuantas travesuras. Aunque yo era muy estudioso pero bueno, alguna vez hice una travesura con lo cual tampoco tenía mucha presión porque seguíamos intentando escaparnos.

La violencia también se manifiesta físicamente dentro de estas estructuras educativas, pero en los recuerdos de Paco no está el miedo sino la osadía. Sin embargo, la memoria es una mezcla de realidad y ficción, lo cual es un aspecto fundamental para la superación de experiencias tan duras como las narradas por Paco. El recuerdo de la estrategia del educador para resolver los conflictos entre los alumnos, aplicando la ley del más fuerte, es muestra de la premisa de resolver la violencia con más violencia. Los castigos que recuerda Paco, como la

vez en la que sacaron a un chico mojado a la terraza en invierno, dejándolo sufrir el frío indolente le hace reflexionar que quizás, aunque no tenga imágenes vividas del maltrato, todo aquello dejó una profunda huella en él.

[Investigadora]: - ¿Los castigos que tenían allí no eran tan graves? O ¿sí? ¿Había castigos...?

[Paco]: -No. Los que recuerdo, así como más... son los que te he contado. Esos me dejaron más huella porque el resto de situaciones no recuerdo particularmente que hubiera.

[Investigadora]: - ¿Vivías alguna vez con temor allí?

[Paco]: -No. La verdad es que no. Yo creo que no. Al final aquello era una pequeña aventura. Era vivir situaciones... [...]

[Investigadora]: - ¿Alguna vez te pegó en clase?

[Paco]: - ¡La torta que me dio! Tenía las manos muy amarillas porque fumaba mucho, fumaba en clase y tenía los dedos amarillos. Recuerdo que, en una sesión, yo estaba en el pasillo, en un pupitre que daba al pasillo, frente a él. Nos dijo que nos calláramos y debió repetir que nos calláramos, y a mí no se me ocurrió otra cosa que decirle algo al de al lado. Se me acercó, me levantó y me pegó una torta. Yo recuerdo que cuando me pegó la torta, ¡que me tiró al suelo!, dije me voy a poner a llorar, así que voy a dar pena y no me meterá la segunda. Entonces me puse a llorar, me levantó y me dio la segunda. Dije eso no funciona, o sea lo de llorar como recurso. Además, recuerdo ese pensamiento cruzar por la cabeza.

[Investigadora]: -En segundo de primaria con ocho años.

[Paco]: -Sí, dije lloro y entonces le voy a dar pena, pero no me sirvió de nada, me arreó la segunda. Esa fue la última vez que recuerdo que llorara. Aparte de eso que fue en segundo de primaria que yo tendría ya siete añitos, ya no recuerdo haber vuelto a llorar desde entonces, ¡fíjate!

En las autobiografías de Violeta y Paco, la huella de la represión y la imagen borrosa de los castigos se han fusionado con otros recuerdos. Paco ha logrado descifrar el impacto que han tenido en su vida sus experiencias en la Universidad Laboral y la profunda huella que dejó en él las ideas franquistas de masculinidad.

[Paco]: -Bueno, el recuerdo de fondo creo que es positivo, creo que a nivel de carácter me permitió forjar cosas, endurecer. A mí me ha gustado siempre esa visión de las artes marciales, la tenía ya desde muy crío desde antes de ir allí. Siempre me gustaba el

carácter duro, la fuerza. Quizás la falta de la figura paternal o el haberla perdido me exigió también intentar ser duro para afrontar la situación, ¡no lo sé! Pero yo creo que aquello me sirvió, me sirvió un poco desde el modelo que yo tenía de dureza, de ¡los niños no lloran! Por ejemplo, ¡no! Pues bueno ese es un buen entrenamiento.

[Investigadora]: - ¿Eso quién lo decía?

[Paco]: -Pues de los recuerdos de crío, no sé si es algo que se repite en la familia o en la sociedad, lo de “los niños mayores no lloran” porque sí que recuerdo la última vez que lloré en situación de clase, fue más chiquitico, fue en segundo de primaria, aquí en Zaragoza con don Pedro. A ese sí lo recuerdo, además lo recuerdo hasta físicamente a ese profesor, muy mayor, ¡unas manos tremendas! La recuerdo bien la mano.

El distanciamiento de esas experiencias le ha permitido a Paco la actitud resiliente para apropiarse de su historia y transformar la realidad educativa como lo hace actualmente en su trabajo como docente, para él estas vivencias moldearon una forma de concebir la educación:

[Investigadora]: -Una pregunta, ¿qué opinión tienes de la educación que tienen ahora los chicos comparada con la que tuviste?

[Paco]: -Bueno no tiene nada que ver. Yo creo que afortunadamente hemos mejorado muchísimo. Primero entre las relaciones entre docentes y alumnos, creo que ahora hay un acercamiento afectivo muy importante. Además, es algo que me encanta a mí trabajar como docente, el tema de las relaciones afectivas con los peques, ¡es curioso! He trabajado mucho las emociones con ellos. Cuando hago formación, es muy curioso por todo lo que comentábamos, por ese control, a mí me gusta trabajar mucho las emociones con los docentes y con los niños. Me gusta trabajar desde la emoción con la risa, hasta la emoción de estar con los pelos de punta. Me gusta emplear mucho ese tipo de recursos, por ejemplo en la formación con mis compañeros y me ha gustado mucho meterlo en el trabajo con los enanos. Así que se pongan en la piel del otro, que se emocionen a través de una propuesta de video como cuando hemos trabajado juegos para discapacidad y acabarla de alguna manera en la que todos salgan emocionados de esa clase.

2.2.4. La educación española en Democracia

El periodo de transición de la sociedad española de una dictadura a la democracia se materializó con la Constitución política que fue aprobada en 1978 por el Parlamento constituido tras las primeras elecciones desde la II República. En ese momento el Sistema educativo español inicia su transformación con el Artículo 27 correspondiente a los derechos fundamentales y libertades públicas. En él se atiende al derecho a la educación y a la libertad de enseñanza, entendiendo que el objeto de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad dirigidos al respeto de los principios democráticos. Para ello determina, entre otras medidas, que los poderes públicos garanticen el derecho de todos a la educación, inspeccionando y homologando el sistema educativo. De este modo, “el artículo 27 de la Constitución marcó los principios generales de toda la legislación actual en materia educativa, introduciendo, como es lógico, profundas diferencias de enfoque y ciertas modificaciones parciales [...]” (MEC, 2004, p.7). Es importante mencionar que su formulación estuvo enmarcada por la confrontación política, tal como expresa Raúl Canosa en la sinopsis del artículo 27:

Durante el debate constituyente se enfrentaron claramente dos posiciones, una digamos liberal y otra de izquierda, para a la postre acabar en el prolijo y en cierto sentido ambivalente artículo 27. Este refleja, pues, el trabajoso consenso constitucional en materia educativa. Por un lado, se reconoce un derecho de libertad -la libertad de enseñanza- y, por otro, la vertiente prestacional con el derecho a la educación. Sin embargo, al ser muy amplia la habilitación al legislador para que desarrolle los derechos reconocidos, la tensión entre modelo educativo de izquierdas y otro conservador se trasladó a las Cortes Generales donde las sucesivas normas reguladoras fueron objeto de agrios debates parlamentarios y, posteriormente, de impugnaciones ante el Tribunal Constitucional. (Canosa, 2003, párr. 3).

De este modo, desde 1970 cuando se promulga la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa aprobada durante el tardofranquismo y reconocida como la Ley de entrada a la Democracia, España inicia un largo recorrido legislativo en materia educativa que a la fecha no han alcanzado consenso en la sociedad. Más aún, cuando en el sistema educativo pareciera haberse congelado en algunos aspectos que se propusieron como revolucionarios en 1857 con la Ley Moyano, pero que un más de un siglo después dejan la

marca de la discriminación, tal como la presencia de la educación diferenciada. En 1980 se promulga la LOCE: Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. En 1985 es el turno de la LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. Cinco años más tarde se promulga la LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Otros cinco años después se promulga la LOPEG: Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, sobre Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. Posteriormente, en el año 2002, la LOCE: Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre regula la Calidad de la Educación. En 2006, la LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Finalmente, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE de 2013, que no ha sido puesta en marcha plenamente hasta la fecha y ha sido una de las leyes con mayor rechazo por parte sociedad española.

[Violeta]: -Lo que veo yo son demasiadas leyes y demasiados cambios. ¡Sabes! porque aquí se ha dedicado cada gobierno que venía a derogar la ley, ¡ya has visto! ¡Es un cachondeo total! Luego cada comunidad autónoma es a su bola, los catalanes por su lado, los vascos por el suyo, los aragoneses por el nuestro. Luego está, el currículo Aragonés, el currículo catalán. Yo creo que ahí el Estado ha perdido el papel que tenía de vigilar los contenidos mínimos, pero ¡claro! Es por política. Es por temas políticos, pero lo que pasa es que es un descontrol.

En el anterior fragmento se puede comprender las razones del descontento de la comunidad educativa en materia legislativa. Violeta hace visible la sensación de inestabilidad en el proyecto educativo, a la vez que denuncia la instrumentalización de la educación por parte del gobierno de turno. Esta variabilidad legislativa ha ocasionado múltiples rupturas en los procesos educativos durante la democracia que a la fecha no han podido ser solventados mediante el consenso social.

[Violeta]: - Yo me presenté cuatro veces a las oposiciones, mucha gente abandonó. De mi clase éramos cincuenta y creo que trabajamos diez como maestros. Los demás están en otras cosas, eran años duros. Por ejemplo, de francés, nuestras las plazas venían por francés, se estaba abandonando en las escuelas y se cambió por el inglés. El año que aprobé fue el último con plaza de francés ya el siguiente no salieron. [...] En ese momento había oposiciones, así que me presenté y esta vez aprobé. Yo no me lo esperaba porque estaba muy desilusionada. Aunque sabías que era una lotería, que era

muy difícil que aprobaras en el fondo tu lo vivías como un fracaso porque todo el mundo te preguntaba si habías aprobado. En el año 89 aprobé y empecé a trabajar.

[Investigadora]: -Este es el primer año aparte de las prácticas que ejerces como maestra!

[Violeta]: -La primera vez, es mi principio y mi despedida porque yo ya pensaba que no lo lograría. Yo estaba convencida que no podía estudiar más porque los contenidos yo los tenía claros, la cuestión era que había tres plazas y se presentaban muchos candidatos.

[Investigadora]: - ¿Cuántas veces opositaste?

[Enrique]: -Pues ese año y luego dos más. Bueno también fui a la Rioja a hacer oposiciones.

[Investigadora]: -Ahí, ¿habías decidido que querías ser profesor?

Hasta el momento, el análisis de los hitos históricos narrados por las y los docentes participantes ha permitido conocer y describir la primera capa del Palimpsesto contenida en los textos auto-biográficos, que es en sí misma el espacio escritural construido por el pluriperspectivismo (Luengo, 2009). El *discurso histórico* identifica los diferentes factores condicionantes que han delimitado y delimitan la vida de los participantes como docentes. Tal como se ha descrito en la primera parte de este capítulo, Colombia y España son dos macrocontextos que, al ser observados como un solo texto, contienen múltiples concurrencias en los diferentes escenarios. Estas concurrencias son de diversa naturaleza cronotópica, bien sea en la Colombia de 1948 o en la España de 1961. Las concurrencias son categoriales y no descriptivas, lo que quiere decir que, ciertos acontecimientos se consolidan como condicionantes categoriales tanto para el contexto colombiano como para el español pese a la distancia que les separa en tiempo y lugar.

Parte II

Discurso ideológico: otra capa del palimpsesto

En la primera parte del capítulo V se exponen a través de los hitos que aparecen en los textos auto-biográficos las singularidades propias de cada contexto colombiano y español, corresponde ahora presentar desde un segundo nivel de análisis la otra capa del Palimpsesto. Esta segunda parte del capítulo se denomina *discurso ideológico* al estar fundamentado, principalmente, en los testimonios, reflexiones, opiniones y creencias que los y las docentes participantes hicieron públicas durante las entrevistas biográficas. En él se recogen sus interpretaciones subjetivas de los hechos que son hitos histórico educativos centrados en la imagen del docente y sus acciones.

La exposición de las categorías emergentes que conforman el discurso ideológico de los participantes como mecanismos de control del actor educativo se hacen visibles tras varias lecturas de los textos auto-biográficos y su correspondiente codificación y recodificación. La conceptualización de las categorías requirió de un movimiento epistemológico en la investigación, es decir, que fue necesario un giro interpretativo de tipo deconstructivo que movilizara los ejes conceptuales de todas las categorías. Este giro interpretativo desde la perspectiva de género desveló la naturaleza dominante de algunas concepciones ideológicas en torno a las acciones de las y los docentes. Además, la perspectiva de género permitió conceptualizar datos que se mostraban determinantes para conocer el fenómeno de la ocupación en los docentes, pero que estaban desarticulados dentro del texto argumental porque no se comprendía la dinámica interna de los discursos.

El *discurso ideológico* como otra capa de escritura se hace visible gracias a la lectura focalizada de los textos en los cuales las y los participantes, además de narrar sus vidas como educadoras y educadores en múltiples contextos, describen el universo subjetivo que alberga las coincidencias discursivas propias de su condición de docente. De este modo, la *(de)construcción auto-biográfica* que es el ejercicio de retrospectiva que realizan docentes colombianos y españoles a través del olvido y el recuerdo de sus vivencias como actores educativos demanda de aquello que Butler (2016) describe como desposeerse de su propia perspectiva:

El relato de la sujeción es inevitablemente circular, puesto que presupone al mismo sujeto del que pretende dar cuenta. Por un lado, el sujeto solo puede referirse a su propia génesis adoptando una perspectiva de tercera persona con respecto a sí mismo, es decir, desposeyéndose de su propia perspectiva al narrar su génesis. Por otro lado, la narración

de la constitución del sujeto presupone que dicha constitución ya ha tenido lugar, y por tanto se produce a posteriori. (Butler, 2016, p. 22).

Ahora bien, estas coincidencias discursivas conforman un sistema de condicionantes que se alimenta del discurso histórico a través de la herencia y la tradición, y que posibilitan para, o someten en, el ejercicio del hacer educativo al docente participante. En otras palabras, constituye otra capa de un palimpsesto como una escritura de la tradición más o menos borrada, más o menos presente (Luengo, 2017) que determina las posibilidades de acción del sujeto educativo en los textos auto-biográficos; sin perder de vista que “el sujeto humano es producido por un orden social que, en un momento particular de la historia, organiza sus experiencias mediante reglas, normas y prácticas. Ser sujeto y estar subordinado a un sistema impersonal de impedimentos y de discursos son pues la misma cosa” (Birules, 2015, p. 38).

La existencia de coincidencias como una forma argumentativa desvela un fondo discursivo común dentro del discurso ideológico, en la cual, los ejes categoriales se articulan y se fusionan. Este fondo discursivo está compuesto por dos estructuras conceptuales que interactúan continuamente describiendo un universo de condicionantes que configura el mundo docente: a) *la red de sujeciones* presentes en el palimpsesto y, b) la estructura de *identificación docente*. De esta manera, la condición de docente se interpreta como condición de *sujeción* y condición de *identificación*. En la Figura 16 se describe las dimensiones de estas estructuras conceptuales y se recogen las categorías que conceptualizan la condición de docente exponiendo *la red de sujeciones* que revela, a través de diversos fragmentos auto-biográficos, a la violencia como un fondo de escenario para las acciones educativas y el hacer del docente. La violencia como escenario común en los textos auto-biográficos emplea dispositivos para el sometimiento o la sujeción del sujeto (Foucault, 2002; Butler, 2016), que en este caso es el sujeto educativo. Esta categoría se articula con otra, la pobreza, que es un factor condicionante de la posibilidad de elección para los y las participantes. La sombra de la pobreza aparece en todos los textos de las y los participantes de forma directa o indirecta. La condición “pobre” es un peso que llevan, especialmente, las mujeres participantes y está ligada fuertemente a la institución de la familia y el hogar. Esta filiación de la condición pobre hace que sea un factor determinante en las acciones y el hacer educativo de las docentes. Por otro lado, se encuentra la condición de *identificación* que contiene discursos sobre el paradigma educativo y la imagen docente construida por un universo de atributos con los cuales los y las participantes se reconocen a sí mismos y a otros.

Figura 16. El discurso ideológico en los textos auto-biográficos

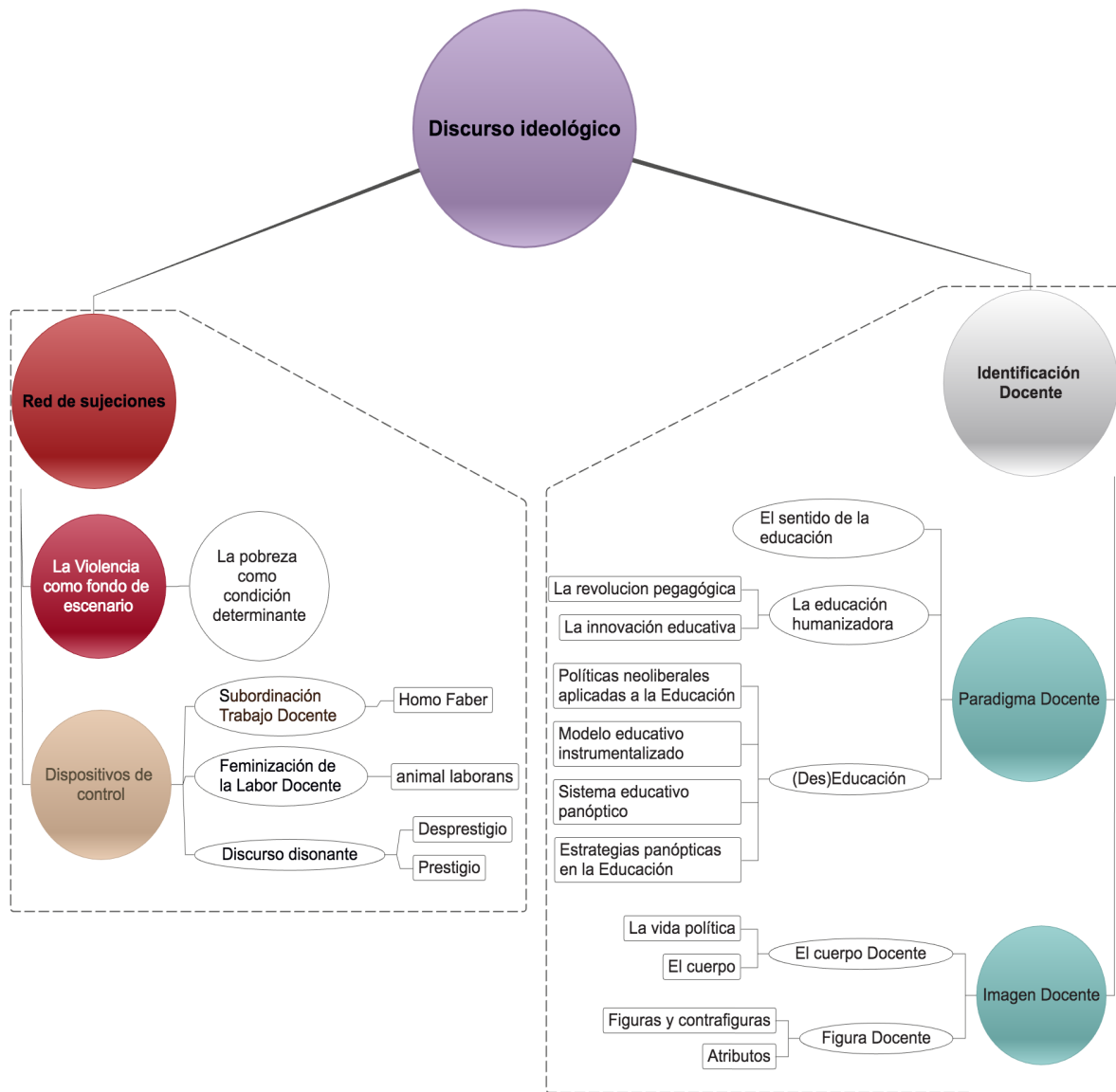


Figura 16. Recoge las categorías emergentes correspondientes al discurso ideológico presente en los textos auto-biográficos. Estas categorías representan las dimensiones de este discurso que se manifiesta a través de unas características de identificación docente presentes dentro de una red de sujeciones.

Figura 17. Matriz de códigos del discurso ideológico

ma de códigos	PILAR	CARL...	PAME	ELISA	PACO	ENRI...	VIOLE...	FRAN...
DISCURSOS: LO QUE DICEN DE...								
DISCURSO HISTÓRICO								
DISCURSO IDEOLÓGICO								
LA RED DE SUJECCIONES (Dónde-Contexto)								
IMAGENES DE POBREZA								
"¡Dentro de la pobreza hay genios!"								
Marginación								
"La ley del primer empleo"								
Sacrificio								
Falta de recursos								
Hacer lo necesario para sobrevivir								
"Por la maldita papita"								
VIOLENCIA (Ejercicio violento de la fuerza)								
El origen de la violencia								
El poder mal ejecutado o no mediado								
Tipos de violencia								
Violencia escolar								
Maltrato escolar								
Escuela/colegio cárcel								
Ir al colegio era un castigo								
La nota, el arma educativa								
La obsesión por la nota								
A quien le tenía miedo era al maestro								
Violencia intrafamiliar								
Actitudes violentas camufladas en pautas de crianza								
Disonancias cognitivas por ambigüedad afectivas								
Violencia laboral								
Acoso laboral/Castigo por denunciar								
Violencia de género								
Violencia sexual en la escuela								
Mecanismos de la violencia								
Represión								
Maltrato								
Disciplina								
Golpes								
Tiranía								
Castigos								
Abandono								
Aislamiento (Locura)								
Machismo								
Humillación								
Discriminación								
Agresiones								
Terror								
Persecución								
Rechazo								
Sometimiento								
Escenarios con violencia								
La guerra								
Tradición								
Imaginario								
MECANISMOS DE CONTROL DEL DOCENTE COMO SUJETO EDUCATIVO								
LA INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN								
Corrupción en la educación								
El mundo no cambia								
Políticas neoliberales aplicadas al modelo educativo								
Estandarización de la educación								
Homogenizar la cultura								
Modelo educativo instrumentalizado								
un modelo educativo del siglo XIX, ejecutado por profesores del								
Modelo educativo instruccional								
Modelo educativo obsoleto								
Estrategias panópticas en la educación								
Adoctrinamiento								
Examen como herramienta de exclusión								
Enseñanza autoritaria y poco creativa								
Un sistema arbitrario, excluyente e injusto								
LA SUBORDINACIÓN AL TRABAJO DOCENTE (HOMO FABER)								
Opción para escapar de la pobreza								
Panorama laboral								

Figura 17 recoge el listado de códigos correspondientes a la macrocategoría *discurso ideológico*. Este listado es un resultado del proceso de codificación (Strauss & Corbin, 2002) de los textos auto-biográficos y procesado por el software de análisis de datos Maxqda.

1. Red de Sujeciones Presentes en el Palimpsesto

La imagen del palimpsesto como cruce de textos y palabras conforma el gran escenario dibujado por las y los docentes participantes. Este escenario fue reconstruido a partir de la lectura sociopoética y deconstructiva de los textos auto-biográficos y el análisis de los discursos contenidos en ellos. El discurso histórico, que representa los hechos vividos como hitos en las auto-biografías de los participantes, descubre otra capa de escritura, el discurso ideológico. Este discurso revela la red de condicionantes a la cual está sujeto el actor educativo.

Al hablar de sujeción se remite a la teoría de Judith Butler que resalta la idea de que “ningún individuo deviene sujeto sin antes padecer sujeción o experimentar subjetivación” (Butler, 2016, p. 22). La sujeción y la subjetivación o proceso devenir sujeto son connotaciones del término inglés *subjection* que emplea la filósofa para describir la doble naturaleza de la posibilidad de ser sujeto, al oponerse a la subordinación que le sujeta. La filósofa expone el doble sentido de término “sujeción” como el proceso de devenir subordinado al poder o del devenir sujeto. Menciona que término “sujeción” hace referencia al acto de sujetar a algo o a alguien ubicando la acción en aquel o aquello que sujeta, pero la filósofa no solo se pregunta por aquello que oprime o somete al individuo en su proceso de subjetivación, sino que se ocupa de la postura que él o ella toma frente a dicha sujeción.

Butler (2016) habla del sometimiento desde su componente activo y pasivo como someterse a alguien. Esta doble interpretación permite exponer los componentes y dimensiones del *discurso ideológico* desde las categorías que se posicionan en los textos como dominantes y que someten al participante en el ejercicio de su hacer como docente, pero también, permite determinar otras categorías que subvierten el sometimiento y posibilitan el proceso de subjetivación constitutivo del sujeto educativo. De este modo, el o la docente participante como actor educativo, “actúa precisamente en la medida en que él o ella es constituido en tanto que actor y, por lo tanto, opera desde el principio dentro de un campo lingüístico de restricciones que son al mismo tiempo posibilidades” (Butler, 2004, p. 37).

En las páginas siguientes se desarrolla el entramado discursivo que constituye la red de sujeciones a las cuales está condicionado, y en ocasiones sometido, el o la docente. Reconocer la existencia de estas ataduras representa la posibilidad de oponerse a ellas. En la red de sujeciones del discurso ideológico se descubren dos categorías estructurales que enmarcan tanto el escenario colombiano como el español: la *violencia* y la *pobreza*. Estas categorías se articulan como fuertes condicionantes que crean un tejido denso de factores que puede ser

difícil de romper, pero que al ser narrado se convierte en denuncia y posibilita al docente a asumirse como sujeto de su hacer educativo.

1.1. La violencia como fondo de escenario

La *violencia* es una categoría compleja y difusa que se hace presente en la mayoría de los escenarios históricos descritos por los participantes. El análisis del discurso ideológico encuentra que esta categoría emerge como fondo de escenario de la narración que las y los docentes participantes hacen de su vida como docentes. En los textos autobiográficos se observa cómo la violencia, entendida como un medio de naturaleza instrumental con un determinado fin (Arendt, 2005a), se filtra y se arraiga en sus vivencias a través del tiempo. La violencia es ejercida contra el actor educativo o en su presencia y lo que hace es, precisamente, convertir al actor en parte del escenario al sujetarle y someterle bajo diversas figuras o manifestaciones como la guerra, la represión, el terror, el aislamiento, el abandono y el maltrato. La categoría violencia se presenta en los textos de los participantes con diversos rostros que buscan someter al actor educativo, empleando mecanismos de cosificación y de sometimiento. Estas características evidencian el carácter instrumental de la violencia que incita, como recuerda Arendt (2006), a reconocer como sinónimos de violencia conceptos como poder, potencia, fuerza o autoridad, siendo que son “palabras que se refieren a fenómenos distintos y diferentes, que difícilmente existirán si éstos no existieran” (2006, p.59).

Arendt (2006) resalta que el empleo correcto de las palabras no es cuestión de gramática sino de perspectiva histórica. Un claro ejemplo de ello es el uso reciente del concepto “prisión permanente revisable” frente al de “cadena perpetua” o los de “violencia doméstica” frente al de “violencia de género”. El uso de estas palabras o conceptos como sinónimos, menciona la filósofa, responde a que poseen la misma función, la de la influencia del hombre sobre otro y sobre el mundo que le rodea, pero la violencia a diferencia del poder requiere de instrumentos para llevar a cabo el fin propuesto y en ocasiones, estos instrumentos deben mantenerse ocultos para tener efecto. El sinónimo de violencia hallado más frecuentemente en los textos autobiográficos es aquel que la equipara con el poder y lo ubica como su homólogo. Esto evidencia lo expresado por

Arendt (2005, 2005a, 2006), y en la misma línea por Butler (2016), sobre la naturaleza opuesta de estos conceptos porque a pesar de poder manifestarse simultáneamente, “el poder no requiere de justificación más sí de legitimidad” (Arendt, 2005a) y “la violencia puede ser justificable pero nunca será legítima. Su justificación pierde plausibilidad cuando más se aleja en el futuro el fin propuesto” (Arendt, 2005a, p. 72). El concepto de poder, descrito por Arendt (2006), “corresponde a la capacidad humana, no simplemente para actuar, sino para actuar concertadamente. El poder nunca es propiedad de un individuo; pertenece a un grupo y sigue existiendo mientras que el grupo se mantenga unido” (2006, p. 60).

Para Butler (2016), el poder que opera en el sometimiento, que en términos de Arendt (2006) es *fuera*, se manifiesta en dos modalidades temporales: una que está fuera del sujeto dada a priori a su existencia y otra, como efecto de la voluntad del sujeto. De manera que, el poder es para el sujeto “condición de su posibilidad y la ocasión de su formación, y, en un segundo lugar, como aquello que es adoptado y reiterado en la propia actuación del sujeto. (2016, p. 24). Reconocer el doble carácter que tiene el proceso de subjetivación permite identificar aquellos factores que condicionan a las y los participantes como sujeto educativo en su ejercicio docente, pero, sobre todo, representa una posibilidad de transformación y cambio al interior de las estructuras que le someten.

La *violencia* tiene un carácter instrumental porque, a diferencia del poder o la fuerza, siempre necesita de herramientas (Arendt, 2006). Su presencia, tal como se expone en las siguientes páginas, se consolida como un amplio escenario que junto con sus mecanismos someten al actor educativo y le condicionan con la intención de instrumentalizarle. Estos fragmentos describen los escenarios en los cuales la violencia se manifiesta, los cuales están ligados completamente a la narración de su hacer como docentes y del camino que han recorrido en y para ello. La violencia tanto en el contexto colombiano como en el español aparece como telón de fondo en la narración auto-biográfica que las y los participantes realizaron de su vida como docentes.

En la Figura 18 se describen las dimensiones y componentes de la categoría *violencia* que aparecen en los textos auto-biográficos, a través de los diferentes mecanismos de sometimiento. También se describen los escenarios que se tintan de violencia en los textos y finalmente, se presenta el tipo de violencia que es dirigida fundamentalmente a la subordinación del actor educativo. En algunos fragmentos de los textos auto-biográficos se denuncian las prácticas y los discursos violentos como la tiranía y la agresión. Otros fragmentos, evidencian la represión y la discriminación, pero todos ellos hablan de la presencia

de la violencia como el fondo del escenario vital de los docentes. Para describir las dimensiones de esta categoría se presentan a) *los mecanismos de la violencia* y b) *los escenarios con violencia*, dentro de los cuales se pueden observar c) *los tipos de violencia*.

Figura 18. La violencia como fondo del escenario

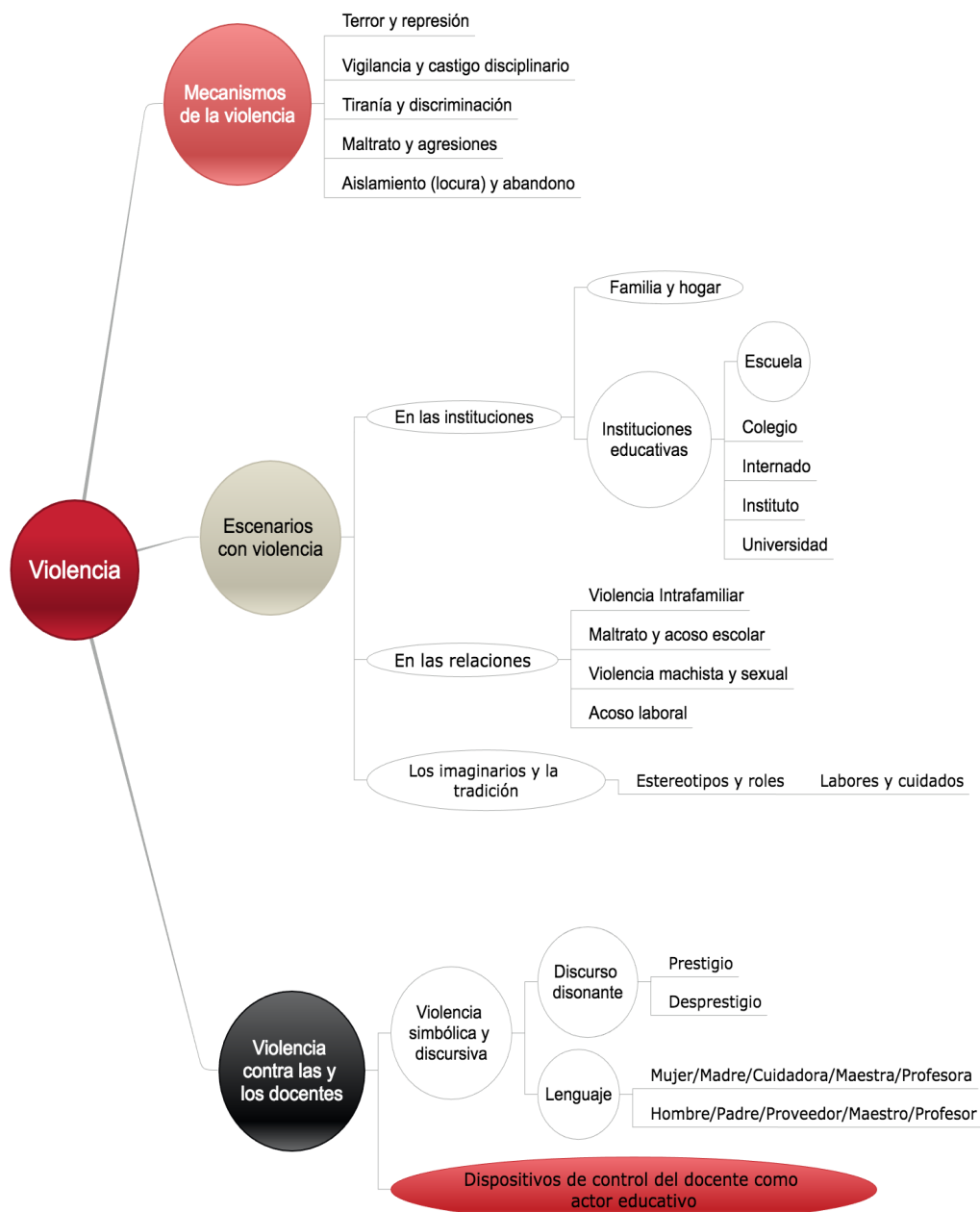


Figura 18 describe las dimensiones de la categoría violencia desde los mecanismos que utiliza, los escenarios en los cuales se manifiesta y el tipo de violencia específica que se aplica a las y los docentes participantes.

la violencia propios del contexto habitado. Esto permite comprender la presencia y la trascendencia de la violencia en las vidas de las y los participantes, tal como lo hace Carlos en el siguiente fragmento que analiza la huella histórica que el conflicto armado ha dejado en la población colombiana y la oportunidad que representa el proceso de Paz.

[Carlos]: -Nuestro problema es que históricamente nos matamos discutiendo, pero en la discusión se construye, la discusión es reconocernos en el otro y saber que somos distintos y eso que detesto, ese odio visceral que yo siento, allá se siente también y daña y daña, solucionémoslo.

Muchos de los recuerdos que retratan los diversos mecanismos de la violencia están contenidos en la infancia y describen la manera en que esas vivencias han repercutido en sus vidas, especialmente como actores educativos. Francisco describe lo que sus vivencias escolares representan para sí: -Bueno, entonces con ese tipo de represión y toda esa cosa, yo pensaba que era solo un profesor, el cura ese. ¡Todos!, absolutamente todos los que fuimos alumnos de ese colegio, con ese cura, sufrimos, ¿cómo es que se llama? Un trauma. Para él, el paso por el colegio fue una experiencia traumática por la represión continua por parte de algunos agentes educativos. Desde el contexto español, el texto de Enrique también describe sus vivencias escolares como traumáticas hasta el punto de no poder ubicar la causa de esa angustia que sentía cuando iba al colegio. Para Enrique la represión no solo se presentaba bajo la figura de sus maestros y profesores, sino que estaba presente en todo el sistema educativo dentro del cual él se sentía continuamente oprimido.

Investigadora]: -En la escuela, ¿tienes algún recuerdo particular?, ¿agradable o desagradable?

[Enrique]: -En el colegio, con los curas.

[Investigadora]: -Tú decías que no te gustaba nada.

[Enrique]: -No me gustaba porque el colegio era para mí una tortura.

[Investigadora]: -Pero ¿los curas?

[Enrique]: - Bueno no sé, los curas. Quizás el colegio, los profesores, la disciplina, los horarios, no sé, las obligaciones... era para mí, ¡puff! No sé no me veía nada integrado en esa dinámica. Era bastante desagradable para mí.

Tabla 21

Mecanismos de la violencia: vigilancia y castigo disciplinario

Vigilancia y castigo disciplinario <i>Fragmentos</i>
[Investigadora]: - ¿Qué tal el internado?
[Violeta]: - Al principio lloras, la primera noche llorando, pero después te acostumbras. No es un mal sistema. Estuve 6 años de interna, el último año ya mal porque el internado es para una edad. Lo que pasa es que era la única forma de estudiar.
[Violeta]: - La infancia que tuve fue así hasta que entré en la escuela. Yo creo que se respetaba mucho al maestro o la maestra. Me moderé un poco, más tranquila. Imagino que al tener un horario y tenías las cosas más marcadas, ya no podías hacer lo que querías, sino que estabas en el colegio y tenías que estar callada.
[Investigadora]: - ¿Los castigos que tenían allí no eran tan graves? O ¿sí? ¿Había castigos...?
[Paco]: -No. Los que recuerdo, así como más... son los que te he contado. Esos me dejaron más huella porque el resto de las situaciones no recuerdo particularmente que hubiera.
[Investigadora]: - ¿Vivías alguna vez con temor allí?
[Paco]: -No. La verdad es que no. Yo creo que, salvo la situación de esa primera de las duchas, que me costó ¡superarla! Yo creo que no. Al final aquello era una pequeña aventura. Era vivir situaciones... ya en octavo empecé a tener la osadía de irme a Valencia los fines de semana.
[Elisa]: - Resulta que cuando un alumno se portaba mal o tenía una falta de respeto hacia el profesor, o hacia otro compañero, o sea ya no hablamos de conocimiento sino de comportamiento y de relación con los demás. Pues se le pone un parte y se le baja a la sala de convivencia a que reflexione con el profesor que está en ese momento en la sala de convivencia o si es una falta grave se le expulsa o no se le expulsa, porque lo que no querían era expulsarlos para darles vacaciones, para que se lo tomen: - <i>¡Bua!, ¡me expulsan y estoy una semana sin ir al cole!</i> Si no hace alguna tarea de tipo social y tal. En el último trimestre se llegaron a poner tal cantidad de partes que la media salía a un parte a la hora, un parte de falta de comportamiento. Ahí ya no hablamos de que sepan más matemáticas, más física o más de todo sino de respeto hacia las cosas, de respeto hacia los compañeros, de respeto hacia el profesor.
[Investigadora]: -Pero ¿de dónde nace el respeto?
[Elisa]: -El respeto muchas veces, el profesor se lo tiene que ganar, pero hay otras muchas veces que, aunque intentes ganarte el respeto siempre...
[Investigadora]: -Bueno, ahora que ves en la distancia las vivencias que tuviste en el internado, ¿qué opinión tienes de los internados?

Vigilancia y castigo disciplinario

Fragmentos

[Paco]: - ¡Hombre! En general aquello yo creo que tiene muy buenas intenciones desde el punto de vista social, de facilitar a los niños de familias que no tenían recursos porque eran familias obreras, la posibilidad de estudiar y si estudiabas, el mantener becas de estudio hasta la universidad. Yo creo que con esa intención era muy interesante. También es cierto que exigía un cierto de... ¡una cierta dureza! En la persona porque yo creo que chavales muy sensibles o que no fueran capaces de asumir la presión de un internado, con tantísimos críos y los conflictos que se generan, yo creo que lo puede pasar muy mal. Si que es cierto que los amigos que tengo de la época, que nos hemos ido recuperando, a veces alguna vez viéndonos y tal. Bueno pues a lo mejor la gente tiene el recuerdo de fondo... siempre es positivo. Entonces, yo en la Laboral, el recuerdo general es bastante positivo. ¡No sé si mandaría a un hijo mío! Si lo hubiera mandado hubiera dicho, ¡por dios, pobrecillo! Hay tantas situaciones en las que estás solo y en las que te ves en riesgos y no pasa nada también, pues porque no tiene que pasar ¡no! Pero a lo mejor yo lo vería muy duro para un hijo, visto con la distancia.

[Investigadora]: -O sea, como padre ¿no sabes si lo harías?

[Paco]: -No lo haría. Salvo que un hijo mío decidiera ir y yo estuviera de acuerdo con él. Que a lo mejor le hubiera dicho: ¡que sepas que esto es lo que hay!

[Investigadora]: - ¡Como tú! que dijiste: ¡yo quiero ir!

[Paco]: -Sí. ¡Si quieres ir, adelante y tu decidirás! Yo en cualquier momento hubiera podido rechazar el estar allí, o sea la opción la tenía siempre. No rechacé nunca una vez que asumí el compromiso. También me pasa eso en la vida, cuando di un paso adelante no me eché atrás. Bueno, el recuerdo de fondo creo que es positivo, creo que a nivel de carácter me permitió forjar cosas, endurecer. A mí me ha gustado siempre esa visión de las artes marciales, la tenía ya desde muy crío desde antes de ir allí. Siempre me gustaba el carácter duro, la fuerza. Quizás la falta de la figura paternal o el haberla perdido me exigió también intentar ser duro para afrontar la situación, ¡no lo sé! Pero yo creo que aquello me sirvió, me sirvió un poco desde el modelo que yo tenía de dureza, de ¡los niños no lloran! Por ejemplo, ¡no! Pues bueno ese es un buen entrenamiento.

[Investigadora]: - ¿Eso quién lo decía?

[Paco]: -Pues de los recuerdos de crío, no sé si es algo que se repite en la familia o en la sociedad, lo de “los niños mayores no lloran” porque sí que recuerdo la última vez que lloré en situación de clase, fue más chiquitico, fue en segundo de primaria, aquí en Zaragoza con don Pedro. A ese si lo recuerdo, además lo recuerdo hasta físicamente a ese profesor, muy mayor, ¡unas manos tremendas! La recuerdo bien la mano.

Existen recuerdos en los textos auto-biográficos que ubican como un mecanismo de la violencia a la *disciplina*, entendida como un conjunto de normas y pautas de comportamiento impuesta por un agente externo al sujeto. Unas normas y pautas socialmente aceptadas dentro de unas estructuras represivas que someten al actor educativo.

Tabla 22

Mecanismos de la violencia: tiranía y discriminación

Tiranía y discriminación <i>Fragmentos</i>
[Francisco]: -No tienen interés, pero sí son tiranos. Ellos son los que rajan para mostrar que son el maestro cuchilla, para mostrarse como el maestro exigente, para que le teman, para mostrarse como un... ¡Napoleón! Esos son, ¡son los de derecha! Los que viven pensando fundamentalmente en la disciplina, en vez de estar pensando en las potencialidades de los muchachos.
[Francisco]: -La auto-evaluación es la que uno hace, así si el maestro dice que uno no sabe uno puede decirle ¡no, yo sí se!, ¡lo que pasa es que usted me quiere rajar! ¡Usted me pone cosas para rajarme! Como yo les dije: - <i>¡Es que ustedes son tiranos! Aquí les voy a poner un problema de suma y resta (a los profesores de física) y les doy ocho días para que lo resuelvan y si no lo resuelven... ¡de suma y resta! Y sé que no me lo van a resolver. Sé con absoluta seguridad que ustedes no me lo van a resolver y por eso no les voy a decir que ustedes no saben sumar y restar. Ustedes hacen eso con los alumnos, les hacen trampas. Les ponen problemas con cáscaras, con trampas para rajarlos. Así no se hace, así no se evalúa ¡ustedes son tramposos!</i>
[Francisco]: -Entonces la infancia fue más o menos... ¡digamos que fue pasajera! Fue pasable, unas cosas muy buenas y otras regulares. Pero no es la educación que uno hubiera querido, faltaba. ¡Como todo! En una escuela municipal, faltaba dotación, faltaba una serie de cosas para hacer más agradable. Pero ¡algo uno aprendió!, y el hecho no era tanto de aprender, sino que a uno lo llevaban a una escuela <i>¡pa' que me lo amolde!, ¡pa' que me lo eduque! Eduque era ¡pa' que me lo someta! ¡Me lo vuelva dócil! ¡Me lo vuelva obediente! Y ¡para que aprenda algo y no sea burro! Ese era el sentido de la escuela que tenían los padres.</i>
[Pilar]: -El director de escuela que estaba en ese momento, decía: -¡Es que es de lo peor! Es gente dañina, esa gente. - ¿Usted el director de escuela de Literatura de la Facultad de Ciencias Humanas diciendo que la gente no sirve? Es... excluyente, sí. Esas dos personas que conocí son de estratos muy bajos y han tenido la dificultad al límite más de lo que yo lo pude tener, sí. [...] Yo decía: ¡No, yo la he sacado baratísima! Para todo lo que le ha tocado a un montón de

Tiranía y discriminación

Fragmentos

gente, pasarla duro en la tempestad así tremenda. Entonces, eso me dejó muy marcada en la universidad.

[Investigadora]: - ¿El ver...?

[Pilar]: - Sí, están encarcelados y que todo el mundo empezó a... bueno, con ese director de escuela y como... el poder, el poder mal ejecutado o no mediado desde donde debe ser. Por ejemplo, él debe ser mucho más humanista [...].

[Elisa]: -Entonces el primer día como estaba en cuarto de la ESO me puse a hablar con ellos sobre qué querían ser de mayores en el futuro, pues de una vez ¡yo quiero ser veterinario!, ¡yo cuando termine de estudiar voy a hacer un grado medio de mecánica porque me gusta mogollón los coches! Y llego una que tenía dieciocho años, todavía no había terminado la secundaria, pero esto yo no sabía cuando le pregunté. Me dice ¡a mí gustaría ser policía nacional! Dije ¡vale! Y la siguiente cosa que me dice sin yo decirle nada es ¡pero nunca voy a poder ser policía nacional! Le digo ¿por qué no vas a se policía nacional? Dice ¡porque es que yo ya estoy en diversificación y los que vamos a diversificación no podemos estudiar bachillerato! O sea, ellos ya se auto etiquetan cuando tú los mandas a diversificación como que son los tontos de la clase.

[Enrique]: -Ahora creo que los críos tienes cierta participación en su propio proceso de aprendizaje, creo ¡eh! Yo creo que eso en buena parte el motivo de mi fracaso escolar, el tipo de enseñanza.

[Investigadora]: - ¿Tú crees que es un fracaso?

[Enrique]: - ¡Hombre sí! Yo creo que sí. Yo me considero... ¡a ver! Sí, sí. Cuando se habla de fracaso escolar yo me veo reflejado bastante, claramente, sí, sí.

[Investigadora]: -Bueno yo creo que es bueno matizar que ha sido bajo un sistema educativo...

[Enrique]: -Muy rígido, muy rígido. No había unas técnicas de estudio ni te enseñaban a estudiar ni te enseñaban... no tenías un apoyo. Simplemente si te acusaban: - *¡Tú eres un vago que estudias cuando te da la gana!* Ya está. Ya tienes una etiqueta para el resto de tus días.

La categoría de violencia emerge de los textos auto-biográficos de diversas formas y su uso como medio que pretende un fin determinado, tal como dice Arendt (2006), se hace visible a través de mecanismos como las agresiones, la represión, el maltrato o el aislamiento. El uso de estos mecanismos por parte de aquel o aquellos que ven perder el poder de su discurso legitimado por el sistema patriarcal pretende el sometimiento y la perpetuidad de las estructuras panópticas del sistema de relación dentro de la educación. El análisis de los textos auto-biográficos también revela que la violencia se manifiesta de bajo una variedad de formas y en diversidad de espacios, a los que se ha denominado *escenarios con violencia*. En estos

escenarios la violencia toma el rostro de las relaciones, reproduciéndose como *tipos de violencia* en donde cada participante narra experiencias tintadas en mayor o menor medida por algún tipo. En todos los fragmentos de los textos de las y los docentes participantes, tanto españoles como colombianos, emergen recuerdos de violencia intrafamiliar, escolar, laboral y de género. Sin embargo, la violencia de género se manifiesta de forma transversal a las demás utilizando en algunos casos la violencia machista y el acoso sexual.

1.1.2. Los escenarios con violencia en los textos auto-biográficos

La multiplicidad de escenarios en los cuales la violencia se hace presente en los textos auto-biográficos, da cuenta de las circunstancias condicionantes que como fuerzas de sometimiento se ejerce sobre los actores educativos. Desde el discurso histórico, colombiano y español, se pueden descubrir las huellas y las marcas que permiten conocer en profundidad el discurso ideológico que los participantes han construido en torno a sus experiencias. La codificación de los datos ubica como primer escenario al hogar, la familia, las pautas de crianza y la ambigüedad afectiva; todo ello recogido en lo que representa la *violencia intrafamiliar*. No obstante, estas categorías y códigos son más visibles en algunos de los textos de los participantes colombianos, pero en los textos de los participantes españoles no se hallan rastros aparentes de este tipo de violencia por lo que sería interesante profundizar en ello, teniendo en cuenta que el principal mecanismo de la violencia empleado en España fue la represión.

Tabla 23

Fragmentos auto-biográficos sobre la violencia intrafamiliar

Violencia intrafamiliar <i>Fragmentos</i>
[Francisco]: - [...] Mi mamá era ¡supremamente jodida!, supremamente. Hasta ahora yo descubrí que ella tenía un problema mental, que se llama quizás trastorno Bipolar porque ella se levantaba muerta de la soberbia y era repartiendo fute a todo el mundo. Ella por nada le daba fute a uno por nada y daba unas tandas, pero con ¡sevicia! Le daba a uno duro. Yo tuve una hermana de crianza, ¡Uy! que la maltrataba muchísimo! Yo ya cuando estuve más grandecito, yo me le colgaba al fute y más que me diera, pero ella le daba con una furia terrible por ¡cualquier cosa!

Violencia intrafamiliar

Fragmentos

Todo era así hasta medio día. A medio día por la tarde después del almuerzo, por la tarde se calmaba y era la persona más amable, echaba chistes y cuentos y hasta era sabrosa y era muy, muy maternal.

[...] En las mañanas era violentísima, violentísima, ¡loca! Y por la tarde, después del almuerzo cuando se calmaba era muy maternal, lo abrazaba a uno y decía: “¡mañana me las paga!, ¡mañana me las paga!”. Entonces uno no sabía cómo actuar con ella.

[Francisco]: - ¿Cómo?, entonces la persona que vive en un barrio marginado por allá que no ha comido, que llega ¡sin desayuno al colegio!, que se trastorna porque no ha desayunado, ¿tiene que pedirle uno que rinda lo mismo? Cuando tiene un hogar destruido, cuando no tienen papá, sino que la mamá lo manda al colegio para que le den de comer no más. Cuando el desayuno es: ¡párese gran HP váyase de aquí! Ese es el desayuno que le dan, ¿sí?

[Pame]: -Pero mira que yo tengo, o sea yo digo, o sea eso también forma, uno aprende que está bien y qué está mal y uno tenía derecho a pensar y a opinar, no, hoy en día no, esos niños además no tienen ni de qué hablar porque como no saben nada no leen un libro, no les interesa lo que pasa en el mundo alrededor de ellos porque sus papás los cuidan de ¡tanta de violencia en el mundo! Y yo a ver: - *Esa es la realidad señora. -Es que tú no los dejas jugar con las pistolitas. -Pero señora, en este país matan a personas todos los días con las pistolas con las que supuestamente sus hijos juegan. ¿A usted le parece un juego normal?* Le dije: -*Usted ha visto...y yo cogí a los niños un día y le dije: - ¿Ustedes si sabían que un señor? con una pistola llegó un día y mató a cuatro hermanos que estaban durmiendo en su casa. ¡Ay! pero que lindo jugar con pistolas ¿verdad? Niños como ustedes. -Es que tú eres muy dura, -Pero es que así es el mundo ¿qué podemos hacer? El mundo no es ni rosado, ni caballitos flotando por el mundo, ni unicornios volando en el cielo, no eso no es el mundo y menos este país. Si aquí matan a la gente por quitarles un celular entonces ¿Ustedes qué piensan de la vida? Entonces valoren, valoren.* No, pero es que es yo soy muy dura, yo soy muy brocha.

[Pame]: - ¡No es que eso es gravísimo! Me dicen: -*No Pame, tú no les puedes decir eso.*

El siguiente tipo de violencia corresponde a aquella que se produce en la escuela. Los fragmentos auto-biográficos que contienen recuerdos de maltrato, miedo y agresión ilustran una imagen panóptica del contexto educativo. Estos recuerdos son muy marcados en los participantes colombianos y españoles con más de cuarenta años: Francisco, Violeta, Enrique y Paco. En sus textos la escuela es un lugar para la estandarización y el adiestramiento de niños y niñas dentro de un sistema educativo carcelario. No obstante, para los participantes menores de cuarenta años (Carlos, Pamela, Pilar y Elisa), la *violencia escolar* se encuentra más ligada a

su actividad laboral, tal como se expone más adelante, pero en la mayoría de los textos auto-biográficos se hallan recuerdos de experiencias antieducativas (Dewey, 2004) y algunas de ellas son descritas como traumáticas por los participantes.

Tabla 24

Fragmentos auto-biográficos sobre la violencia y el maltrato escolar

Violencia y maltrato escolar
<i>Fragmento de los textos auto-biográficos</i>
<p>[Francisco]: - Yo tenía una angustia terrible, tenía deseo de salir del colegio porque me tenían desesperado, ¿sí? Para peor me rajaban las materias, cogió un cura y me calificó todas las materias sin ser profesor mío, es que ahí se cometió una injusticia muy grande, me dejó las notas y salió y se fue sin darme si quiera una clase, me calificó todas las materias. El único que no se dejó fue el profesor de literatura que dijo: “¡no!, yo le califico el examen a él” pero como era un colegio privado pues hacían lo que les daba la gana. Por eso es por lo que en el pueblo los detesto a morir y a las monjas también. Yo con las monjas tengo otras experiencias, lo que hacían con mi hermana, a ella sí se le alcanzó a correr la teja de todo el maltrato que recibió en la casa y de parte de las HP monjas.</p>
<p>[Francisco]: - La educación consistía en darle palo a los estudiantes y enseñarles las tablas de multiplicar, que estaban detrás de los cuadernos, “¡Aprendase, 2x3=6, 2X4=8, 2X5=10...!” y dele palo hasta que se lo aprendían. En eso duraban un año, por eso los muchachos se salían a los 6 meses, se aburrían y se iban. Casi nadie hacía segundo ni tercero de primaria porque eran muy poco los que se aguantaban esa joda. ¡Con una Educación así, cómo puede progresar un país!</p>
<p>[Francisco]: - Bueno, entonces con ese tipo de represión y toda esa cosa, yo pensaba que era solo un profesor, el cura ese. ¡Todos!, absolutamente todos los que fuimos alumnos de ese colegio, con ese cura, sufrimos, ¿cómo es que se llama? Un trauma. Tanto que aquí hace poco hicimos un encuentro de los ex alumnos de esa época y un general, un comandante del ejército de la II división y todos los exalumnos eran preguntando: - ¿Va a venir el cura? - ¡No, no va a venir! - ¡Ah bueno! ¡Yo voy! Si va el no voy yo. Y le preguntaron al general y él preguntó: - ¿Va a ir el cura ?, ¡El General! Le dijeron: -No, él no va a ir. Entonces dice: - ¡Ah bueno porque si ese HP va, yo no voy! Y ese general había sido excelente alumno, pero no lo quería tampoco porque había recibido maltrato. Había visto que a él no le había maltratado y había visto el maltrato que el cura le hacía a todo el mundo ¿sí? Era el prefecto de disciplina y ¡ese acabó con el colegio aquí! Porque la gente se fue retirando y todos los internos le fueron dando en la jeta. ¡Él acabó con el colegio! Todavía está por ahí vivo.</p>

Violencia y maltrato escolar

Fragmento de los textos auto-biográficos

[Investigadora]: - ¿Recuerdas o guardas palabras o frases de algún profesor que te haya dicho para que tú hayas empezado a decirte: *¿Yo no puedo?*

[Enrique]: -Sí, alguna vez. Algún cura me trató con desprecio, sí, con las notas. Es curioso porque para la entrega de las notas nos juntaban no solo a los cuarenta de clase, sino a los cuarenta de la clase A, más los cuarenta de la clase B, o sea los ochenta críos sentados en una sala grande y nos leían las notas de uno en uno.

[Investigadora]: - ¿Delante de todos?

[Enrique]: - Delante de todos y a mí me... ¡Vamos recuerdo una vez que me insultó el cura! ¡Me despreció de mala manera! ¡Eres el peor de todos! ¿Sabes? Una cosa así bastante...

[Investigadora]: - ¡Fuerte!

[Enrique]: -Sí, sí. Eso me afectó bastante, me dejó bastante hecho polvo.

[Investigadora]: -Delante de todos...

[Enrique]: -Sí, sí. Tampoco recuerdo que curso sería, yo creo que eso sería 8º o 1º de BUP no lo sé.

[Violeta]: -En el resto de España ya no se hacía eso y no pegaban tanto.

[Investigadora]: - ¿Por qué pegaba?

[Violeta]: -No lo sé. Yo creo que estaba desquiciado.

[Investigadora]: - ¿Cuándo te pegaba?

[Violeta]: -Siempre que te equivocabas. Cuando te equivocabas como norma, un coscorrón.

[Investigadora]: ¿Y con el anillo...?

[Violeta]: -Eso del anillo yo creo que él no era consiente de eso [...]

[Francisco]: - En la infancia tuvimos una formación demasiado... ¡como siempre!, ¡religiosa! Nos metían mucho catecismo y a mí no me gustaba eso porque los domingos teníamos que ir a catecismo al colegio Salesiano. Lo único bonito era que después del catecismo había partidos de fútbol y nosotros jugábamos fútbol. No me gustaba la catequesis, que le metieran catecismo a uno obligado, le metían esa alienación. Uno no sabía que era una alienación, sino que en la escuela lo obligaban porque tenía uno un carné firmado y sino había asistido a catecismo, en la escuela le daban tabla.

En los textos de los participantes se lee como la violencia se filtra en diversos espacios dentro de la escuela y se manifiesta con multitud de formas. El desprecio, la discriminación, la alienación, el maltrato y hasta los golpes son comportamientos violentos que los participantes recordaron principalmente de su infancia. Luego también existen otros escenarios, bien sea

ocultos en la normalidad del sistema o en ocasiones, exhibidos en la cotidianidad de la escuela. El siguiente fragmento del texto de Francisco recuerda que la *(des)educación* (Chomsky, 2007) se manifiesta a través de una estructura panóptica en las instituciones educativas. En Colombia, los colegios y los institutos son “más o menos cárceles” que mantienen a los niños, niñas y jóvenes fuera de las calles y bajo el atento ojo de un grupo de docentes y cuidadores.

[Francisco]: - Aquí mandan a los chinos a los colegios para que no se queden delinquiendo en las calles. ¡Para eso los mandan aquí! No tanto para que el muchacho se prepare científicamente y progrese porque aquí no se puede progresar, es muy difícil que se alcance a progresar porque toca con muchas palancas y muchas cosas para poder ascender. ¿Sí? El objeto de la educación ahora es... ¡Lea vigilar y castigar de Foucault! Son más o menos cárceles, cárceles donde meten a los niños desde chiquiticos y les dicen guarderías. Guarderías para adolescentes que son insoportables porque hay que enseñarles Física, Química, pero a ellos no les gusta.

Lo que comenta Francisco no es ajeno a lo que han vivido los participantes españoles, tal es el caso de Violeta y Paco que vivieron la experiencia de un internado. En su narración expresan tener buenos recuerdos, aunque son experiencias alejadas de la estructura educativa. En el caso de Enrique y Elisa también se pueden leer vivencias relacionadas con la sensación de control y vigilancia pese a que dentro estudiaron de una estructura aparentemente más abierta. La idea de la escuela como una estructura panóptica revela la existencia de la *(des)educación* (Chomsky, 2007) y de cómo el control y la vigilancia que se ejerce en la vida de una persona pretende la uniformidad del pensamiento para acallar la diferencia. En el siguiente fragmento, Enrique confiesa que su paso por el colegio fue una verdadera tortura:

Investigadora]: - En la escuela, ¿tienes algún recuerdo particular?, ¿agradable o desagradable?

[Enrique]: -En el colegio, con los curas.

[Investigadora]: -Tú decías que no te gustaba nada.

[Enrique]: -No me gustaba porque el colegio era para mí una tortura.

[Investigadora]: -Pero ¿los curas?

[Enrique]: - Bueno no sé, los curas. Quizás el colegio, los profesores, la disciplina, los horarios, no sé, las obligaciones... era para mí, ¡puf! No sé no me veía nada integrado en esa dinámica. Era bastante desagradable para mí. Para mí ir al colegio era un castigo, hacer los deberes era un sufrimiento.

[Investigadora]: - ¿Qué te costaba?

[Enrique]: - Pues yo creo que me veía incapaz. Yo creo que me sentía muy, muy inseguro.

Otro mecanismo represivo que se aplicaba en el escenario educativo y se sigue utilizando como instrumento regulador del comportamiento es la calificación. La palabra “calificar”, dice la Real Academia Española, es apreciar o determinar las cualidades o circunstancias de alguien o de algo, expresar o declarar un juicio sobre algo o alguien y da el siguiente ejemplo “lo calificó de idiota”. Otro significado que ofrece el diccionario es “juzgar el grado de suficiencia o la insuficiencia de los conocimientos demostrados por un alumno u opositor en un examen o ejercicio”. Y si se comparan los verbos *calificar* y *evaluar* podría decirse que son homólogos, ya que evaluar, aparece en el diccionario como señalar el valor de algo, estimar, apreciar o calcular el valor de algo y estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos. Los verbos tan solo son homólogos porque hacen referencia únicamente al alumno, como si el docente no estuviera sometido a una calificación o a una evaluación, pero existe una diferencia abismal entre calificación-nota y evaluar. Una persona, un docente no solo puede calificar o juzgar el grado de suficiencia o insuficiencia de algo, sino de alguien y son niñas, niños y jóvenes. Los siguientes fragmentos hablan de ello:

[Paco]:- En Valencia a mi madre alguna vez, en las reuniones, había una reunión anual en la que podían venir las familias a vernos, me acuerdo que algún año el educador de mi colegio decía que la única queja que tenían de mí era que estudiaba demasiado. Que me levantaba por ejemplo por la noche ¡no era el único! Por ejemplo, había examen y la noche anterior pues me levantaba a lo mejor a las tres o cuatro de la mañana, que estaba prohibido y las lucecitas del pasillo, aquellas que estaban a pie de pasillo por si tenías que ir al baño orientarte, nos tumbábamos en el suelo para dar el último repaso. Entonces sí que había una cierta obsesión en aquellos años por sacar sobresalientes y sacar muy buenas notas. No sé si era justificar ante la familia o ante mi madre que el esfuerzo que ella hacía en Zaragoza, de sacar a la familia, yo allí no estaba de broma y que me lo tomaba en serio. [...] Pues don Gaspar, todo esto venía por don Gaspar, pues fue un profesor que me dejó huella por su forma de trabajo. Si es cierto que nos asustaba mucho a todos, pero porque, bueno pues porque yo conseguí muy buenos resultados con ese hombre, trabajando mucho, también es cierto.

[Investigadora]: -Él no podía una nota, pero sí miraba el desarrollo día, tras días.

[Paco]: - ¡Eso es! Luego los trabajos libres, que era la lectura de libros con sus comentarios.

[Francisco]: Los maestros no les gustaba porque decían: - En dónde queda la dignidad del maestro, ¡perdemos el poder! ¡Perdemos el arma! Aquel que decía que si quitábamos la nota perdemos el arma, ¡acaso es que la nota es un arma! ¿Con quién vamos a pelear? ¿Vamos a pelear con los alumnos? Dicen: - ¿Es que ellos son unos guaches!

Para la mayoría de los participantes la presencia de violencia en la escuela se convierte en una amenaza para la esencia misma de la educación como derecho y práctica de la libertad. Algunos de ellos ven como al narrarse, los recuerdos de una infancia feliz se funden con experiencias violentas ligadas al contexto escolar. En los textos auto-biográficos de aquellos participantes que no narran experiencias ligadas a la violencia escolar en su infancia, sí ven la presencia de la violencia en su hacer como docentes. Es una *violencia laboral* que se manifiesta en el sometimiento del actor educativo a la estructura represiva y totalizadora de las instituciones.

Tabla 25

Fragmentos auto-biográficos sobre la violencia y el acoso laboral

Violencia y acoso laboral
<i>Fragmentos</i>
[Pame]: - Entonces quedo desempleada cinco meses, cuatro meses en una depresión absoluta la cosa más horrible y entro a otro colegio, en diciembre.
[Investigadora]: - ¿Allí trabajas con alumnos más grandes?
[Pame]: -Sí, que como yo ya no conseguía y no conseguía y no conseguía, entonces yo dije: - <i>Pues me tocó en lo que sea.</i> Porque yo necesitaba producir. Entonces entro a trabajar en octavo, con chinos de octavo y noveno y pues me igualé. Entonces yo era feliz con los adolescentes hablando pendejadas, pero les enseñaba al mismo tiempo, pero yo era la profe chévere.
[Investigadora]: -Pero ahí no te pensabas quedar.
[Pame]: -No, ese colegio es un desorden fatal es dirigido por una familia, por un par de hermanas en donde la que es la directora general no se entera de todo lo que hace su hermana, que es la coordinadora académica de todo el colegio y maneja el colegio con los ovarios más o menos y es la mujer del coordinador de bachillerato y todo es así.
[Investigadora]: -Que revuelto.
[Pame]: -Si un día a ella se le da la gana de cambiar algo lo cambia porque amaneció así. Entonces no hay orden de nada, no hay ética, no hay nada [...]. yo trabajaba, o sea, ¡tú no te

Violencia y acoso laboral

Fragmentos

imaginas! A mí me pagaban dos millones de pesos, pero trabajaba como si me pudiera, o sea me habría podido ganar ocho millones de pesos de todo el arrume de trabajo, porque esta gente cree en cuadernos aún y todos los días hay que hacer actividades y evaluarlas, todas. Entonces, yo de un bimestre tenía 600 notas, una cosa ridícula. Tenía que calificar todos los días los 62 cuadernos de los 62 estudiantes que tenía entre octavo y noveno, era una cosa ridícula.

[Investigadora]: - Y ¿cuánto tiempo duraste allí?

[Pame]: -Seis meses.

[Investigadora]: - ¿Te fuiste o te fueron?

[Pame]: -Yo me fui porque no me mamé la persecución laboral de esta señora, como yo me hice amiga de todo el mundo a ella le daba mucha rabia y como los chinos aprendían y les gustaba mi clase y lo hacían con gusto le daba más rabia, y como su marido me defendía.

[Pame]: - Mira yo he vivido unas cosas últimamente que yo digo esto es increíble, es increíble que la gente todavía se preste para trabajar en eso. [...] entonces me entran y todos los niños que me entrevistan como de 20 años, de 21, 22 años, y yo estas niñas tan jóvenes [risas] ¡Esto no lo puedo creer! Una de ellas dice: *-Soy la coordinadora del preescolar*. Una niña como de 22 años. ¿Tú lo puedes creer? O sea, esto para mi es inconcebible, como una persona de 22 años puede ser coordinadora de preescolar de un colegio tan grande. Entonces la niña *-Ay tú, no sé qué...* [pone voz de niña] cuando me dice [con voz de niña]: *- ¿Es que tu trabajarías en kínder? Y dictas inglés, matemáticas, y otra materia ahí, y el resto de las materias de los especialistas y tienes que acompañar a los niños en todas las clases.* Y yo: *-Ah ¿Y a qué horas planeo perdón? -No es que tú no planeas, aquí todo ya está hecho. Tú solo haces lo que se te da, a ti se te entrega una carpeta y tú solo tienes que hacer lo que dice ahí. -Yo solo lo ejecuto. -Sí, sí, sí.* Y yo: *-Ay que chévere* [risas]. Yo: *-Ah bueno y para meter notas y eso ¿Cómo a qué horas? A pues en horas de la tarde cuando no haya reunión, sino te toca hacerlo en la casa.* Y yo: *¿Cómo así? ¿Es que hay reunión todos los días? -Sí, aquí se sale todos los días a las 5 y media de la tarde y a veces hasta más tarde.*

¿Qué tal? O sea, ni una hora libre con esas niñas, tengo que ejecutar todo lo que ellos me digan así yo no esté de acuerdo y no tengo ni un momento para sacarme un moco ni echarme un peor. O sea, chao.

[Pame]: - yo estaba haciendo un diplomado [...] El caso, me dice una vieja antipatiquísima *-Y ¿Tú estás estudiando algo? ¿Tienes planeado estudiar o salir del país?* Le dije: *-Sí, yo estoy haciendo un diplomado.* Tú vieras la cara que me hizo la vieja. Casi me traga. *- ¡Uy gravísimo!* Y yo: *- ¿Gravísimo por qué? ¿Gravísimo que estudie? [...]* Y entonces me dice porque aquí se trabaja hasta las 5 y media de la tarde todos los días. Y yo le dije: *-Sí, pero es que mi diplomado*

Violencia y acoso laboral

Fragmentos

es un fin de semana al mes. [...] Me cambió el código de una, de tú a usted. Y yo dije no, esto es una mierda. Yo de aquí salgo, pero pitada para mi casa, o sea hasta luego.

[Pame]: - ¡Ay, no! Son unas vainas estupidísimas. Otra haciéndome un *back stage*, y la vieja sentada en frente mío. Yo haciendo el dibujo de -Píntame, pinta a alguien debajo de la lluvia y la vieja en frente mío [risas] Yo haciendo el maldito *back stage* y la vieja en frente mío. O sea, yo - ¿Esto qué es? O sea, no entiendo. Esto está jodido, esto es una mierda [risas].

[Pame]: -2011 y empiezo a buscar trabajo, los últimos días del trabajo en el colegio R. me sale una entrevista en otro colegio, así que yo aplico para un trabajo allí. Voy y como los del colegio están que se van y necesitan contratar rápido me hacen pruebas en media hora y me hacen una entrevista de quince minutos con la psicóloga de preescolar, con la jefe de preescolar otros quince minutos, porque todo el mundo ya estaba... o sea ya ese colegio ya había desaparecido más o menos, eso que ya bajan toda la decoración, la gente está haciendo es... era el último día de trabajo me acuerdo y me dicen listo estás contratada y yo: -*What? -Ay ¿tú trabajaste con Emma?* Pues mi jefe era amiga de ella. Y la tonta de Emma fue y le dio malas referencias mías, yo me emberraqué peor claramente, pero esta vieja: -*No, pero ¿sabes qué? Tú me caes muy bien, tu eres una persona chévere... no sé qué, bla, bla, bla,* bueno todas sus conclusiones psicológicas de lo que me había visto en quince minutos ¿no? Y espero como media hora a que me digan cuánto me van a pagar y salen y me dicen: -*No, yo te mando la propuesta a leer por correo.*

[Investigadora]: - ¡Uff!

[Pame]: - [Risas] Y yo: -*Bueno.*

[Investigadora]: -Que laxitud. Sí, bueno.

[Pame]: -O sea imagínate este proceso de selección. [...] Entonces yo esperé y digo: -*¿Pero si será en serio esto? O sea...*

[Investigadora]: -Claro, claro porque fue un poco así.

[Pame]: -Esto como tan rápido, me llaman, me mandan al correo, me envían la propuesta salarial, no sé qué y yo pues acepté porque ya no me había salido nada más, concreté la cosa, me hicieron visita domiciliaria [risas].

[Investigadora]: - ¿Perdón?

[Pame]: - Cuando vivía en el Polo, en el segundo piso.

[Investigadora]: - ¿En serio?

[Pame]: -Sí, me hicieron visita domiciliaria entonces yo limpié la casa, pues todo era impecable, nada se movía, el único que se movía era Kiwi, por ahí en la casa: -*Ay que linda tu casa. Llevé todos los papeles y entré a trabajar, en transición *Self Contained Teacher*. Me encontré en ese*

Violencia y acoso laboral

Fragmentos

colegio a mi compañera de nivel, y a una compañera, ellas llevaban ya cinco años trabajando juntas en transición y pues en el programa de transición funcionaba a las mil maravillas, allá transición era como...

[Pilar]: -Tres meses trabajé allí y la señora dueña era una *brujilda* de esas, horrorosa. Yo no sé, le caí mal [...] Entonces ella siempre era así toda odiosa conmigo. Me acuerdo de que alguna vez me dijo pueblerina y yo decía: - ¡Ah! Yo decía, yo me acuerdo de que ese día le dije: -A mí me parece lindísimo ser pueblerino, es que nadie se levanta con el aire del rocío de la mañana, aquí son carros y suciedad, y ¡bien odiosa!, porque le decía también: ¡Es que usted no me ofende sino lo que pienso es qué hay en su cabeza! Yo pensaba: esta vieja toda frustrada, lo peor. [...] Ella me echó porque ¡qué bruta! Y qué de todo. Eso era un martes y yo tuve que quedarme, miércoles, jueves, viernes, sábado, hasta que ella consiguiera otra persona. Mientras hacia ahí todas las entrevistas a quienes iban a estar. [...] Y entonces, bueno, me echó y lo peor es que no me pagó lo que me tenía que pagar, ¿sí? Y desprotegida de la ley, sin conocimiento de nada porque sí, uno no tiene ni puerca idea ni dimensiona.

[Pilar]: -No eso fue... como fue por medio de las Betlemitas, yo dije: ¡Es una mierda de mentira! Las hermanas Betlemitas, la señora esa pertenecía los laicos de yo no se que cosas, entonces yo también estaba allí porque ella llegó y dijo que dos niñas, recién graduadas. Pues ¡claro! Perfectas.

[Investigadora]: - Para explotarlas.

[Pilar]: - Sí. Entonces: -Sí, las tenemos. [imita voz de bruja] Llamaron a mi amiga y a otra, pero ella al fin no le contestó y ella me llamó a mí. Pero yo era en el colegio así, gaminosa y cansona y rebelde y de todo.

Los siguientes fragmentos se exponen públicamente como una denuncia, a través de la cual algunos de los participantes, principalmente aquellos en la época de la Violencia en Colombia (1950) y quienes que nacieron durante el Franquismo (1960), narran duras experiencias vinculadas a personas que trabajaban como docentes en diferentes instituciones educativas. En estos fragmentos se leen experiencias que narran el temor a la figura del docente, en la mayoría de los casos el miedo era hacia un hombre que empleaba su mano o la regla para imponer su autoridad. En los textos de los participantes no se hallan narraciones de este tipo relacionadas con mujeres docentes porque las mujeres, a lo mejor esto sea porque ellas tenían una función diferente en la escuela de finales del siglo XX.

Tabla 26

Fragmentos auto-biográficos sobre el maltrato y los golpes

Maltrato-Golpes <i>Fragmentos</i>
[Violeta]: -En el recreo seguía a lo mío. Lo que pasa es que antes se respetaba mucho la autoridad del profesor. Te decía: ¡Quieto parao!
[Investigadora]: - ¿Era como temor?
[Violeta]: -Yo en primero, segundo, tercero estuve con la maestra luego se aplicó esta ley que te digo y los mezclaron con los chicos, y a quien le tenía miedo era al maestro. A la maestra no le tenía miedo, le tenía respeto, no era miedo. Al maestro le tenía miedo, absoluto.
[Investigadora]: - ¿Al hombre?
[Violeta]: -Sí. Además, nos juntaron con los chicos y nos subieron. Me hicieron una prueba, yo eso no lo entiendo porque además eso ahora no se puede hacer, vino la inspección que iba a los centros y recuerdo que me subieron al piso de arriba y me hicieron un examen y me salté un curso. Consideraron que tenía los conceptos básicos adquiridos y me pasaron arriba antes de tiempo con el maestro (cuando digo arriba es que era una escuela de dos pisos).
[Investigadora]: - ¿Cuándo tenías 8 años?
[Violeta]: -Pues estaba en tercero entonces tenía 8 años, sí.
[Investigadora]: -Los que estaban allí tenían 9 y 10 años.
[Violeta]: -Sí, no sé porque hicieron eso y si lo podían hacer entonces, promocionarte un año. [...] Cuando llegó la inspección me subieron un curso, me hicieron un examen y me imagino que les autorizaron a hacer eso. En tercero yo iba con tres chicos más que eran un año mayores que yo.
[Investigadora]: - ¿Pasaste con el profesor?
[Violeta]: -Sí. Ahí yo lo pasé mal porque era un señor muy severo y muy rígido. Era de los que pegaban y tal, y le teníamos miedo. Yo le tenía... terror.
[Investigadora]: - ¿Te pegó?
[Violeta]: - ¡Sí, a todos!
[Investigadora]: - ¿Con regla y tal?
[Violeta]: -Sí, con regla y con un anillo que llevaba así de oro con un rubí. Le tenía miedo, le tenía miedo. Tanto que me tuvieron que llevar al médico porque tenía sueños.
[Investigadora]: - ¿Tenías terrores nocturnos?
[Francisco]: - Hay “chinos” que hasta se suicidan porque pierden el año, porque un maestro se la puso al rojo hasta que le rajó la materia porque se la quiso rajar.
[Investigadora]: -Me parece curioso que no recuerdes a tu primer maestro o maestra y que luego casi tampoco recuerdes al siguiente, pero sí que recuerdas a Pedro.
[Paco]: - Al de la mano.

Maltrato-Golpes
Fragments

[Investigadora]: -Al de la torta.

[Paco]: -Y a Gaspar que era tremendamente duro.

[Paco]: Yo recuerdo una escena que me impactó mucho, un educador pilló a dos niños peleándose y los cogió de forma muy radical. Los puso uno delante de otro y les dijo ¡bueno querías pegaros, bueno! ¡Pégale una torta a tu compañero! [gesto de un golpe] Ahora tú se la devuelves [gesto de un golpe] y estuvo dándose una tras otra torta, el uno al otro. ¡Queríaos pegaros! ¡Claro! Los dos llorando porque se tenían que seguir dando tortas, ¡fue una escena que recuerdo!

[Paco]: Recuerdo, no en esta ocasión, pero en alguna otra a un compañero nuestro lo sacaron totalmente mojado, no recuerdo por qué. Lo sacaron a la terraza. Teníamos unas terrazas junto a las escaleras, pero ¡claro! Ahí hacía bastante frío porque no había calefacción porque como era levante que es una zona cálida de España, pero en invierno sin calefacción pues hace frío. Recuerdo que lo sacaron mojado a la terraza como castigo. Esto si lo piensas ahora ¡podía haber pillado una pulmonía! ¡yo que sé! Yo ese si que recuerdo como uno de los castigos... pero bueno, a pesar de que la situación era así un poquillo sí que recuerdo que hice unas cuantas travesuras. Aunque yo era muy estudioso, pero bueno, alguna vez hice una travesura con lo cual tampoco tenía mucha presión porque seguíamos intentando escaparnos.

[Paco]: -Luego con los educadores, aunque no tuve yo en particular muchos problemas... bueno a veces hacías alguna pequeña y te escapabas. Nos escapábamos por la noche en verano que hacía buen tiempo, hacía calor, nos escapábamos de los dormitorios. Yo estaba en un sexto piso, bajábamos las escaleras a hurtadillas sin que se enterara el educador, saltábamos por unos tejados y nos íbamos a echar a mirar el cielo y la noche estrellada a una zona que era el reloj de sol, que era un reloj de sol inmenso de hormigón. ¡Pero claro! Había guardianes, aquello era tan grande que había guardas de seguridad por allí, pero eran todos ¡cojos!, venían de la Guerra Civil, eran personas del frente nacional que habían tenido heridas de guerra y habían quedado mutiladas, y los ponían en ese tipo de puestos para darles un trabajo. Entonces ¿qué ocurría? Pues que corrían muy poco. Entonces cuando nos pillaban, echábamos a correr. Bueno, en alguna ocasión a un compañero mío, ¡claro! Además, eso era algo que no estaba permitido, que saltaras por los tejados y que te fueras por la noche porque la noche era para dormir. Había situaciones duras porque ahí si te pillaban te...

[Investigadora]: - ¿Les echaban?

[Paco]: -No, pero el tema del maltrato.

[Paco]: -Alguna torta te podía caer o una torta de uno a otro.

[Paco]: - Muchas veces había mayores que querían abusar de ti. Allí en muchos momentos estabas solo. Había muchos niños, pero solo y la ley del más fuerte a veces, en esas situaciones, a veces emerge, ¡no!

Maltrato-Golpes
Fragments

[Enrique]: - Para mí ir al colegio era un castigo, hacer los deberes era un sufrimiento.

[Investigadora]: - ¿Qué te costaba?

Enrique]: - Pues yo creo que me veía incapaz. Yo creo que me sentía muy, muy inseguro.

[Francisco]: - [...] El cura, enseguida, al otro día me daba coscorriones y me daba tiestazos. Me tenía a mí como el perverso. [...] Entonces vino y me cogió de una oreja y, tiraba y tiraba. Yo me agarré de la ventana y casi me arranca la oreja. Entonces no me dejé sacar y me dijo: *¡Sálgase por las buenas calabazo!* A lo último, todo el mundo me decía: *¡Sí Francisco sálgase para que le lleve la cuerda al viejo ese!* Y yo me salí. Cuando iba saliendo, caminando, el viejo me pegó un golpe me reventó la nariz y la boca, me mandó contra el tablero y me dio una puñera allá. El viejo era un viejo cuajado, grande, ¡dígame! Debía tener unos cincuenta años el viejo, pero era bastante corpulento. ¡Me reventó la boca contra el tablero y toda esa cosa! Entonces yo al fin salí y me puse fue a llorar en la puerta, luego llegó el cura rector y me preguntó: - *¿Qué le pasó Francisco?* y yo le dije. Entonces el cura entró y llamó al padre y le dijo que se fuera del salón. Empezó a averiguar con los alumnos lo que había pasado, ellos le dijeron: -*No, nada. ¡De un momento a otro, el cura se le emberracó y empezó a tirarle puños!* ¿sí?

[Francisco]: - Me trataban como un loco y me sacaban la piedra. Yo me decía “ahora, ¿cómo me quito esta vaina de encima?”. ¡Fíjese usted como una sociedad religiosa, fanática puede volver loca a una persona cuerda!

[Francisco]: - A mí me quería los compañeros de clase, pero algunos me tenían miedo por las cosas que yo decía porque eran muy católicos. A veces no se acercaban porque les parecía que les iba a caer un rayo cuando yo a veces en momentos de gustosa efervescencia yo blasfemaba: “¡Que salga dios y me acabe aquí, si lo que quiere es acabarme que tire un rayo aquí!” Yo lo hacía para escandalizar a los demás, pero yo era un chino. Yo me paraba en la calle, en la calle a predicar y se me amontonaba la gente, en ¡la calle! ¡Eso no ha sucedido aquí ni a ningún otro loco como yo!

[Investigadora] - ¿Qué decía su mamá o su papa?

[Francisco]: - ¡Ja! Pues, mi papá empezó a decir que ¡yo me estaba volviendo loco! A mí me llevaron donde un psiquiatra. Los curas comenzaron a decir, para desprestigiar me, me hicieron un montaje, dijeron: “¡aquí no lo volvemos a recibir si usted no va a un psiquiatra!” entonces me tocaba ir a un psiquiatra, mientras ellos comenzaron a decir: “¡vamos a orar por la salud de un compañerito que es muy querido, que todos lo queremos, que es una gran persona y el más querido de todo el colegio! Pero que en este momento está sufriendo de problemas mentales, está diciendo unas cosas...” O sea ¡barrabasadas! para que no me creyeran lo que yo decía.

[Francisco]: - A mí nunca me pegaron porque yo fui... yo era inquieto, yo echaba chistes en el salón y la gente se reía. Yo fui muy querido por los compañeros porque yo los hacía reír y les

Maltrato-Golpes

Fragmentos

tomaba el pelo, les mamaba gallo⁹⁴, con respeto y toda esa cosa, pero los hacía reír con cualquier cosa con la que yo salía. Entonces a mí muy pocas veces me pegaron, pero eso siempre repartía tabla, con una tabla le daban a uno por la mano o le daban pellizcos a uno. ¡Esas maestras era supremamente agrias!

[Francisco]: -[...] absolutamente todos los que fuimos alumnos de ese colegio, con ese cura, sufrimos, ¿cómo es que se llama? Un trauma. Tanto que aquí hace poco hicimos un encuentro de los ex alumnos de esa época y un general, un comandante del ejercito de la II división y todos los exalumnos eran preguntando: - *¿Va a venir el cura?* - *¡No, no va a venir!* - *¡A bueno! ¡Yo voy! Si va el no voy yo.* Y le preguntaron al general y él preguntó: *¿va a ir el cura?*, ¡el general! Le dijeron: *-no el no va a ir* y entonces dice: *- ¡a bueno porque si ese HP va, yo no voy!*” Y ese general había sido excelente alumno, pero no lo quería tampoco porque había recibido maltrato. Había visto que a él no le había maltratado y había visto el maltrato que el cura le hacía a todo el mundo ¿sí? Era el prefecto de disciplina y ¡ese acabó con el colegio aquí! Porque la gente se fue retirando y todos los internos le fueron dando en la jeta. ¡Él acabó con el colegio! Todavía está por ahí vivo.

El maltrato físico padecido por algunos de los participantes, tanto colombianos como españoles, puede ser un hecho del pasado sórdido de la educación. Sin embargo, el uso de mecanismos represivos como la discriminación, el aislamiento, la segregación o la intimidación son aún frecuentes dentro de los escenarios en los que se manifiesta la Ocupación de las y los participantes. Estos mecanismos emplean una variedad de instrumentos que someten al actor educativo bajo una estructura represiva que pretende callar la diversidad y oprimir la divergencia. De este modo, tal como señala Arendt (2006), la violencia que se distingue por su carácter instrumental se visibiliza en la educación aplicando los medios para alcanzar los objetivos de aquellos que pretenden una sociedad globalizada y sumisa, porque la violencia siempre requiere de un objetivo y una justificación para alcanzar el fin que persigue y emplea cualquier instrumento para llegar a él. Aquellos que se oponen a ella pronto comprenden que no se enfrentan a personas sino a “artefactos de los hombres, cuya inhumanidad y eficacia destructiva aumenta en proporción a la distancia que separa a los oponentes” (Arendt, 2006, p. 73).

94 La expresión “mamar gallo” es de uso coloquial en Colombia y hace referencia a hablar en broma o crear un ambiente jocoso mediante chanzas o chistes ingeniosos.
https://es.wiktionary.org/wiki/mamar_gallo

Cada uno de los docentes participantes ha experimentado la violencia en diferentes escenarios a lo largo de su vida bajo condiciones y circunstancias particulares, lo que hace imposible de conocer hasta qué punto estas experiencias extremadamente antieducativas han transformado y matizado su discurso ideológico condicionado su hacer educativo y, por ende, su Ocupación como docentes. Al leer en sus textos auto-biográficos el recuerdo de la brutalidad de algunas experiencias como los golpes, las bofetadas, los tortazos y empujones, o de la sombría represión como las amenazas, la intimidación, la discriminación y el abandono se puede dibujar un fondo discursivo que condiciona sus acciones como docentes. Estas experiencias describen públicamente la violencia vivida en todos los escenarios, ya sean, instituciones o relaciones como la familia y la escuela. Sin embargo, existen otras experiencias que revelan la presencia de violencia sexual y machista en las instituciones educativas. Los siguientes fragmentos hacen referencia la violencia que sufrieron niñas y mujeres conocidas por los y las participantes.

Tabla 27

Fragmentos auto-biográficos sobre la violencia machista y sexual

Violencia machista y sexual
<i>Fragmentos</i>
[Francisco]: - En todo caso, ya cuando fui maestro empecé a ver y sabía que había muchas injusticias en el magisterio. Seguía habiendo injusticias en el magisterio, por ejemplo, había un maestro al que le gustaban unas alumnas, muchachas bonitas a quienes se las conectaba, tenga, tenga, nada le servía, nada le servía, si sacaba buena nota le ponía mala nota, le decía aquí le faltó esto y aquello, a todo el rato la tenía rajada. Al final del año le decía: <i>-Bueno usted la única forma de pasar matemáticas conmigo es en “el pez que fuma”</i> . El “pez que fuma” era una discoteca que tenía un motel, lo hacía para poder ¡comérselas! Entonces a muchas chicas por la presión del papá y de la mamá, les hizo daño a muchas chinas, muchas chinas...
[Francisco]: - Había otra cosa que era el colegio de un sindicato, el sindicato más poderoso que tiene el país y tenía un colegio. Pero al colegio iban las muchachas a estudiar por la noche, y como ese sector es un centro petrolero y trago y vicio, entonces a ese colegio lo tenían era de putiadero, ¡de putiadero!
[Investigadora]: - ¿Un colegio?
[Francisco]: - ¡El colegio!, o sea puros maestros de derecha. Pingos enseñando cualquier maricada como por enseñar, pero la filosofía a ellos no les importaba nada. Ellos mismos eran

Violencia machista y sexual

Fragmentos

buscando a las chinas de ahí para comérselas porque todas las que iban eran muchachas del servicio, muchachas que eran trabajadoras.

[Investigadora]: - ¿Estudiando de noche?

[Francisco]: -Sí. Entonces decían: ¡Esas son las que hay que invitar a la discoteca para comérselas! Y los fines de semana eran todos los manes esperándolas a la salida del colegio, para llevárselas a la discoteca para comérselas. Más que todo eran mujeres y yo dije ¡cómo!, el sindicato más poderoso del país, ¡el más revolucionario y su colegio es un putiadero! Yo me puse de acuerdo con uno de la universidad y les dije: *-Vamos a enlazar al colegio con la universidad para que el colegio se convierta en un colegio de formación sindical de las mujeres. Para que las mujeres tengan una visión política de su participación en la vida, que no sea únicamente acostarse con los hombres, que no sea únicamente ir a acostarse.* No eran sino eso. Todas las noches las esperaban pingos para ir a la discoteca y comérselas. ¡No! ¡Que este colegio sea un colegio del cual salgan líderes revolucionarios, que es lo que se necesita aquí! Porque había mucha marginalidad y hay mucha marginalidad.

[Francisco]: - Cuando era por la nota, pero tampoco como hace un profesor, al que le pueden presentar todos los trabajos que quiera y les pone ¡cero! Y ¡uno! Y si hay una china que le gustara la rajaba para tener oportunidad de “comérsela” y así como es ese era otro compañero que tuve. Todos los que son cuchillas es para ver cómo se comen a las alumnas, a las bonitas. Cuchillas, pero cuchillas con el que es débil se ensañan, pero al que es poderoso le regalan la nota porque viene el pollito o lo invita a la fiesta de grado.

[Francisco]: - Entonces, yo trabajando en el colegio y veía ese problema, así que dije, no es que uno tenga nada contra ellas, pero salen de aquí y bueno pues que sigan acostándose con el que quieran pero que tengan una visión política. Que este colegio cumpla la función de formarlos como líderes revolucionarios, pero el colegio del mejor sindicato, del sindicato más revolucionario y ¡no saca líderes sindicales de su colegio!

[Anónimo]⁹⁵: -Recuerdo una chica que vino al pueblo desde la ciudad por un año. Sus padres eran de allí, pero vivían en la ciudad. En aquella época los médicos recomendaban a los niños que sufrían de asma que se fueran a la montaña y entonces ellos se vinieron un año allí. Esta chica estaba mucho más avanzada que nosotras. Nosotras éramos como mucho más puritanas y ella llegó con minifalda, ¡sabes! toda así... pero muy guerrera. Estos del pueblo confundieron, los chicos confundieron el tema y pensaron que como la chica tal... pues ellos... Entonces un

⁹⁵ Anónimo corresponde al texto de un participante que ha decidido eliminar parte de la transcripción, pero que debido a la importancia del fragmento dentro de la investigación se solicita su autorización borrando cualquier dato que pueda identificarle.

Violencia machista y sexual

Fragmentos

día la asustaron. Realmente no se sabe lo que pasó. Hay un puente a la entrada del pueblo y entre cuatro la acorralaron, según la versión de ella le bajaron las bragas y la tocaron. Bueno, quién se encargó de solucionar eso, el maestro. Es que todo el mundo acudía a él. [...] Él nombro a uno juez, a otro fiscal y a otro abogado, el resto de la clase estábamos allí y la niña. ¡Imagínate para la cría! La niña era la víctima y los otros acusados, luego se les puso el castigo que fue ser expulsados y pedir perdón a la niña delante de los padres. Cada uno con su madre. La niña luego se marchó del pueblo, pero ya no volvió. Volvió de mayor a verme porque éramos vecinas, pero ya no volvió al pueblo. Yo creo que esas son cosas que se quedan ahí. Yo creo que los otros ni se acuerdan.

Los fragmentos auto-biográficos que revelan recuerdos de la violencia sexual sufrida por niñas y mujeres son la punta del iceberg de toda una red de sometimiento a la cual nos encontramos sujetos. La violencia de Género se manifiesta de manera transversal a todos los escenarios que describen las y los participantes en sus textos, y con ella, la violencia machista como una forma silenciosa de sometimiento y represión. Este tipo de violencia se manifiesta en diferentes grados, pueden ser experiencias abiertamente agresivas y violentas como las que ha descrito Francisco o puede ser leve como pequeños gestos o comportamientos que pasan desapercibidos.

Al identificar la presencia de la violencia en la mayoría de los escenarios vitales descritos por los docentes participantes también se establece la variedad de instrumentos o artefactos que se emplean para someter al actor educativo, lo cual demuestra que las relaciones son un escenario fundamental en donde se manifiesta la violencia. Esta violencia, dada en las interacciones humanas, se transmite de generación en generación y se mantiene muchas veces oculta en la cultura a través de la tradición que construye un discurso dominante. Para conocer cómo la violencia se va filtrando en los espacios de acción de los y las participantes como docentes se deben analizar aquellos fragmentos que dan cuenta de los imaginarios de género, ya que estos marcaron y marcan pautas de comportamiento dentro del contexto educativo. Las experiencias que narran los participantes con respecto a los roles y las relaciones de género demuestran que mecanismos como la segregación por sexos en los institutos o la discriminación de roles han dictaminado las acciones “deseadas” de los agentes educativos, dentro de los cuales encontramos a los docentes. Conocer estos imaginarios permite explicar con mayor claridad cómo los mecanismos de control a los que fueron y están

sometidos los docentes participantes se diversifican y se extienden desde la tradición. Además, es fundamental hacerlos visibles y dimensionar su alcance para contener sus consecuencias y permitir la expresión y el desarrollo de otras maneras de relacionarnos, porque de no ser así, la educación y sus agentes continuarán dentro de una estructura represiva. Cuando los instrumentos de la violencia permanecen en lo oculto, no es posible librarse de ellos o al menos, contenerlos. Especialmente, si estos instrumentos están tan normalizados que para identificarlos se debe dismantelar todo un sistema de pensamiento heteropatriarcal (Butler, 2006) y con ello, se descubre toda una red de sujeciones discursivas que oprimen al actor educativo y que intentan pasar desapercibidos a través de “persuasores ocultos”, tal como indica Arendt (2006):

Los hombres pueden ser “manipulados” a través de la coacción física, de la tortura o del hambre, y es posible formar arbitrariamente sus opiniones mediante una deliberada y organizada aportación de noticias falsas, pero no lo es en una sociedad libre “mediante persuasores ocultos”, la televisión, la publicidad y cualesquiera otros medios psicológicos. (2006, p. 44).

Es fundamental visibilizar estos persuasores que se transmiten desde los juegos tradicionales de la infancia hasta las más elaboradas relaciones humanas, nos referimos a las relaciones de género que constituyen nuestra existencia y que lejos de originarse en la individualidad se establecen entre las normas sociales (Butler, 2006). Los imaginarios de género emergen del análisis de los textos auto-biográficos como constructos sociales que condicionaron y condicionan el comportamiento de los docentes participantes en su hacer educativo. Estos imaginarios se construyen históricamente y se alimentan de manera generacional. Hay que recordar que varios de los participantes colombianos y españoles vivieron una educación diferenciada en una sociedad brutal y represiva marcada por modelos arcaicos de género. En los textos auto-biográficos se pueden leer experiencias y reflexiones que dibujan los constructos sociales en torno a las categorías hombre y mujer que marcan una clara diferenciación en cuanto a los roles y al significado que socialmente se les asigna a ciertas actividades educativas. En los siguientes fragmentos se reconocen algunas de las sujeciones de género a las que están sometidos los participantes, especialmente las mujeres, quienes llevan por principal función educativa el cuidado de otros, función que se asocia de manera primigenia a la maternidad. Es importante mencionar que estas sujeciones no se identifican claramente, ya que se ocultan tras las creencias y las pautas de crianza transmitidas por la tradición y la cultura.

Tabla 28

Roles tradicionales de género en los textos de los participantes

Roles tradicionales de género
<i>Fragmentos</i>
Investigadora]: -Y ¿cómo era la relación con tus compañeros? [Enrique]: -Bien, bien. Alguno que era un poco más gilipollas pues... [Investigadora]: - ¿Tú eras de los chicos...? [Enrique]: -Sí, sí. Un poco díscolo [risas compartidas]. [Investigadora]: - Este era un colegio solo de hombres, ¿no? [Enrique]: -Sí. [...][Investigadora]: - ¿Siempre estudiaste en colegios masculinos? [Enrique]: -Sí, siempre. [...] Bueno era lo que había en la época. No es que mi colegio fuera... es que eran todos así. Empezaba a haber alguno que era mixto, recuerdo que había uno que se llamaba “el mixto cuatro”. Era una cosa como muy novedosa porque no era lo habitual, no era la norma eso.
Investigadora]: - ¿Cómo fue estar en la Magdalena? [Paco]: - ¡Bien, hombre! De ahí ya tengo más recuerdos por edad. Ahí sí que estábamos separados. Había educación segregada, teníamos el pabellón de los chicos que era grande, el de las chicas, con patios diferenciados, separados por una línea. [Investigadora]: - Era muy marcado, ¿no? [Paco]: -Sí, sí. La línea marcaba por un lado el campo de fútbol, que era la parte más amplia del patio y luego quedaba una zona estrechita a la derecha que era frente al comedor que era para las chicas. No podían atravesar ni ellas a nuestra zona ni nosotros a la suya. Las clases se daban por separado y los profesores también estaban asignados por sexos. O sea, mis profes eran chicos, eran hombres y los profesores que daban a las chicas eran mujeres. [Investigadora]: - ¿Qué raro no? [Paco]: -Sí, durante mucho tiempo en España fue así la educación. Después de la Segunda República la vuelta, bueno la vuelta, el régimen franquista volvió... echó por tierra a la educación mixta, más que coeducativa, mixta de la época y asignó de nuevo una serie de condiciones en la docencia como que a los chicos les formaban hombres y a las chicas mujeres. [Investigadora]: - ¿Había tareas específicas para los chicos y tareas específicas para las chicas? [Paco]: - ¡Eso! De hecho, los contactos y amistades de mi infancia, aquí en Zaragoza, no hay una chica, ni una porque no te juntabas con ellas en ningún momento.

Roles tradicionales de género

Fragmentos

[Investigadora]: - ¿Tú entraste allí a hacer qué curso?

[Paco]: -Entré a hacer primero de primaria con seis años y hasta quinto de primaria.

[Investigadora]: - ¿Eso sería más o menos con doce años?

[Paco]: -Quinto de primaria, no, fue con nueve o diez.

[Investigadora]: - ¿Los profesores de allí eran todos hombres?

[Paco]: -No, había muchas mujeres. Educadores solo hombres. Bueno el primer año era curioso, el primer año en sexto junto con el grupo de educadores que eran profesores pero que no daban docencia, solamente estaban para cuidarnos. Sobre todo, era la parte de dormir. Cuando estábamos durmiendo había muchas habitaciones, todas seguidas, sin puertas con tabiques. Luego tenías un educador que dormía ahí con nosotros por si ocurría alguna cosa. Por el día cuando no estabas en el aula, cuando estabas en comedores o en horas de estudio pues tenías siempre algún educador por si ocurría algo. El primer año en sexto, en cada colegio ponían a una mujer, por el tema yo creo afectivo, emocional porque eran más pequeñitos, los niños de sexto éramos más pequeños. Recuerdo que había una mujer.

[Investigadora]: - ¿Qué hacía ella?

[Paco]: -Lo mismo que los demás, pero con el papel femenino. Era un poco la que hacía la función de madre, los hombres eran más fríos. Yo creo que para el caso de aquellos niños que a lo mejor podían tener más carencias afectivas o extrañar más a las familias. Yo creo que ese era un poco el rol, eso pensado con el tiempo, le doy esa función, no sé si era exactamente esa, tampoco lo sé mucho. Luego ya en séptimo y octavo no, eran todo hombres lo que teníamos. En docencia sí, la mayoría éramos hombres, pero había alguna mujer. Bueno recuerdo a una, solo recuerdo a una mujer que era la profesora de inglés. La recuerdo porque, además, ¡estábamos todos un poco locos con ella!, era guapa y todas esas cosas. ¿a todos nos parecía que era...!

[Investigadora]: - ¿Qué elecciones hiciste que te llevaron a solo estar con chicas?

[Paco]: -Pues cogería letras con latín, supongo que sería y en lugar del griego, matemáticas cogería. Alguna opción de esas sería. El griego que era la opción pura, no lo cogí, me quedé con el latín y me parece que matemáticas. Entonces hay ya nos separaban y como tampoco éramos muchos, éramos poquitos. Bueno eran 2000 chicas y 200 chicos, ¡para que te hagas una idea de la ratio que teníamos! Con lo cual ¡claro! Tan poquitos chicos y la presión, ¡claro! Tanta chica, que a esas edades estas loco descubriendo el mundo.

[Paco]: -Mi hermana, no. Mi hermana hizo auxiliar administrativo. Bueno hizo cinco años de FP administrativo como era la chica, asumió que tenía que ponerse a trabajar. Era en aquel momento, pues el contexto. Se puso a trabajar para ayudar a la familia, mientras los demás estudiábamos. ¡Curioso! Entonces se puso a trabajar en una oficina, hasta que conoció a su

Roles tradicionales de género
<i>Fragmentos</i>
<p>marido que es médico. Se casó y ha estado sin trabajar muchos años. Ahora con el tiempo, con los hijos mayores se metió al Salud, pues se presentó a la bolsa de trabajo y está en una oficina del Salud, pero interina, bueno contratada pero eventual. Lleva ahí tres años o algo así, le van renovando. Pero ella un poco por decir ¡quiero trabajar en algo! ¡los chicos son mayores! Le apetecía. Pero no, ella no estudió porque era la que tenía que ponerse a trabajar. ¡Fíjate!</p> <p>[Investigadora]: - ¡Bueno tu madre también! Todo el tiempo trabajando.</p> <p>[Paco]: -Además hubiera sido muy buena estudiante, porque es una mujer que tiene muy buena cabeza, muy responsable. Yo digo que soy el más torpe de mis hermanos.</p>

La tradición dictamina los roles que debe asumir una mujer y un hombre dentro de la sociedad colombiana o española. El rol femenino ligado a la maternidad y el cuidado de otros por encima de sí misma trasciende a todos los escenarios de actuación de las mujeres, y esto no excluye a aquellas que trabajan o laboran como docentes. Los roles asociados al cuidado de la familia y el hogar se adhieren a la función educativa de la mujer como docente. El rol masculino ligado al trabajo, la producción y a la protección de otros, tal como se exponen más adelante, se refleja en el imaginario de los y los participantes quienes les atribuyen la función principal dentro de la acción educativa. Están tan arraigados estos roles y pautas sociales dentro de las relaciones de género que determinar su grado de complejidad y profundidad implica un desvío para la investigación, pero es importante exponer fragmentos de los textos de los participantes dentro de los cuales se exhiben comportamientos de violencia y represión hacia las mujeres, porque ello indica que una parte de los actores educativos se encuentra sometida por las normas y pautas dictaminadas a favor de la otra parte.

Tabla 29

Los roles tradicionales de género en los textos de las docentes participantes

Los roles tradicionales de género
<i>Fragmentos</i>
<p>[Violeta]: - Pues ya te digo que yo era... primero, como soy de diciembre, era más pequeñita, sabes, que los demás. Siempre era la pequeña. [...] Entonces en mi curso solo estaba yo y si repetía alguien, algún año, venía conmigo. Entonces había una disparidad de edades tremenda.</p>

Los roles tradicionales de género

Fragmentos

En quinto yo tendría 10 años y estabas con gente de 14. Los chicos eran súper brutos. Fíjate que hasta en tercero, en 1970, nos juntaron los chicos con las chicas porque hasta entonces estábamos separados. Es que el maestro era el marido de la maestra, ¡fíjate cómo era la cosa! Y él lo dijo varias veces porque yo, aunque era me pequeña me acuerdo, él decía que desde que se habían incorporado las chicas, los chicos se portaban peor. ¡Fíjate tú! y no era que se portaran peor, lo que pasaba era que las chicas éramos mucho más maduras como suele ocurrir ahora con la misma edad. [...] Pues cuando nos juntaron, el maestro, por lo que se veía, no estaba muy a gusto cuando mezclaron a los chicos con las chicas, decía que a partir de entonces los chicos se portaban peor.

[Investigadora]: - Las estaba culpando, ¿hay tendrías ocho años?

[Violeta]: Sí, cuando nos mezclaron. Había una diferencia grandísima entre los chicos y chicas.

[Investigadora]: - ¿De madurez emocional?

[Violeta]: - Sí, de todo. Pero bueno, para que te hagas a la idea, yo fui la primera de mis amigas que estudié. Las demás acababan esto y se iban a servir.

[Violeta]: - Había una diferencia grandísima entre los chicos y chicas.

[Investigadora]: - ¿De madurez emocional?

[Violeta]: - Sí, de todo. Pero bueno, para que te hagas a la idea, yo fui la primera de mis amigas que estudié. Las demás acababan esto y se iban a servir.

[Investigadora]: - ¿Cómo a servir?

[Violeta]: -Se iban a una casa a fregar y a limpiar de criadas y, además, a vivir en la casa.

[Investigadora]: - ¿En el mismo pueblo?

[Violeta]: - No. Se iban de internas en una casa en Teruel, Barcelona o Valencia.

[Investigadora]: - ¿Por salir del pueblo se iban a Valencia...?

[Violeta]: -Por salir, pero qué iban a hacer si no había dinero, es que el estudiar significa salir del pueblo, entonces el problema era el alojamiento. ¿Dónde te alojas? Yo salí porque me dieron beca.

Investigadora]: ¿Qué significó que fueras la única chica que aprobara el examen?

[Violeta]: -Un subidón de autoestima. Después de tantos nervios y de pasarlo mal pues aprobé. Se supone que ya me podía ir a estudiar tanto con las monjas con quienes tendría que estar haciendo cosas para ellas porque no me llegaba el dinero de la beca. Al final me convencieron de que, aunque lo que hacía en Teruel era BUP y lo otro era Formación Profesional (FP) era dar un rodeo para ir a la universidad, pero haciendo una profesión, entonces me vine a Zaragoza de interna.

Los roles tradicionales de género

Fragmentos

[Violeta]: -Ella con trece años fue a casa de unos marqueses con el uniforme y la cofia a fregar. Imagínate una niña porque tenía trece años y mi madre tenía claro que yo no iba a hacer lo mismo que ella. Son de esas cosas que dices: *Mi hija...*, igual que piensas tu con tus hijos pues que vivan mejor tu, cosa que no se va a cumplir, no lo sé. Si mis hijos tal como está el panorama.

[Violeta]: - [...] No los había cumplido aún. Fui un poco antes y mi madre le pagaba a la maestra porque entonces no era obligatorio infantil. La maestra llevaba a todas las chicas desde los seis hasta los 14 años. Yo entré con otra niña que era de mi edad porque fueron su madre y la mía a hablar con la maestra. Nosotras entramos antes y creo que al final la maestra no les cobró, le dieron un conejo, lechugas. Mi amiga y yo estábamos todo el día por los huertos y cada día venía una señora diciendo: - *¡Que me han cogido los tomates!*, o, - *¡que me han pisado...!* ¡Éramos como salvajes! Entonces mi madre le pidió a la maestra que nos cogiera. Eso es lo que mi madre me ha dicho siempre. Yo creo que en el fondo ellas tenían la inquietud de que cuanto antes entrásemos a la escuela sería mejor.

[Violeta]: - Claro, además en mi casa “la chica médico” ¡por favor!

[Violeta]: - Allí me fui a trabajar con los mayores que podían tener hasta 16 años. Yo era la única mujer, todos los demás maestros eran hombres. Las mujeres daban a los pequeños y en el ciclo superior, que correspondía a séptimo y octavo, eran profesores. [...] Los gitanos mayores pues... si es que con 16 años se casan. Si estaban allí era porque el juez se lo mandaba si no por qué iban a estar allí, por delincuentes. Iban a la escuela o iban a prisión, al reformatorio. Pues al otro año repetir, el año 92-93 otra vez Santo Domingo.

[Investigadora]: - ¿Qué tal con los chicos?

[Violeta]: -Bien, el primer año bien pero el segundo mejor. El segundo año me quedé embarazada y como estaba embarazada no te puedes imaginar como cambian los chicos. Me acuerdo de alguno que estaba loco, buena había varios locos, y ese día no sé que le dio, yo no recuerdo que le dije y se volvió como a pegarme. Yo me quedé clavada en el sitio sin saber qué hacer y se tiran dos de estos grandotes y lo agarran: - *¡Tú a la profesora no la tocas!* Yo agradecidísima con esos chicos, pero era puro machismo.

[Violeta]: - ¡Tenías un programa para los piojos, yo tenía que pasar a la clase de un compañero a mirar a las chicas y él pasaba a la mía a mirarme a los chicos, porque yo cogier a un chico y tocarlo... una mujer! Sobre todo, si un hombre llega a tocar a una gitana, de esas edades es que estarían casi comprometidas para casarse. Aquello era surrealista, era duro, duro. Bueno, yo hubiera repetido, ¡Eh!

La razón por la cual es importante detenerse en el análisis de estos datos narrativos es porque ellos dan cuenta de la fuerza con la que constructos de género atan al actor educativo en su hacer dentro de un contexto que fomenta la discriminación y la desigualdad. Los imaginarios de género indican al actor educativo unas pautas de comportamiento esperadas de acuerdo con las categorías de hombre o mujer y lo cual afecta directamente a las acciones que se desarrollan dentro del contexto educativo. De los textos auto-biográficos emergieron imaginarios de género en torno a las categorías *hombre* y *mujer*, de los cuales se han extraído y analizado aquellos fragmentos que narran experiencias dentro del contexto educativo y que de alguna manera pasaron a formar parte del discurso ideológico de las y los docentes participantes. Es importante exponer estas categorías porque su presencia dentro de los textos auto-biográficos remiten al problema fundamental que somete a la mitad de la población de la cual hacen parte las docentes participantes. Nos ubicamos en la idea problemática del pensamiento encerrado en un sistema heteropatriarcal, tal como expuso Butler en 1990 en el prefacio de su texto *El género en Disputa*:

Leí a Beauvoir, quien afirmaba que ser mujer en el seno de una cultura masculinista es ser una fuente de misterio y desconocimiento para los hombres, y esto pareció corroborarse de algún modo cuando leí a Sartre, para quien todo deseo -aceptado problemáticamente como heterosexual y masculino- se describía como un problema. Para ese sujeto masculino del deseo, los problemas se convertían en un escándalo con la intromisión repentina, la acción imprevista, de un “objeto” femenino que incomprensiblemente devuelve la mirada, la modifica y desafía el lugar y la autoridad de la posición masculina. (Butler, 2007, p. 35).

Es importante exponer cómo los condicionantes de género modulan y determinan las acciones de las y los docentes participantes porque al hacerlo se devuelve la mirada que se resiste a ser encerrada para poder ver la Ocupación como un fenómeno humano que hace parte de la subjetivización del sujeto educativo. Las condiciones de género bajo las categorías binarias de sexo hombre/mujer se observan en los imaginarios sobre lo masculino y o femenino. Se podría pensar que muchos de estos imaginarios obedecen a un tiempo pasado y que su presencia pertenece al recuerdo de algunos de los participantes, pero los datos dan cuenta de su persistencia en la cotidianidad mediante pautas de crianza discriminatorias y roles marcadamente sexistas como, por ejemplo, el caso de Paco que tuvo que aprender a ocultar sus emociones y a evitar manifestar debilidad ante la violencia de otro. En el siguiente fragmento Paco relata un hito vital que determinó en él una forma de ver el mundo:

[Paco]: - [...] Yo recuerdo que cuando me pegó la torta, ¡que me tiró al suelo!, dije me voy a poner a llorar, así que voy a dar pena y no me meterá la segunda. Entonces me puse a llorar, me levantó y me dio la segunda. Dije eso no funciona, o sea lo de llorar como recurso. Además, recuerdo ese pensamiento cruzar por la cabeza.

[Investigadora]: -En segundo de primaria con ocho años.

[Paco]: -Sí, dije lloro y entonces le voy a dar pena, pero no me sirvió de nada, me arrió la segunda. Esa fue la última vez que recuerdo que llorara. Aparte de eso que fue en segundo de primaria que yo tendría ya siete añitos, ya no recuerdo haber vuelto a llorar desde entonces, ¡fíjate! Sacar las lágrimas pues sí, emocionarme en un momento dado.

[Investigadora]: - ¿Pero llorar por dolor o por sentir debilidad?, ¿no?

[Paco]: -No. Incluso cuando algo me emociona, es curioso el cómo lo vives de crío que intentas retener la emoción, aunque sabes que no es mala la emoción y eres consciente ahora como adulto de que emocionarte por algo es bueno.

[Investigadora]: -Cuando dices emocionarte ¿es que se te salgan las lágrimas?

[Paco]: -Sí, de emoción o de un dolor por algo, por ejemplo, recuerdo el funeral de un sobrino de un amigo mío. De ese amigo con el que yo desde crío... pues un sobrino suyo con dieciocho años se mató en un accidente de coche. Recuerdo estar en el funeral y a mí se me saltaban lágrimas, pero por el dolor que sentía mi amigo.

[Investigadora]: - ¡Empatía!

[Paco]: - ¡Eso es!, pero se me saltaban, pero ahí intentas siempre el...

[Investigadora]: -Cortar...

[Paco]: -Cortar por esa imagen del niño, la dureza, ese control de las emociones [...] ¿Claro! Bueno quizás parte influenciado por el contexto, los niños no lloran y toda esa historia que yo creo que la mamá desde muy crío.

Otro ejemplo de los imaginarios de género que se hacen visibles en los textos, desvelando cómo se determinan los roles de las mujeres con la función primordial de gestora del hogar y promotora de la familia, lo narra Enrique cuando da cuenta como cotidiano de las tareas adjudicadas a sus hermanas y se percata de la peculiaridad de su tío por realizarlas.

[Investigadora]: - ¿Siempre estudiaste en colegios masculinos?

[Enrique]: -Sí, siempre. Bueno en el conservatorio no, el conservatorio era mixto, pero tanto el jardín de infancia como Jesuitas y el instituto no eran mixtos. Bueno era lo que había en la época. No es que mi colegio fuera... es que eran todos así. Empezaba a haber alguno que era mixto, recuerdo que había uno que se llamaba “el mixto cuatro”. Era una cosa como muy novedosa porque no era lo habitual, no era la norma eso.

[Investigadora]: - ¿Con tus hermanas?

[Enrique]: - Con mis hermanas... bien, bien.

[Investigadora]: - ¿Jugaban?

[Enrique]: -Sí.

[Investigadora]: - ¿También así con la bicicleta...?

[Enrique]: -Sí, sí. También es verdad que yo estaba más con mi hermano, pero también con mis hermanas. ¡Mi casa sí que era mixta! Éramos cuatro chicas y tres chicos y...

[Investigadora]: -Y las labores ¿cómo lo llevaban?

[Enrique]: -Ah, ahí sí que eran las chicas las que protestaban porque claro siempre eran las que recogían la mesa...

[Investigadora]: - ¿Claramente marcada la labores masculinas y femeninas?

[Enrique]: -Sí, sí... nosotros no hacíamos nada...mis hermanas ya protestaban y mi madre tampoco era que abiertamente les dijera: “¡tú has esto o aquello!” pero eran ellas las que hacían las cosas. ¡Nos hacíamos la cama! Eso sí y era un avance, pero tampoco siempre

[Investigadora]: -Pero ¿no lo veían como una cosa que tuvieran que hacer?

[Enrique]: - ¿Quién? ¿Nosotros?

[Investigadora]: -Sí.

[Enrique]: -No.

[Investigadora]: - ¿Ni recoger los platos?

[Enrique]: -No, ¡mira! El tío en su casa pasaba el aspirador y eso era una anécdota, decíamos: ¡Fíjate! “¡El tío pasa el aspirador! Era una cosa absolutamente. ¡uf!

[Investigadora]: -Pero ¿mal vista?

[Enrique]: -No, no. Era una cosa curiosa. ¡Mal vista no! Gozaba de toda nuestra simpatía el tío. Era muy majo, muy majo.

Los imaginarios de género para los hombres tienen la función de la productividad y el sostenimiento de la sociedad. El hombre docente que trabaja es como el *homo faber* que describe Arendt (2005) dentro de la sociedad educativa y la mujer la docente que labora es como el *animal laborans* (Arendt, 2005). Tal como puede leerse en el siguiente fragmento del texto de Elisa, una de las participantes más jóvenes del estudio. Para ella, la madre es salvaguarda de su territorio, el hogar, tal como había sido su abuela y como ella espera serlo.

[Elisa]: - [...] mi madre ha mandado mucho.

[Investigadora]: -En casa...

[Elisa]: -Manda mi madre, totalmente. Yo le puedo preguntar a mi padre lo que sea, pero al final la última palabra la tiene mi madre. ¡Es la que corta el bacalao! Pero en toda mi familia materna es así.

[Investigadora]: - ¡Las mujeres!

[Elisa]: -Las mujeres son las que mandan. Mi abuela también manda mucho.

[Investigadora]: -Cuando dices que manda, ¿te refieres a la organización?

[Elisa]: -Sí, gestionar la casa, gestionar el dinero, todo.

[Investigadora]: - ¿Cómo ves eso?

[Elisa]: -Bien.

[Investigadora]: - ¿Funcionas así también?

[Elisa]: - ¿Yo?, que ¿si funciono así también?

[Investigadora]: -Sí.

[Elisa]: -Sí también. Soy muy mandona. Me gusta mucho mandar y organizar a los demás. De hecho, trabajo organizando a los demás, así que se me da bastante bien. Intento no buscarme muchos enfrentamientos, no me gusta tanto enfrentarme. Intento evitarlos.

Estas condiciones de género que determinan los territorios de acción de las personas y las funciones dentro mundo doméstico y de los cuidados siguen limitando la posibilidad de acción de las mujeres al utilizar la idea de la productividad del trabajo como territorio propiamente de los hombres que son el *homo faber* y *artífice del mundo* (Arendt, 2005). Cuando la mujer entra en el mundo laboral lo hace con la necesidad de tener un medio para liberarse del dominio del hombre, la entrada de la mujer al mundo laboral es *una habitación propia* como en la obra de Virginia Woolf escrita en 1929. Desde ese momento, la mujer lucha por la igualdad de oportunidades, tal como recuerda Violeta en el siguiente fragmento en el cual narra las enseñanzas de su abuela que vivió en la época de la II República en España, una mujer diferente a la que es su madre que vivió el franquismo.

[Violeta]: -Mi abuela, mi abuela era mucho más moderna que mi madre. Mi abuela vivió en la República. Vivió muchas más cosas que mi madre. [...] Ella me decía siempre... se quedó viuda con dos hijos sin pensión, lo pasó fatal. Entonces ella me decía: - *¡Una mujer con sus dos manos y su oficio no tiene que depender de ningún hombre!* Ella decía que no tiene que depender de ningún hombre. Decía que había muchas viudas que se habían casado y les había ido fatal porque ya no elegían al hombre. Buscaban a alguien que las pudiera mantener porque en ese sitio era difícil

sobrevivir. Los trabajos del campo eran muy duros y había algunos que eran físicamente muy duros para una mujer, por ejemplo: arar. Ella decía: - *¡Yo, menos eso, lo he hecho todo!*, pero tenía un hermano que estaba soltero y le hacía ese trabajo. Mi abuela decía que con un oficio una mujer se ganaba su vida y no tenía que depender de ningún hombre. Yo creo que todas esas cosas me han quedado, entonces no lo piensas. Ahora pienso que me trataron y me prepararon para que no me quedara allí. Ellos no tenían más dinero que otras personas del pueblo. A ver a mí me dieron una beca y mis amigas se fueron a una casa a lavar y a fregar y sus padres tenían el mismo dinero que yo y si se hubieran molestado en que salieran a estudiar podían haber pedido la beca. Ellos no le daban importancia en cambio mis padres sí y mi abuela. Eran gente de pueblo, pero con una visión más amplia.

La entrada de las mujeres al mundo laboral no ha sido en iguales condiciones, la mujer que trabaja y produce también hace en muchas ocasiones las laborales del hogar. En Colombia, Pilar recuerda cómo su madre asume los roles del padre fallecido:

[Pilar]: -Entonces, económicamente cambió todo. Mi mamá empezó a ser cabeza de hogar y a partir de ahí, todo lo que hablaba a través de la construcción de la familia es eso, que mi mamá también tuvo que ocuparse ella de un montón de cosas y por eso yo no sentía que podía mediar con ella todos esos sentimientos porque yo también pensaba que estaba igual.

Las mujeres participantes de este estudio no escapan a estos imaginarios y asumen no solo el peso del trabajo como docentes con los horarios, las clases, las planificaciones y evaluaciones junto con el compromiso emocional y social que implica trabajar con la infancia y adolescencia, sino como madres cabeza de hogar como es el caso de Violeta:

[Violeta]: -Yo lo que intentaba siempre era la familia por encima porque entonces para qué tienes hijos, para estar con ellos. Sobre todo, no puedes coger a un niño y cambiarlo cada año de casa. Es una locura, en la escuela... yo decía: - *¡Madre mía, como me toque un pueblo pequeño! ¡Cinco niños pequeños y dos mis hijos!* Eso me daba terror... tener que darle clase a tu hijo. Horroroso... no por ti sino por el niño porque siempre es el hijo del maestro. Si sacas buenas notas dirán siempre: *¡Es que es el hijo de la maestra!*

Hay que mencionar, además, que los imaginarios de género que se encuentran en los textos auto-biográficos de los participantes no solo describen las categorías de *hombre* y *mujer* sino que evidencian las relaciones que ellas tienen para con otros condicionantes, tal como la *pobreza* o la *violencia*, tal como se expone a continuación. Estos imaginarios se han edificado

a partir de los discursos históricos propios de cada contexto lo cual les hace transversales a los diferentes mecanismos de sujeción del actor educativo y a su vez, construyen y moldean los discursos en torno a las prácticas educativas. Estos discursos se consolidan a través de un sistema de organización social que invisibiliza a la mujer y oprime cualquier gesto de su individualidad como sujeto de acción. Tal como resalta la filósofa española, Celia Amorós (1991) al indicar que la ausencia de la mujer en el discurso filosófico, que es un discurso patriarcal, es difícil de rastrear por qué no se halla ni el vacío propio de su ausencia. Esto es consecuencia del ejercicio violento del patriarcado como sistema de representación y organización social. El patriarcado es “un conjunto de relaciones sociales entre los hombres que tienen una base material y que, si bien son jerárquicas, establecen o crean una interdependencia y solidaridad entre los hombres que les permiten dominar a las mujeres” (Hartmann, 1996, p. 12), es decir, que las relaciones de interdependencia a través de los pactos ocultos como describe Amorós (2005) son formas del *contrato de servidumbre* y el *contrato sexual* (Hartmann, 1996). La referencia al concepto de contrato de servidumbre implica la relación entre amo y esclavo y no hay mejor ejemplo de ello que la manifestación de la pobreza. En las páginas siguientes se exponen los textos auto-biográficos en los cuales aparece la pobreza como la condición determinante de muchas elecciones de las y los participantes. La pobreza se presenta como una sombra de la violencia matizando la mayoría de los fragmentos de los discursos histórico e ideológico.

Los hombres pueden ser manipulados a través de la coacción física, de la tortura o del hambre [...] (Arendt, 2006, p. 44)

1.2. La pobreza como condición determinante

[Francisco]: - ¡Diderot! De la revolución francesa. Un muchacho que dejaron botado. A la mamá le toco abandonarlo porque no tenía que comer y lo dejaron botado en un portón de una iglesia y una señora lo recogió, muy pobre. Son personas que siendo pobres tuvieron una oportunidad más o menos, o sea ¡dentro de la pobreza hay genios! Pero no se pueden desarrollar porque les faltan recursos y orientación. Hay genios, el genio no es el único que triunfa. Hay genios que son frustrados, genios para la matemática, pero no tuvieron la oportunidad de desarrollar esas aptitudes. ¡Por que no fueron ni siquiera a una escuela!, porque les toco ponerse a echar mocho o a robar para poderse conseguir la comida. Es que la crisis que tenemos en América, la gente en España no tiene ni idea, ni le pasa por la mente la descomposición. Cuando vienen aquí vienen es a los sitios turísticos y bonitos que les muestran, pero no van a los casos marginados porque ¡no pueden ir! porque no pueden entrar, porque los atracan de una vez. Aquí la descomposición es muy grande y allá toca trabajar. Ahí es donde toca trabajar y el maestro que va allá es un berraco⁹⁶.

La condición de pobre es una de las sujeciones predominantes en el discurso ideológico de los docentes participantes que se enmarca, tal como se ha expuesto, en unos contextos tintados por la violencia. Esta condición aparece tanto en los textos autobiográficos de los participantes colombianos como de los españoles y, son en mayoría, los textos de las mujeres en donde se encuentran más referencias a esta condición. En sus fragmentos se exponen las múltiples caras de la pobreza y a pesar de que en los otros textos no se rastrea fácilmente esta categoría, sí aparecen indicios que permiten conocer su influencia en el discurso ideológico del docente. De esta manera, la expresión de Bernardo Kliksberg (2006): “la pobreza tiene rostro de mujer” cobra mucho sentido tras leer algunos

⁹⁶ Berraco: Masculino que viene del sustantivo berraquera. Colombia, su uso es coloquial, significando: entereza, es decir, la cualidad de una persona de afrontar un problema o dificultad con serenidad, fortaleza y firmeza (Disponible en <http://www.significadode.org/berraquera.htm>).

de los fragmentos auto-biográficos de los participantes, tanto colombianos como españoles. La lectura atenta, sociopoética y deconstructiva, de los textos auto-biográficos de los participantes halla oculto entre ellos un discurso que se hace evidente al establecer un diálogo intertextual como del que es ejemplo, los siguientes fragmentos de los textos de Violeta y Francisco:

[Investigadora]:-¿Qué tal con los chicos?

[Violeta]: -[...] Es que había muchos que venían, desaparecían, había mucha pobreza.

[Investigadora]:-¿Pobreza económica o pobreza...?

[Violeta]:-Pobreza económica y marginación. Vivían algunos debajo del Puente de Santiago. Vivían en furgonetas algunos y sobre todo los peor, peor eran los gitanos Portugueses. Los gitanos de aquí los tenía por inferiores como que eran más pobres que ellos, aún. ¡Mira, todo el mundo es racista! Si tienes a alguien, aunque tú seas el último pringado⁹⁷, si tienes a alguien que es más pobre que tú a por él.

[Francisco]: [...] Saber el medio en el cual se desenvuelve el alumno, si yo le estoy dando clase a los hijos de los españoles en un colegio de esos finos. Ellos comen bien, se desayunan con jamones y con ¡no sé qué! Tienen sus carros y sus cosas finas y tienen todas las necesidades satisfechas pues, ellos pueden, al explicarles uno el teorema de Pitágoras, ellos obligatoriamente tendrían que dar. O sea, no digamos siempre porque hay limitaciones físicas pero debieran todos responder, debieran todos ser capaces de entender esa vaina y ser capaces de resolver problemas de eso. Pero si yo llego ante una comunidad como la que nos toca vivir en esta sociedad [...]

Tanto Violeta como Francisco reconocen la presencia de la pobreza como una condición determinante en la vida de las personas, especialmente para el desarrollo de niñas, niños y jóvenes dentro de su proceso educativo. Francisco menciona que en Colombia se conoce la pobreza extrema, la penuria de muchas personas que no pueden satisfacer las necesidades básicas para vivir, no disponen de medios para subsistir, para mantenerse con vida; lo cual conduce a un círculo sin fin de hambre y violencia.

[Violeta]:-Cuando yo acabé no era una época tan mala como ahora, pero casi. Eran los años 80's, una época de crisis total, de mi clase de cincuenta trabajamos diez, los demás están haciendo otras cosas. [...] Entonces trabajaba y estudiaba y aquello me salvó porque no salían oposiciones, salían muy poquitas

[Francisco]: Los españoles están atrasados con respecto a nosotros en cuestiones de ¡hambre! ¡Apenas están empezando a entrar en la época de crisis! Nosotros ya llevamos muchos años de crisis, les llevamos un trayecto muy grande de saber qué es la crisis, ¡ellos ni sueñan! Esto es

⁹⁷ Pringado: Del part. de pringar. 1. m. y f. coloq. Persona que se deja engañar fácilmente (RAE, 2017).

plazas, era muy difícil aprobar. Yo necesitaba trabajar porque yo no vivía con mis padres, aquí en Zaragoza. Yo no tenía casa y ese trabajo que aunque me pagaban muy poquito me permitió poder dedicarme a las oposiciones.

Trabajaba y estudiaba pero aprobar era muy difícil y tampoco no había plazas. Lo que ha cambiado si comparamos esta crisis con la de los años 80's, es que antes la gente podía vender su casa se mudaba y ahora no puedes hacerlo porque tienes una hipoteca y si quieres vender nadie te compra. Era una época muy mala cuando yo acabé, estudiar y estudiar para las oposiciones, da igual porque si no había plaza. El primer año me fui a Barcelona porque había 10 plazas y nos fuimos en tren que iba lleno de gente que se iba a presentar a la oposición.

para que se lo explique a sus compañeras maestras allá ni sueñan cómo es la crisis.

[Investigadora]: –Bueno, ellos vivieron una crisis en el tiempo de Franco.

[Francisco]: -No, eso es otra cosa pero no faltó comida casi, pero no es como aquí que la crisis es diaria, permanente. Donde usted ve gente indigente tirada. Aquí mandan a los chinos a los colegio para que no se queden delinquiendo en las calles. ¡Para eso los mandan aquí! No tanto para que el muchacho se prepare científicamente y progrese porque aquí no se puede progresar, es muy difícil que se alcance a progresar porque toca con muchas palancas y muchas cosas para poder ascender. ¿Sí?

En los anteriores fragmentos, Violeta identifica la crisis económica española de los años 80 y su recrudecimiento actual y Francisco matiza la situación con el agravante del desconocimiento que pueden tener algunas personas sobre la situación real de otras. La crisis de los años 80 en España⁹⁸ tiene la particularidad de la Transición y en Colombia tiene la sombra oscura del narcoestado⁹⁹, pero “en definitiva, la crisis de los años 1973-1985 fue una crisis de carácter mundial” (Sudrià, 2012, párr. 20). Consecuencia de las ideas neoliberales de 1945 que fueron retomadas con mayor intensidad tras “el desconcierto provocado por la crisis del petróleo (1974-1975)”, dichas ideas dieron paso a una economía neoclásica que arrasó con un sistema de intercambio económico fundado en la idea del valor igual al trabajo, y lo reemplazó por la fórmula de valor igual a precio (Zabalo, 2015). Esta última fórmula fue legitimada en su momento por corrientes científicas, los llamados neoclásicos, quienes

⁹⁸ La crisis de los años 80 agravó el problema del desempleo, afectando a casi tres millones de personas en España (Sudrià, 2012).

⁹⁹ El fenómeno de narco-estado dejó un fondo oscuro en la historia política de Colombia, lo que afectó gravemente la economía del país evidenciando una desaceleración desde los años 60, pero que en los años 80 fue vertiginosa. (Redacción El Tiempo, 1990).

aseguran que los “mercados se autorregulan y alcanzan el equilibrio”, pero la evidencia demuestra continuamente que esto no sucede así. La creencia neoclásica de autorregulación busca la llamada “liberalización” de los mercados, una flexibilidad desmedida que ha generado desequilibrio y desigualdad, condiciones que le son indispensables a las políticas neoliberales para mantener concentrada la riqueza en manos de unos pocos. Todas estas medidas fueron desarrolladas a nivel mundial a partir de los años 80, lo que aumentó drásticamente la desigualdad de una población con desbordante aumento demográfico. En el siguiente fragmento, Violeta manifiesta con resignación que puede que sus hijos vivan bajo unas condiciones laborales más vulnerables que las suyas, porque no solo el panorama laboral se ve desierto, sino que los frutos de las luchas por los derechos se pueden ver amenazados por la imposición de las reglas de mercado por encima del bienestar social.

[Violeta]:- [...]Son de esas cosas que dices: Mi hija, igual que piensas tu con tus hijos pues que vivan mejor que tú, cosa que no se va a cumplir, no sé si mis hijos tal como está el panorama...

[Investigadora]:-Bueno tendrán otras experiencias...

[Violeta]:-Bueno no lo sé. Igual esta generación vive peor que sus padres. Estoy hablando económicamente y a nivel de derechos, en ese sentido lo digo. Estos se acostumbran a tener un contrato basura y lo verán como normal porque no han conocido otra cosa. De autónomo, si te necesito bien y si no...

[Investigadora]:- Como en EEUU, una nueva modalidad de...

[Violeta]:-Esclavitud. A eso voy. Estos como no han visto otra cosa antes...

[Investigadora]:-Creen que eso es lo que hay.

[Violeta]:-Que es lo normal...

Es posible, que la mirada al futuro próximo de Violeta esté bien sustentada, porque las medidas de liberación económica han concentrado la riqueza, aumentando los beneficios de algunos, pero no hay más inversión productiva porque se ha invertido el mantenimiento del propio mercado (rescate de bancos y del sector privado) y no en las personas, lo que frena el crecimiento y empobrece más a la población (Zabalo, 2015).

Figura 19. Imágenes de la pobreza



Figura 19 recoge algunas de las frases de los docentes participantes que se consideran más significativas para comprender el impacto humano, social y político que tiene el condicionante económico en la elección, vida y hacer de las y los docentes.

Ahora bien, es importante identificar la maquinaria ideológica y económica del neoliberalismo para conocer y dimensionar hasta qué punto se encuentra sujeto el actor educativo en rol de docente a condicionantes económicos y con ello, poder comprender cómo se articulan otros condicionantes como puede ser la violencia laboral o las normas sociales de género dentro de una red de sujeciones en la que se puede ahogar el sentido de hacer de las personas que trabajan o laboran como docentes. A continuación, se presenta una selección de fragmentos que revelan cómo ha condicionado la pobreza muchas de las elecciones de las participantes. La selección da la voz a las mujeres porque son sus textos en los que más visibilizan a la categoría. Sin embargo, la pobreza está presente en todos los textos autobiográficos.

Tabla 30

Fragmentos auto-biográficos de Violeta sobre la pobreza

Violeta <i>Fragmentos sobre la pobreza</i>
<p>[Investigadora]: - ¿Tú consideras que es bueno tener responsabilidades a esa edad?</p> <p>[Violeta]: -Sí, sobre todo porque esto no lo hacía todo el año. A mí me daban estas responsabilidades cuando no tenía colegio. Cuando tenía colegio, en mi casa los deberes eran sagrados y lo primero era que estudiara. Tanto mi madre como mi padre estaban obsesionados en que saliera de allí, o sea que eso no era futuro en el pueblo. Era trabajar mucho para no tener rendimiento y ellos querían sobretodo. - <i>¡Tu hija estudia, tu hija estudia!</i> [...] Yo creo que todas esas cosas me han quedado. Entonces no lo piensas, ahora pienso que me trataron y me prepararon para que no me quedara allí. Ellos no tenían más dinero que otras personas del pueblo. A ver a mí me dieron una beca y mis amigas se fueron a una casa a lavar y a fregar y sus padres tenían el mismo dinero que yo y si se hubieran molestado en que salieran a estudiar podían haber pedido la beca. Ellos no le daban importancia en cambio mis padres sí y mi abuela. [...] es que el estudiar significa salir del pueblo, entonces el problema era el alojamiento. ¿Dónde te alojas? Yo salí porque me dieron beca.</p>
<p>[Violeta]: -A mí me buscaron en un colegio de monjas en Teruel, me daban plaza porque la maestra del pueblo era amiga de la directora y le dijeron a mi madre: -<i>No te preocupes que la niña tiene plaza</i>. Pero con el dinero de la beca no me cubría todo lo que tenía que pagar. Entonces, le dijeron a la maestra que las chicas que no podían pagar les ayudan a las monjas, le dijeron: -<i>Pues les mandamos cositas para que hagan y con eso se lo pasan</i>. Mi madre dijo: -<i>Bueno ya está</i>. Eso era en Teruel, entonces a mi maestra otras personas le advirtieron que a las chicas que no podían pagar todo, acababan haciendo demasiadas tareas de limpieza en el colegio. Entonces mi madre... claro... y mientras tanto me dieron otra beca porque yo había pedido otra beca.</p>
<p>[Violeta]: -Yo estudiaba mucho porque si suspendías te quitaban la beca y como dependías siempre de esa beca, pues es que éramos gente muy responsable. La única forma era estudiar. [...] Allí en clase teníamos mucho interés porque sino perdías la beca y te tenías que ir a tu casa. Entonces no hacía falta que nadie te presionara para estudiar, no había problemas de disciplina y claro decían: “<i>¡Qué maravilla dar clase allí! Gente que tiene interés, no como ahora</i>”</p>
<p>[Investigadora]: -Te vas a vivir con tus compañeras...</p> <p>[Violeta]: -Eran tres chicas que ya conocía, luego vino una chica que era de Venezuela porque conocía a otra y luego otra chica del pueblo de una amiga mía. Estábamos 5, tenía 5 habitaciones el piso, los techos altísimos. A ver no estaba bien, pero teníamos una habitación</p>

Violeta
Fragmentos sobre la pobreza

para cada una. Pasábamos mucho frío, no teníamos tele, no teníamos lavadora, pero eso era normal porque en los pisos de alquiler a estudiantes no tenías estas cosas. Habría para gente con mucha pasta, pero lo normal era no tener ni lavadora ni tele ni nada. Lo justo.

[Investigadora]: - ¿Estas becas te las gestionabas tú?

[Violeta]: -Sí, pero yo estaba acostumbrada desde los 13 años. Yo tengo una libreta del banco de esa época y digo qué poco gastaba. Gastábamos poquísimo. Para empezar la beca suponía que no pagabas matrícula, o sea que eso ya te lo ahorrabas. La matrícula era gratis con la beca y luego te daban... el equivalente ahora sería a 1500 euros. Te daban en pesetas y yo con eso me pagaba el piso, comía y me compraba libros o lo que tuviera que comprarme. Luego para mis vicios, que eran ir el cine, daba alguna clase particular a un niño, pero poco. Yo vivía, pero también era austera. Estabas acostumbrada a la austeridad. Por ejemplo, una compañera que tenía mucho más dinero, yo le tenía que prestar para pagar el piso porque ella se volvía loca con la ropa de marca. A mí es que me daba igual que fuera de marca o que no. Claro ella tenía otras prioridades yo no. No teníamos móvil ni ordenador ni teléfono, si llamabas a casa lo hacías desde una cabina. Quiero decir que tus gastos eran mínimos, si salías de fiesta te podías gastar... con dos consumiciones te pegabas toda la noche... No gastabas nada. Yo me apañaba.

[Investigadora]: - ¿Terminas Magisterio...?

[Violeta]: -Y tengo trabajo cobrábamos muy poquito, pero yo con eso ya me pagaba el piso, [...] Entonces el trabajo bien y yo estaba fija cobrado un poquito más, pero vivía austeramente.

[Violeta]: -A los 23 años. En el año 85 empiezo a trabajar como ordenanza y fue un poco mi salvación porque empiezas a plantearte el prepararte las oposiciones. Yo no podía estar aquí sin hacer nada y mis padres pagándome un piso y bueno viviendo. Estaba muy difícil porque eran años que salían muy pocas plazas y no había tantos trabajos.

[Violeta]: -Nos pagaban muy poquito y para vivir complicado, pero tuve suerte porque me dieron plaza en una residencia universitaria con lo que el alojamiento era barato, comía en el comedor del instituto o en el de la universidad que eran muy baratos y luego, daba alguna clase particular.

[Violeta]: -En junio del 91 nace mi primer hijo. En mayo cierran la empresa de mi marido y yo sabía que mi trabajo estaba en la Provincia de Zaragoza y él empezó a buscar trabajos aquí. El año 90-91 estuve en Fuentes de Ebro, que es un pueblo de la provincia de Zaragoza. Estaba bien porque te costaba ir media hora. Te ibas en la mañana, comías allí y acabas a las 5 pm. Tu te ibas de casa a las 8 a.m. y volvías a las 6 p.m. Lo que pasa es que a mí me tenía que

Violeta

Fragmentos sobre la pobreza

haber tocado algo mucho peor porque había mucha gente por lo del “Baby Boom”. Entonces yo lo que intentaba era ... y por aquella época no me asustaba por nada, yo decía: “Venga...”, te podías coger cosas más cerca, pero difíciles.

[Violeta]: -De todos los destinos es el que recuerdo más duro porque yo estaba mal físicamente. Era un esfuerzo continuo ir a trabajar, luego ya nace el niño. Problema. Dices a ver si me tengo que ir a un sitio en el que no pueda volver en el día, ¿qué hago? me voy al pueblo, alquilas una casa, buscas a alguien que lo cuide porque en los pueblos no suele haber guarderías. ¡Imagínate la historia!

Tabla 31

Fragmentos auto-biográficos de Pame sobre la pobreza

Pame <i>Fragmentos sobre la pobreza</i>
[Pame]: Quedo desempleada cinco meses, cuatro meses en una depresión absoluta la cosa más horrible [...]
[Pame]: Por la maldita papita, o sea es que es la maldita cultura de este país ¿Me entiendes? La gente se deja hacer lo que se le dé la gana por un plato de comida, porque su hijo vaya a la mejor universidad de mundo. No, es que eso no debe ser así.
[Pame]: -No es que quien diga que es feliz trabajando ocho horas más los recreos limpiando mocos, limpiando culos todo el día y mamándose a unos niños ¿Y que es absolutamente feliz? Con esos salarios no lo creo, es una farsa. Una gran mentira. Lo que pasa es que yo soy sensata y yo si digo: no, eso es una mierda. La gente no es capaz de decir eso porque además súmale que es gente con familia, con hijos, pagando universidades, pues yo no sé qué es eso, pero yo me imagino que eso debe ser tenaz uno llegar a final de semestre y no tener para el próximo semestre del chino. Entonces pues les toca comer callados, pero pues yo he dicho, a mí que me importa si mi hijo no puede estudiar pues lo dejo un semestre y yo miro a ver qué hago, pero no se tiene que dejar mangonear de la gente, o sea no entiendo. Por la maldita papita, o sea es que es la maldita cultura de este país ¿Me entiendes? La gente se deja hacer lo que se le dé la gana por un plato de comida, porque su hijo vaya a la mejor universidad de mundo. No, es que eso no debe ser así. Y por eso la gente es así, por eso los chinos crecen así, por eso hay chinos que son unos...
[Pame]: -Mis amigos iban todos era Busch Gardens, eso es en Tampa. [...] Cuando yo hablaba de mis amigos, yo hablaba de los del colegio.
[Investigadora]: - ¿Y todos tenían pasta?
[Pame]: -Mucha, yo estudié con muchos hijos de traquetos y de narcotraficantes, ellos tenían muchísima plata. Hoy en día todos tienen mucha plata, todos, porque son todos, todos los que estudiaron conmigo tienen toda la plata del mundo, todos tienen las súper vidas. Yo no [risas compartidas].
[Investigadora]: - ¿Tú no tienes la súper vida?
[Pame]: -No, yo tengo la mía, que es muy diferente a la de ellos, por eso ya casi no los veo. Pensamos muy diferente, vivimos realidades completamente distintas. No tengo ya casi absolutamente nada que compartir con ellos, ni de qué hablar, porque ellos hablan de sus negocios y de sus propiedades y sus cosas yo no hablo de eso.

Tabla 32

Fragmentos auto-biográficos de Pilar sobre la pobreza

Pilar <i>Fragmentos sobre la pobreza</i>
[Pilar]: - Estar solo uno es duro porque si usted no trabaja no come, si usted no paga sus cuentas... ¿sí? Solo, está... solo.
[Pilar]: - Entonces, económicamente cambió todo. Mi mamá empezó a ser cabeza de hogar y a partir de ahí, todo lo que hablaba a través de la construcción de la familia es eso, que mi mamá también tuvo que ocuparse ella de un montón de cosas y por eso yo no sentía que podía mediar con ella todos esos sentimientos porque yo también pensaba que estaba igual. Cierro el paréntesis. Entonces, me llamó una amiga ese día y me dijo que había un trabajo en una papelería, acá en Bucaramanga y yo: ¡Mañana! ¡Hoy viajo! Me acuerdo de que eran las cuatro de la tarde y yo ¡Sí que rico, mañana me voy de aquí! Eso fue recién graduada, pero yo ni sabía que iba a hacer. Solo, [pum] se dio así. Y llegué acá, bueno llegué donde unos tíos. Es tremendo, sobre todo cuando uno llega a una casa, sí bueno... como todos los cambios de vida.
[Investigadora]: - Sí, una casa que no es tuya.
[Pilar]: - Sí, que no es mía y que tampoco se es bienvenido por mucho tiempo, sí. A menos que, por ejemplo, pague, que aporte. Yo dije voy a ir a trabajar y a estudiar, siempre venía a trabajar y a estudiar.
[Pilar]: - Fue bien bonito y como él se fue yo quedé administrando la papelería. Entonces, la mamá muy linda también. A esa familia la quiero un montón, fueron preciosos conmigo y yo toda juiciosa. Entonces, ya podía ir a la universidad y volver y había dos niñas trabajando. Yo con ellas, sí. Bueno hoy a ir a clase, yo no me demoro, pero la cerraron, se fueron y me toco empezar a buscar otros trabajos. Entonces de mesera... ¡Ay! De mesera... bueno en muchos lugares. Es que una vez llegué y había una taberna... era una cosa re loca... sin conocer... era un lugar así... la luz azul [risas compartidas]. Y yo llegué: <i>-Buenas, es que vengo a traer una hoja de vida para trabajar aquí.</i> Yo estaba toda delgadita, toda bien que estaba, mas niña, muy niña. [...] De mesera, ¡dichosa taberna esa! Me toco, bueno, bienvenida de una, me enseñaron qué tenía que hacer. Era hacer crispeta y él se quedaba mirándome, así como... que, si de verdad yo quería trabajar ahí y yo, sí. Yo no lo vi mal, pero por supuesto es un lugar allí muy popular y pues la gente que concurre el lugar es muy... ¿ordinaria? No se, sí ordinaria. Sin educación, son hombres que no van con su esposa, que van otra mujer o si van con su esposa son muy cariñosos [risas compartidas] entonces yo ahí en la barra, él me dijo:

Pilar

Fragmentos sobre la pobreza

-Hoy quédese aquí en la barra para que vea cómo se hacen las meseras y cómo atienden las mesas, pero mientras tanto se queda aquí, mientras tanto usted les pasa a ellas la cerveza y también hace la crispeta. A la crispeta tenía que echarle como una libra de sal. Yo no como crispeta desde entonces porque tocaba hacerla así y el aceite no tenía ni nombre y yo decía: ¿De dónde será este aceite? La crispeta y adornando el platico y se iba la crispeta. La cerveza... los vasos eran más pequeños que la cerveza, entonces de cada cerveza quedaba un pucho.

[Investigadora]: - De eso hacías otro vaso.

[Pilar]: - Reloco, bueno. Yo...ni modo. Ahí en la barra, ¡no! ¡Efectivo! Como diez en la barra y yo ahí así... Entonces: - ¡Hola!, ¡qué mas! Y yo cuando... empieza la realidad. El tipo me miraba... ¡Yo le dije! ¿si me entiende?

[Investigadora]: - Sí.

[Pilar]: - Ese día pensé yo: *¡qué carajos! Están ahí en la barra, no importa. No me pueden tocar, no me van a tocar.* ¡Claro empezaron a vender un montón de cerveza! Bueno, ese día lo pasé, al otro día lo intenté porque era un viernes, sábado y domingo, y me acuerdo de que era un lunes festivo. Yo el viernes, era el primer día. El sábado ya iba como mentalizada, ¡Uish!, pero bueno es la plata, en cuatro días que me funciona para la otra semana que la necesito, ¿sí? Soy estudiante, a uno de estudiante le toca recurrir a todo, a menos que tenga un apoyo que uno diga... bueno ¡voy a quedarme estudiando estos días porque tengo asegurado el comer los otros cinco días! Nada, le toca a uno ¡partirse en dos! Como ahí. [suspira] Al otro día... no. No me lo soporté. Yo dije: - ¡Ay! ¡No! *No me importa que no tenga nada que comer, si además estoy gordita...* y bueno, me fui de allí, afortunadamente.

[Pilar]: - Todo eso fue un cúmulo de cosas. Un día a la universidad, ¡yo no puedo hacer más eso! Me empezó a ir mal, a perder todo, cansada. Me sentí así. ¡Voy a cancelar la universidad! ¡Tengo que cancelar la universidad ya! No puedo seguir, necesito un trabajo decente, donde gane un dinero... no quería tener más problemas de dinero.

[Pilar]: - Sí, una necesidad de estar empleada porque ya tenía unos compromisos y mantenerse uno en la universidad solo, o sea, solventarse uno solo es duro. Solo uno es duro, porque si usted no trabaja no come, si usted no paga sus cuentas... ¿sí? Solo, está... solo. Más bien ayuda a aportar porque si, no sé o no pensaba como en aportar, pero como mi mamá, yo decía: -¡Ay, no! *Mi mami.* Sí, todo se juntaba, separados y unidos también, porque ¿cómo está? Y bueno, así fuera un abrazo nos enviábamos por teléfono, pero bueno, toda esa parte. Yo le decía a mi mamá que una vez yo sentí que tuve que sufrir mucho y yo decía por qué, yo le decía: - *¡Mami yo me pude haber quedado aquí en la casa! -Y si se hubiera quedado aquí,*

Pilar

Fragmentos sobre la pobreza

entonces usted qué hubiera hecho. [...] Yo: - ¡Aja! Bueno sí. Me devuelve otra vez al inicio de los tiempos.

[Pilar]: - Empecé a estudiar mucho más tranquila, a poder estar en la universidad con mis compañeros porque yo nunca me podía quedar. Bueno, no tanto, ¡mentiras! Ese fue el tiempo en que todo el mundo parrandeando, espectacular y yo me tenía que ir. Las clases también eran un karma a las seis de la mañana, seis de la mañana y tenía que estar de ocho a doce en el trabajo y volver a clase de cuatro. Entonces eran Conucos, en la UIS y yo vivía en la Ciudadela era así. Era un triángulo así y todo el día así. También uno se agota, horrible.

Los fragmentos auto-biográficos expuestos narran la historia de la pobreza y lo hacen bajo la piel de las mujeres participantes. Ellas vivieron duras experiencias en donde la escasez y la necesidad siempre estaban presentes, en sus mentes se dibujaba el rostro de aquellos a quienes aman, sea su madre, su esposo o sus hijos como Violeta y Pilar. Violeta vivió el franquismo que disciplinaba y sometía a la mujer al cuidado de los hijos y al territorio del hogar, por eso, obtener una beca era la posibilidad de salir de la pobreza y de escapar del destino de muchas de sus compañeras. Pilar vive en la Colombia actual en donde se libra una lucha feroz por conseguir un puesto de trabajo que permita satisfacer las necesidades básicas. Muchas personas, especialmente mujeres, viven el día a día esperando tener la posibilidad de salir de la pobreza. La sombra de la pobreza ha acompañado a la sociedad colombiana desde hace mucho tiempo y en España se han vivido momentos de gran dificultad que retienen en la memoria de las y los participantes su lucha por sobrevivir. Actualmente, es una circunstancia mundial, ya no es asunto de otros, sino que es nuestra cotidianidad, tal como Amorós (2005) escribió:

Bueno. La cosa ya no va de Lacan, de Heidegger y ni siquiera de Bachofen. “Ha sucedido y no por casualidad” que la globalización neoliberal ha incrementado la feminización de la pobreza, ha generado el deterioro de la calidad de vida de las mujeres por los recortes y desmantelamiento del Estado del Bienestar, el incremento de los puestos de trabajo femeninos -aunque no solo- en la economía sumergida e informal, etc. (Amorós, 2005, p. 25).

2. Dispositivos de control del docente como actor educativo

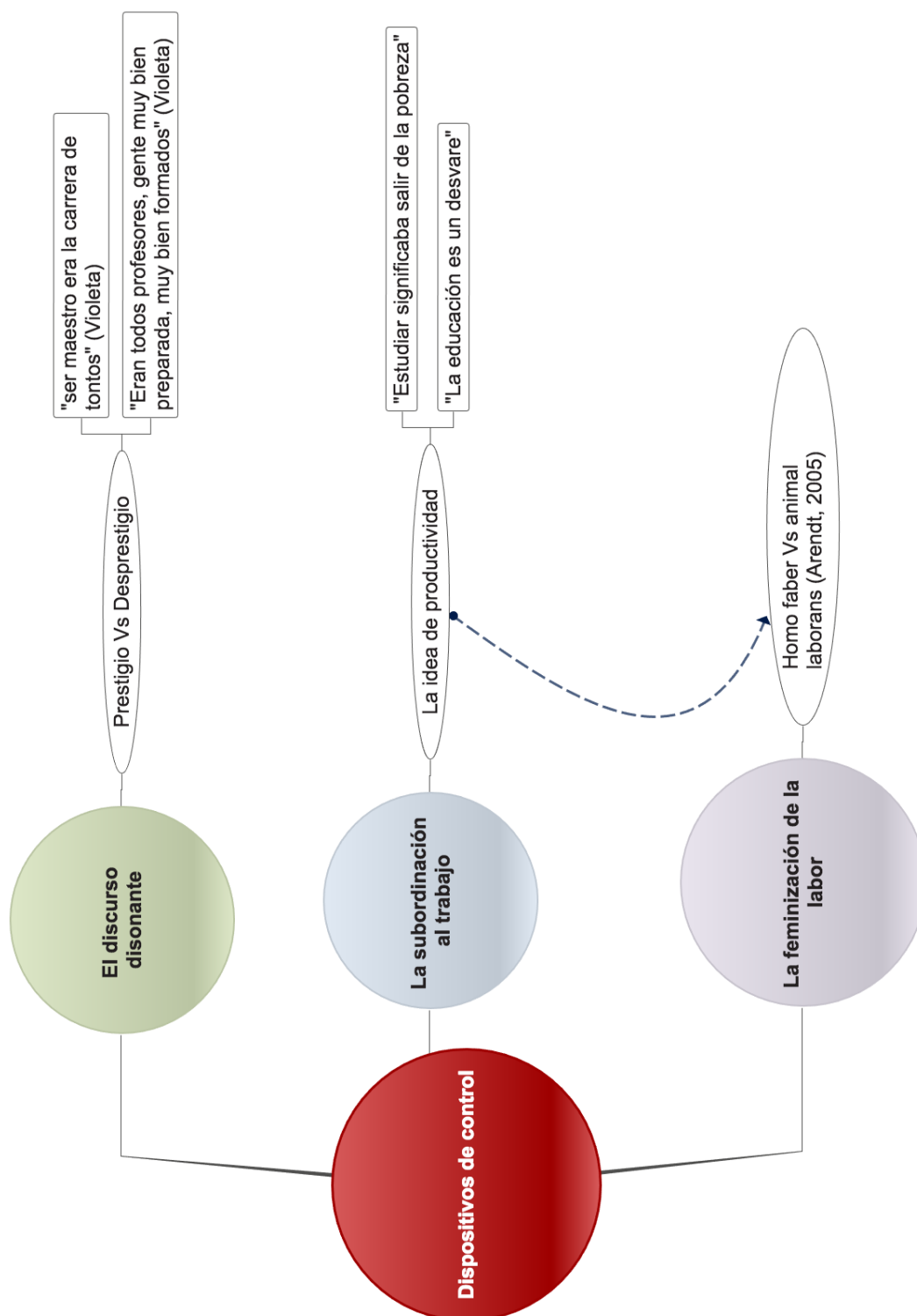
Las diferentes condiciones con las que se identifica al actor educativo, tales como la condición de víctima de la violencia, pobre o persona en riesgo de pobreza, mujer viuda o pobre, mujer y madre; todas estas condiciones atan a las personas a un entramado discursivo que puede oprimirles o reprimirles a través de esta identificación que los discrimina y encasilla en unas categorías inferiores a otras. Además, las dimensiones de la maquinaria ideológica y económica desborda a cualquiera que se enfrente a ella desde su individualidad, porque tal como menciona Arendt (2005), la persona pronto se da cuenta de que no se enfrenta a otros sino a los artefactos de otros hombres. Es por ello, que en los textos de los participantes se narran las huellas del cansancio y fatiga como una sensación de imposibilidad de acción en resistencia a este sistema. Lo que al mismo tiempo se convierte en otra arma utilizada por la estructura panóptica, porque la persona se rinde sin luchar al sentirse tan pequeño frente a un monstruo intangible.

Las ideas desarrolladas por Arendt sobre las actividades de la *labor* y el *trabajo* permiten establecer claras diferencias entre los conceptos a través de un análisis histórico. Esto evidencia que las transformaciones sociales, que cada vez más profundas y vertiginosas, son en muchos casos, causa y consecuencia de la construcción de significados que los hombres le dan al mundo y a las cosas. En este punto es fundamental reconocer, desde el trabajo de Dietz (2002) sobre los textos de la filósofa, que los conceptos de *animal laborans* y *homo faber* tienen, indiscutiblemente, atributos de género. Más allá de los conceptos binarios de lo “privado” y “público” que expone la teoría de Arendt, el concepto de *animal laborans*, como se ha expuesto en el I capítulo, está íntimamente relacionado con la naturaleza y lo femenino, mientras que, el de *homo faber* hace alusión a lo masculino propio del hombre como artífice del mundo. Por tanto, los significados que se le atribuyen a la *Labor* y al *Trabajo* están determinados por un marco conceptual binario y excluyente dentro de una estructura de pensamiento regida por la razón patriarcal (Amorós, 1991) que acriticamente ha configurado todo el espacio de acción de las y los docentes participantes sobre un esquema de legitimidad que, tal como se expone a continuación, pretende el sometimiento del actor educativo mediante mecanismos de sujeción a normas y criterios establecidos para mantener un orden jerárquico que reproduzca incansablemente el sistema dominante a través de la instrumentalización de la educación.

La existencia de estos mecanismos determina otras condiciones que someten al actor educativo, estas son condiciones que determinan si una persona que trabaja o labora como docente esta legitimada para ello y si sus acciones son reconocidas como educativas. Por un lado, la condición de “estar ocupado” está relacionada directamente con la idea de tener un trabajo y, en especial, un trabajo estable como puede ser el de docente de una institución pública. El trabajo del docente hace referencia a la actividad productiva del hombre, es decir, que el trabajo del *homo faber* (Arendt, 2005) como docente en la esfera pública puede ser llevado a cabo tanto por un hombre al ser un profesor como por una mujer que en este caso sería una profesora. Por otro lado, tal como se expone en los siguientes apartados, la *labor* (Arendt, 2005) que obedece al territorio de lo privado y compete al mundo femenino de los cuidados es desarrollada por la maestra o el maestro, ya que es ella o él quien vela por el pleno desarrollo de los y las niñas. En los textos auto-biográficos también se pueden leer vivencias que describen otra condición, la condición de “estar desocupado” que se vincula a la idea de no tener trabajo o de no ser productivo. Existen fragmentos de los textos expuestos en las siguientes páginas que se relacionan con esta condición excluyente y que guardan relación con otro tipo de violencia dada en la lucha por conseguir un trabajo. La competencia por una plaza de docente o la presión del fracaso son condiciones a las cuales se han enfrentado todas y todos los participantes tanto en Colombia como en España. Todas condiciones afectan directamente el ejercicio del hacer educativo del participante y, también, configuran el marco de acción de su Ocupación como docente.

A continuación se presentan en la figura 20 como un resultado emergente del proceso de análisis de los textos auto-biográficos, los tres dispositivos fundamentales de control o de sujeción del docente como actor educativo: a) La *subordinación del actor educativo al trabajo docente* bajo la idea de productividad en el mundo del *homo faber* (Arendt, 2005), b) el *discurso disonante* que mantiene al docente entre las normas, pautas y creencias sociales vinculadas a las ideas de prestigio y desprestigio, y c) la *feminización de la labor docente* como dispositivo de sometimiento del actor educativo a los supuestos del *animal laborans* (Arendt, 2005).

Figura 20. Los dispositivos de control del docente



2.1. La Subordinación Al Trabajo Docente (el *Homo Faber*)

[Violeta]: -[...] Recuerdo que este hombre nos dijo: -Bueno, imagino que venís aquí y sabéis a lo que venís, pero pensaros bien y no penséis que vais a estar aquí tres años y luego vas a encontrar trabajo y que ese trabajo tendrá muchas vacaciones y tal. Recuerdo una frase que nos dijo que la había dicho Freinet creo, a ver cómo era: “El maestro que ve su trabajo como medio de vida es un esclavo de su trabajo y un esclavo no puede educar a hombres libres”.

El trabajo docente es uno de los condicionantes más potentes en la historia de vida de los participantes, esto es porque el *Trabajo* es una de las actividades propias de *La Condición Humana* (Arendt, 2005) y como actividad de la vida activa es entendido como *reificación* o la sobre cosificación del mundo, es decir, que el trabajo del *homo faber* es la fabricación y para llegarla a cabo debe coger y modificar algo dado por la naturaleza utilizando su fuerza. Para Arendt (2005), el *homo faber* es el constructor del mundo y productor de cosas, es aquel que hace posible el artificio humano y que realiza todo con un fin. Teniendo en cuenta este planteamiento, se debería preguntar por ¿cuál es el trabajo del docente?, ¿qué es lo que la persona que trabaja como docente produce? Por supuesto, que esta pregunta debe ser matizada por el cambio de paradigma económico mundial, tal como lo expresa Zabalo (2015), en donde el valor del trabajo ha sido reemplazado por el del precio. De modo que, actualmente se puede hablar del precio de un servicio y si lleva al terreno económico neoliberal, se diría el precio del servicio educativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, la exposición de los siguientes fragmentos auto-biográficos busca contextualizar la compleja realidad bajo la cual se inscribe el trabajo del docente y así exponer, a través de la narración de los participantes cómo las condiciones del mercado laboral, en su oferta y demanda, son un dispositivo de sometimiento del actor educativo a la estructura panóptica actualmente presente en los sistemas educativos colombiano y español. Este apartado describe tres dimensiones que matizan a la categoría del trabajo docente en los textos auto-biográficos: a) el *panorama laboral educativo*, dentro del cual se pueden identificar las circunstancias que rodean el trabajo de los docentes, tal como las escasas oportunidades laborales, condiciones laborales precarias

entre ellas la inestabilidad y los salarios bajos; b) la *idea de productividad en la educación* y, c) el *trabajo docente como una alternativa para salir de la pobreza*. A través de la descripción de estas dimensiones se comprende el impacto que el trabajo tiene en la Ocupación de los y las docentes participantes.

2.1.1. El panorama laboral educativo

Hablar del panorama laboral docente en contextos tan amplios y variados de los cuales provienen los participantes es una tarea que desborda los límites de la investigación, tarea que ha sido arduamente desarrollada por investigadores educativos quienes han identificado las diferentes aristas de la *profesión docente* dentro de la cual se halla la *visión personal del trabajo* (Avalos, et, al., 2010). No obstante, el discurso ideológico de los docentes participantes dio cuenta de las escasas oportunidades y de las difíciles condiciones laborales a las cuales se enfrentan. Condiciones que emergen en los textos desde 1948 en Colombia como en España desde 1961. En la primera entrevista a Violeta, ella describe sus condiciones laborales actuales y reflexiona desde una perspectiva política cómo los recortes pueden afectar y amenazar la calidad de la Educación y las garantías laborales. Profundiza en un caso, las expectativas de jubilación para los docentes, expresando que: “lo que tienen previsto es que las jubilaciones sean más tardías”. Al mismo tiempo, recuerda que anteriormente las condiciones del maestro como trabajador tenían un orden mucho más lógico:

[Violeta]: - antes a partir de los 55 años les bajaban una hora de clase y a los 58 otras dos. Ahora han quitado eso, así que tres horas más, más dos que no les quitan... la gente está muy molesta. Además, no les influye en lo que van a cobrar porque llega un momento en que, aunque trabajes más no cobras más.

Estas condiciones laborales influyen, de manera dramática, en la realización de su labor como docentes. Violeta pone por ejemplo el aumento en la carga laboral y la reducción de las prestaciones como condicionantes actuales en su trabajo: “todos tenemos 21 horas lectivas con niños, más tres de guardia 26. Nosotros por ley tenemos 27 de obligada permanencia. Luego en casa te echas mil”. Una de las consecuencias de estas condiciones para Violeta, tal como ella expresa, es la fatiga y el cansancio y el deseo continuo de tener más tiempo porque que hay cosas que le gustaría hacer de otra forma: “quiero decir que va todo como muy... no tienes tiempo para nada”. La realidad laboral de los docentes españoles no es muy diferente de la de

los colombianos, Francisco narra en el siguiente fragmento las vicisitudes y dificultades que vivió durante varios años. Él emigró de su pueblo natal para mejorar su calidad de vida, pero se vio obligado a regresar en vista de las circunstancias.

[Investigadora]: - ¿Por qué se vino de Bogotá para aquí?

[Francisco]: - ¡Porque estábamos quebrados! No teníamos plata, mal, mal. Ya no había más. Yo seguí viajando y apenas conseguía para la comida. Yo iba, ¡imagínese! ¡Yo me iba desde aquí hasta el Caquetá en el Renault 4! Que eso son cuarenta y ocho horas seguidas dándole, sin parar. Un día Bogotá, otro día Neiva, otro día otro y así. Y me venía después pueblaendo y duraba cuarenta y cinco días dándole vueltas a todos esos pueblos. Llegaba con los pedidos a despechar y arranque, ¡despache y arranque! ¡despache y arranque para otra zona! Entonces, cuando le daba la vuelta a otra zona que era el Casanare, Meta y Guaviare, otros cuarenta y cinco días, volvía para el Caqueta porque ya habían vencido las facturas y yo pasaba cobrando cheques y volviendo a tomar pedidos, ¿sí? Eso fue una lucha... ¡eso si fue arreo! Entonces, después me nombraron aquí. Yo estaba por aquí parado, un día aquí en la plaza y resulta que llegó el alcalde del pueblo y me dijo: -Usted que hace por aquí parado? Pues yo si lo había conocido a él de niño, pero era menor que yo y yo no era amigo de él. Pero resulta que yo era el ídolo del fútbol de él y yo no sabía. Él me había visto jugar y yo era el ídolo, él fue locutor deportivo y narrador de partidos profesionales de fútbol, - ¡No joda! ¡Usted fue el ídolo mío en la infancia ¡El mejor jugador de fútbol que ha tenido el pueblo (a mí hicieron unos honores aquí y toda esa vaina), - ¿Usted que hace por aquí?, me pregunto. Le dije: Estoy vendiendo... Oiga, ¿usted es maestro? Sí, le dije. - Y ¿Usted se atreve a dictar física, matemática y toda esa joda en once? - Sí. - ¿Usted quiere volver a ser maestro? - Pues yo estoy de maestro allí en Bucaramanga, pero estoy con el mínimo. - ¡Yo lo voy a nombrar!

Aparte de unas escasas oportunidades laborales que obligaban a los participantes a enfrentarse a duros retos para conseguir un trabajo, estos trabajos presentan unas condiciones laborales que les mantenían en continua tensión con la sensación de inestabilidad. Los docentes españoles se esfuerzan por obtener una plaza a través de una oposición que es un procedimiento selectivo para la elección de un candidato a candidata a un puesto de trabajo en el sector público. Obtener una plaza puede garantizarle a la persona un poco de estabilidad laboral, sin embargo ella se encuentra con que la plaza está sujeta a las necesidades del sistema. Es decir; que si el docente o la docente puede ser ubicada en cualquier lugar de la Comunidad Autónoma en la

obtuvo la plaza, lo que puede significar el desarraigo de su vida actual. En el siguiente fragmento de texto de Elisa se pueden leer las condiciones laborales de su primer profesor en el conservatorio:

[Elisa]: -[...] mi primer profesor yo creo que fue en cierta manera eso porque él también se sentía muy a disgusto. Él era valenciano y llevaba quince años viniendo todas las semanas aquí. No sé sentimentalmente cómo era su vida, no tengo ni idea, nunca se ha casado ni nada pero si tu ves que has aprobado plaza en un sitio y que no sabes hasta cuándo vas a estar allí, y si no tienes pareja ni nada pues quizás el haber tomado en ese momento la decisión de ¡me voy a Zaragoza a vivir, monto mi vida allí y tal! Él llevaba quince años yendo y viniendo todas las semanas. Eso tiene que llamar muchísimo.

Ahora bien, estas condiciones se precarizan cada vez más, tanto en España como en Colombia, a causa de unas políticas educativas dirigidas a promover objetivos económicos neoliberales, tal como exponen los siguientes fragmentos en donde se describen las condiciones de inestabilidad, estrés y precariedad laboral en el mundo laboral educativo.

Tabla 33

Condiciones laborales: precariedad, inestabilidad y estrés

Condiciones laborales precarias <i>Fragmentos</i>
Inestabilidad laboral
[Violeta]: - [...] fue durísimo porque yo pensaba, ingenuamente, que yo había aprobado una oposición y que mi plaza estaba en un sitio concreto, pues no. Resulta que cuando pasas la oposición estaban obligados a darte trabajo, pero dónde, lo sabías cada año con un día de anterioridad. A primeros de septiembre tenías que ir a un instituto con un salón de actos muy grande, allí te ordenaban por lista. Llegabas ahí y te daban una hoja con los pueblos que había para trabajar, normalmente eran pueblos. Entonces iban llamando a cada uno en voz alta y te tenías que levantar y decir qué elegías y el señor lo repetía: “ <i>Violeta elige...</i> ” y ya te tachaban de la lista y ya cuando te tocaba a ti pues elegías entre lo que quedaba. Me pegué 11 años así hasta que me dieron destino definitivo.
[Violeta]: - [...] Hay una pensión máxima fijada por ley...La gente se jubila por miedo”, miedo a que sus condiciones cambien a mal de un momento para otro. [...] Por miedo porque piensan que, si están ahí y si cambian las cosas, y pasas de sesenta a sesenta y cinco. ¡Mira qué bonito, sabes! Y eso se está notando y mucho. Hay mucha gente que se está jubilando, todo el que puede.

Condiciones laborales precarias

Fragmentos

[Violeta]: -O sea, lo que tienen previsto, ya ves que están amenazando a todo el mundo, ¿no! Con que las jubilaciones sean más tardías, pero por ejemplo un compañero mío, en abril se jubila, ¡mira para lo que le queda! mayo, junio, pues en abril se va, dice: ¡Me voy y me voy! Porque la gente está un poco enfadada, ¿sabes?, dicen: - ¡Ahí os quedáis! Y eso antes no pasaba, la gente se quedaba porque además luego les daban un dinero, estaba estipulado, pues tanto dinero.

[Enrique]: [...] Esas primeras oposiciones me sirvieron para entrar a trabajar como profesor de interino en Tarazona en el curso 92/93 y ya desde entonces no he dejado de trabajar. Siempre de forma interina, ganando puntos, experiencia docente, con lo que en las listas de interinos estoy muy bien colocado. Hasta que hice la prueba para el conservatorio municipal que esa es una interinidad estable, digamos. Ahí estoy yo solo en la lista de interinos. Mientras no haya oposición, yo estoy ahí curso tras curso.

[Investigadora]: -Pero ¿no tienes plaza?

[Enrique]: -No tengo plaza en propiedad.

[Investigadora]: - ¿No es peligroso?

[Enrique]: -Pues es peligroso. En el sentido en que un buen día digan... pues mientras haya alumnos me necesitan, pero en el momento en que quieran recortar. A ver, hoy en día es peligroso para cualquiera de los que incluso tienen plaza fija, pero ¡claro! Si es peligroso para ellos, ¡imagínate para mí! Pero bueno siempre pienso: *Si hemos llegado hasta aquí...*

[Elisa]: -Entonces sí que importa el dinero, el trabajar en una academia o el trabajar en un conservatorio que ya es una institución pública porque en la institución pública te reconocen tu categoría profesional.

[Investigadora]: - ¡Es más estable!

[Elisa]: -Más estable y te pagan tu dinero en nómina todo, no coges ni en verde, ni en amarillo ni en azul y te valoran tus horas de trabajo que inviertes en casa. Que luego tu necesites más o menos horas eso ya... pero tienes un número X de horas para prepararte las clases. Te contemplan también las reuniones que tienes que hacer con tus compañeros a la hora de coordinarte.

[Investigadora]: - ¡Es cómo lo lógico! Eso es trabajo.

[Elisa]: -En una institución pública.

[Investigadora]: - ¡Debería ser así en todo!

[Elisa]: -En un colegio concertado supongo que deberá ser lo mismo, pero en las academias son el gitaneo. En las academias lo que interesa es tener entre más alumnos mejor para sacar

Condiciones laborales precarias

Fragmentos

más dinero y si el niño estudia no estudio pues... ¡A mí me ha llegado a decir en una academia, me llevo a decir la dueña que no les enseñara tantas cosas!

[Investigadora]: - ¡Porque sino no vuelven! ¡No los enganchas!

[Elisa]: - ¡Claro! Entonces te quedas, así como... bueno ahí discutí con ella y me marché.

Estrés laboral

[Violeta]: -[...] lo que pasa es que ahora colocan a la gente enseguida. Ahora los colocan antes, no están tanto tiempo porque ahora hay muchos interinos. Es decir, ahora hay gente haciendo lo mismo que hacía yo, pero en precario, un año los llaman y a lo mejor el que viene no lo hacen. Yo por lo menos sabía que trabajo me iban a dar, ¿dónde? Donde no lo sabías. Así que a finales de agosto me empezaban unos dolores de estómago que imagínate que las cosas se complican con niños pequeños, ¿a ver qué haces?

[Violeta]: - Nos pagaban muy poquito y para vivir es muy complicado, pero tuve suerte porque me dieron plaza en una residencia universitaria con lo que el alojamiento era barato, comía en el comedor del instituto o en el de la universidad que eran muy baratos y luego, daba alguna clase particular.

[Pame]: - [...] yo trabajaba o sea tú no te imaginas a mí me pagaban dos millones de pesos, pero trabajaba como si me pudiera, o sea me habría podido ganar ocho millones de pesos de todo el arrume de trabajo, porque esta gente aún cree en llenar cuadernos y todos los días hay que hacer actividades y evaluarlas, todas. Entonces yo de un bimestre tenía 600 notas, una cosa ridícula, entonces yo tenía que calificar todos los días los 62 cuadernos de los 62 estudiantes que tenía entre octavo y noveno, era una cosa ridícula.

Salarios precarios

[Violeta]: - Entonces, aunque tu trabajes más, tampoco vas a cobrar más. Entonces miras las cosas y dices: - ¡Pues es que me jubilo! Y está la gente jubilándose. Antes les daban un dinero y decían: - ¡Bueno si estoy medianamente bien de salud, pues aguanto un año más!

[Violeta]: - Mi compañero que se quiere jubilar en abril, ya entrego los papeles en septiembre. O sea, entregó ya la petición para que le preparen todo y se supone que... bueno a lo mejor el primer mes no le pagan, pero después sí. No lo sé. Porque los interinos por ejemplo el primer mes no cobran, les pagan al segundo mes. Vale se lo abonan, el primero con el segundo, pero que van retrasados un poco.

Condiciones laborales precarias

Fragmentos

[Elisa]: -A mí siempre, aunque me han racaneado todo lo posible y además, no es que esté mal pagado el precio de la hora, que no está mal. Te pagan entre diez y doce euros la hora más o menos. ¡Claro! Si tu tuvieras un trabajo que implicara ocho horas al día pues eso sería un sueldazo, pero no es así y tienes dos o tres horas al día. Además de eso el que te paguen en negro, en blanco, en amarillo, pues bueno ¡está mal pagado para el nivel de estudios que tienes! Bueno esto depende de muchas cosas, también está mal pagado para el que luego invierte luego, porque no es solamente la hora que tú das clase. Esto es lo que yo considero, luego hay gente que dice ¡pues mira por diez euros!

[Investigadora]: - ¿Tienes compañeros que ...?

[Elisa]: - ¡Sí, muchos! De que van allí y bueno [...] Entonces sobre el dinero, está la vertiente de las academias que como son entidades privadas intentan racanearte lo mínimo posible y por eso entiendo que muchos de mis compañeros vayan a pasar el rato.

[Enrique]: -Curraba un montón y de repente salen un par de conciertos para tocar fuera y me pagaban más que lo que cobraba en la fábrica trabajando todo el mes. Así que dije: - ¡Lo mío es esto! Tenía un trabajo de peón cutre y esforzado físicamente y dije: ¡voy a dejarme de tontadas! Tampoco necesitaba mucho dinero para vivir, con cuatro clases que daba y algún conciertico aquí y allá en algún pueblo. Pues con eso funcionamos durante años. Luego mi esposa también sacaba algunas perras con sus cursos de telar y de tapiz y así es como fuimos tirando. Luego empecé a trabajar en una academia y todo eso.

2.2.2. La idea de productividad en la educación

La perspectiva interpretativa de la Educación como un trabajo lleva implícita la idea de productividad. Dentro de la cual debe existir un producto resultante de la actividad educativa que cumpla con los estándares establecidos. Esta perspectiva entiende en muchos casos al educando como objeto, posicionándolo como un recipiente depositario del conocimiento al cual evaluar de acuerdo con sus competencias y desempeño dentro de un sistema de producción y consumo. La simbiótica relación entre el sistema educativo y el mercado de trabajo (Hirtt, 2001, 2014, 2015) dilucida el panorama actual al que se enfrenta el docente. La presencia de un discurso ideológico que desvela de manera explícita como en el caso de Francisco o sutil

como el que ofrece Violeta, la mercantilización de la educación entendida como la (des)educación.

Como se ha mencionado, los objetivos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) marcan un camino de transformación del propósito de la Educación y la convierten en instrumento del sistema económico. Estos objetivos trazados para la Educación mundial están indicando su proceso de mercantilización, Hirtt (2014, 2015) describe este fenómeno en tres ejes centrales: 1) formando más adecuadamente al trabajador, 2) educando y estimulando al consumidor y 3) abriéndose él mismo, el trabajador, a la conquista de los mercados. Un ejemplo de esto último es la figura del emprendedor. Este ajuste de la educación a criterios económicos se presenta en todos los planos y esferas del mundo educativo, desde “los contenidos enseñados como en los métodos (prácticas pedagógicas y de gestión) y en las estructuras” (Hirtt, 2001). Esto se viene desarrollando a nivel mundial desde los años 80, tal como menciona Hirtt (2001):

Desde finales de los años 80, los sistemas educativos de los países industrializados han sido sometidos a un sinfín de críticas y reformas: descentralizaciones, desreglamentaciones, autonomía creciente de los centros escolares, reducción y desregulación de los programas, "aproximación por las competencias", disminución del número de horas de clase para el alumnado, mecenazgo por parte del mundo empresarial, introducción masiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), fomento de la enseñanza privada y de pago. No se trata de manías personales de algún ministro o de una casualidad. La similitud de las políticas educativas desarrolladas en el conjunto del mundo capitalista globalizado no deja ninguna duda en cuanto a la existencia de poderosos determinantes comunes que impulsan estas políticas. La tesis sostenida aquí es que esos cambios vienen de un intento de adecuación profundo de la escuela a las nuevas exigencias de la economía capitalista. Lo que se está llevando a cabo es el paso de la "era de la masificación" de la enseñanza a la era de la "mercantilización". De su triple mercantilización, habría que decir. En efecto, el aparato escolar -el más imponente servicio público que jamás haya existido- está siendo llamado a servir más y mejor a la competición económica. (Hirtt, 2001, p.1).

Podría decirse entonces, que la mercantilización de la educación es un objetivo global y económico. Se pretende una educación que entrene y adiestre al individuo para una mayor productividad y competitividad, todo ello, acorde a la demanda de los mercados, y en realidad

son los capitales quienes moldean la instrucción y formación de sus futuros empleados. La idea de una educación que funcione como herramienta de un sistema económico distorsiona la condición misma de la educación y, aunque existan voces tenues que expresen que la Educación debería promover la realización personal y social y los valores democráticos de los ciudadanos en pro del diálogo intercultural, la realidad es que el objetivo primordial que se ha trazado para la Educación mundial es ser el motor de crecimiento y productividad (Hirtt, 2001)¹⁰⁰. Teniendo en cuenta estas ideas sobre el objetivo económico que apunta a una mercantilización de la educación, se presentan los siguientes fragmentos de los textos de los participantes en donde se visibilizan muchos de los instrumentos que son utilizados para alcanzar ese objetivo.

Tabla 34

La idea de productividad en el trabajo del docente

La idea de productividad en el trabajo del docente <i>Fragmentos</i>
[Paco]: - [...] las competencias vienen impulsadas desde la OCDE, desde los intereses económicos y no educativos, la orientación se ha vinculado al rendimiento, al producto y sí, sí que es una crítica que posiblemente se haga muy acertada, bastante acertada a la creación al final de ciudadanos productivos en un sitio o en otro, productivo para el sistema. Pero, eso es una desviación, una manipulación del sentido.
[Investigadora]: -Una perversión.
[Paco]: -Sí, del sentido de la competencia.
[Investigadora]: - Tú qué piensas o qué les podrías decir a aquellas personas que no tienen otras opciones o que se supone, que el argumento es que no hay más opciones, no hay otro trabajo, no hay otra vida y tengo que hacer esto.
[Paco]: -Si es lo que te ha tocado vivir, lo que hay que hacer es primero, justo con la realidad y con las necesidades de aquellos a los que te dedicas. Puede estar trabajando la docencia por necesidad, pero nada justifica que no tenga que hacer el trabajo de la mejor manera posible, me

¹⁰⁰ Cita del texto original en inglés: Ever since the Lisbon Summit of 2000, the dominant conception of European education has been scaled down to the point where it is seen mainly as an instrument of economic policy. From time to time, other voices qualify this main idea: education systems should ensure ‘the personal, social and professional fulfillment of all citizens’ while ‘promoting democratic values, social cohesion, active citizenship and intercultural dialogue.’ (European Council 2012b: 393/5). But for the most part the ‘primary role’ of education and training as the ‘main engine of growth and competitiveness’ is not in question; nor is the ‘essential role that investments in human capital play in terms of an economy recovery based on job creation’ (European Council 2013, en Hirtt, 2014).

La idea de productividad en el trabajo del docente

Fragmentos

guste o no me guste. Yo cuando enchapaba, intentaba cortar la chapa lo mejor que sabía y podía, aunque no me realizaba cortar chapa, porque me pagaban por eso.

[Investigadora]: - ¿Crees que so marca la diferencia entre un ser humano y otro?

[Paco]: -O por lo menos marca la diferencia en cómo influyes en el resto de las personas que tienes a tu alrededor en tu trabajo, porque en la educación trabajamos con personas, en el taller de chapas influye en cómo sale la producción, pero cuando trabajas con personas...

[Investigadora]: -Crees que hay mucha gente que eso no lo...

[Paco]: -Yo creo que poca.

[Investigadora]: - ¿Sí?

[Paco]: -O a lo mejor tengo una visión muy optimista, pero fíjate que casi todos los compañeros, y eso que he conocido cientos y cientos, son casi todos excelentes profesores, muchos es que no saben cómo hacerlo mejor, pero es que son excelentes profesores. Tienen ganas de hacerlo bien, a veces no saben, a veces van un poco saturados, cansados. Pero en realidad son buenos profesores porque querrían hacerlo bien, a veces es más de echarles un cable.

[Investigadora]: -Reconocerles y ¡darles salvavidas!

[Paco]: - ¡Eso es! Y momentos como este de tanta presión política, de normativa con los estándares, pero bueno mi trabajo aquí se el valor que haya tenido o tiene, sé que es intentar llevar un poco de alivio, o sea que la normativa enralece, yo intento llevar alivio a los centros y que cuando salgo de un centro la gente esté sonriendo. Cuando llego a veces están agobiados muchas veces por la imposición de normativas, entonces el que terminemos la sesión con una sonrisa y percibiendo que se puede hacer más sencillo, eso a mí me conforta mucho. Me parece que has hecho algo, como cuando con los críos haces algo y disfrutas, bueno pues con los docentes también.

[Investigadora]: -Ayudarles.

[Paco]: -Sí.

[Elisa]: -Quiero trabajar en una sociedad donde yo me merezca un respeto como músico. Es que es muy difícil. En la sociedad, aquí en España, es muy difícil. [...] Es que tenemos un muy mal reconocimiento.

[Investigadora]: -Bueno, podría ser ¡educar en la sensibilización!

[Elisa]: -Sí, ¡eso es lo que pretendo! Pero en el fondo serán consumidores de música.

[Investigadora]: -Pero eso es secundario, eso a ti no te debe importar.

[Elisa]: -Yo estoy encantadísima de que a mis alumnos el día de mañana les encante, ya no solo música, sino ir a una librería y comprar libros para leer y disfrutar de un momento de lectura o ir al cine y consumir cine, o ir al teatro. Valorar la sensibilidad artística.

La idea de productividad en el trabajo del docente

Fragmentos

[Investigadora]: -Bueno, te voy a decir esto, pero es mi perspectiva. Valorar una actividad no implica que yo necesariamente tenga que pagar por ella o que pague con gusto o con disgusto porque el pago, el consumo, el intercambio mercantil es un tema [...] Si a mi me quitan una parte de mi trabajo, como cuando hacemos la declaración de la renta y destinamos a fines sociales, o iglesia, pues el que quiera marca a iglesia. Si hubiese, por ejemplo, cultura y música, cultura, arte, ¡pues también! Yo con gusto doy un porcentaje de mi trabajo para ese tipo de cosas. Yo no tengo problema con los impuestos, por ejemplo.

[Investigadora]: -Por eso el Estado debe poder aportar todo eso porque todos estamos aportando para ese tipo de cosas.

[Elisa]: -Sí, eso puede ayudar a que los precios sean razonables y la gente tenga un nivel adquisitivo, y apoye a la industria, pero no deja de ser industria cultural. Apoye a la industria con unos beneficios fiscales.

[Investigadora]: -Es que una cosa es la industria, la producción musical y ...

[Elisa]: -Yo te digo “consumidores de música” en el sentido de que sea la entrada gratis o no gratis, valoren y les apetezca ir a escuchar un concierto o comprarse un disco de músico, ¡Comprárselo así sea a tres euros! ¿Me entiendes lo que quiero decir? Con eso me refiero a consumidores. Que en un momento a lo largo de su vida les pique el gusanillo de... no de estar en el sofá sin hacer nada viendo sálvame diario sino decir, ¡joder, me apetece ir a ver una exposición!

Precisamente la perspectiva interpretativa que entiende las actividades propias de la Educación como un Trabajo arrastra consigo la idea de la Educación como una actividad productiva que por momentos puede llegar a ser mercantil. La idea de que existe un trabajo docente no solo está ligada a las tareas propias de un trabajador, es decir; el cumplimiento de un horario laboral, el condicionamiento de su ejercicio profesional a una planificación educativa y administrativa, y la responsabilidad laboral ante las demandas institucionales, entre otras más, sino que esta implica la figura arendtiana de “reificación” (Arendt, 2005), el deshacer para hacer, el destruir para construir algo nuevo y ello deja a la vista la vulnerabilidad del sentido de la Educación si se entiende como un trabajo, puesto que esta perspectiva pretende la fabricación y más precisamente la estandarización del actor educativo. Con esta reflexión no se pretende lanzar juicios de valor sobre discurso ideológico de los docentes, sino que se espera dejar a la vista la denuncia que varios de ellos realizan ante su comunidad y frente a su paradigma.

[Carlos]: -Pero en Colombia hicimos una cosa que fue profesionalizar la educación, que lo que hicimos fue dejar que cualquier profesional de cualquier cosa pueda ir a la educación [...] Alguna vez han escuchado decir a un primo, tío, hermano que se haya graduado de medicina, ingeniería, psicología: -¿Qué estás haciendo? ¿Cómo te fue después de que...? -No, ¡mirá! Yo estoy aquí... pues buscando...tengo por ahí, estoy dando unas clasesitas mientras que me sale algo, con unos niños y unas charlas que me salieron... uno escucha decir eso, pero uno nunca escucha decir: -Oye, ¿Cómo te está...? -No, estoy haciendo unas apendicetomías mientras que me sale una cosa seria en un Ministerio... No, estoy haciendo el puente de la 93; cogiéndole la catenaria para que no se salgan los carros mientras que me sale algo serio en una universidad... Uno nunca escucha esa vaina aquí. Es lo contrario, porque la educación es el desvare, “mientras me sale” y además de niños hacia grandes también: -yo soy educador con chinos mientras me sale algo me postgradúo y entonces puedo ir a una universidad. Aquí está esa lógica, o mientras consigo un puesto público en que la supervisión de lo que hago es mínima y tengo la posibilidad, la idea de pensionarme de que me den prebendas o de que haya un sindicato que me respalde, todas estas cosas...

2.1.3. El trabajo docente como opción para escapar de la pobreza

[Violeta]: - Algunos se han visto abocados a esto por necesidad, ¡por comer! Necesidad imperiosa, no porque el sueño de su vida hubiera sido dar clase.

[Carlos]: - ¡La educación es un desvare!

[Francisco]: -Le digo que el 99,99% de los maestros lo son por trabajo porque ese es un empleo pero no se enamoran de sus cosas, pero ¡si hay! Alguno.

Ahora bien, tan innegable es la interpretación bancaria de la Educación como la realidad social y económica que se halla en los discursos de los participantes. Esta realidad se dibuja a partir de las dificultades económicas y el esfuerzo que implica salir de la condición de pobre, de mujer ama de casa, madre, viuda o de hombre, padre proveedor. En este caso el trabajo docente representa para la mayoría de los participantes una forma de escapar, bien sea de la

pobreza o de alguna condición que le ata. También puede ser una forma de seguir en la corriente, de dejarse llevar por ella sin hacer resistencia alguna intentando sobrevivir en la vorágine que puede llegar a ser la realidad. En todo caso, sea cual fuere el motivo que impulsa la elección de la actividad docente como un medio de vida, es evidente que para algunos y algunas el ejercicio de la actividad educativa implica mucho más.

Tabla 35

El trabajo docente: una opción para escapar de la pobreza

El trabajo docente: una opción para escapar de la pobreza <i>Fragmentos</i>
[Paco]: -Por ejemplo, uno puede encontrarse a gente que está en la docencia porque ha tenido que buscarse un trabajo, pero hasta eso es respetable.
[Investigadora]: - ¡Un sostén económico!
[Paco]: - ¡Eso es! Una forma de sobrevivir, creo que incluso eso es respetable porque todo el mundo tiene derecho a sobrevivir.
[Investigadora]: - ¡Un motivo!
[Paco]: - ¡Claro! A esas personas lo que tendrían que hacer es ofrecerles modelos y ayudarles para que puedan reconducir una necesidad, no sé si hacia una vocación porque la vocación es algo que está o no está, pero sí el intentar hacer un trabajo lo más eficiente.
[Violeta]: - Cuando yo acabé no era una época tan mala como ahora pero casi. Eran los años 80's, una época de crisis total, de mi clase de cincuenta trabajamos diez, los demás están haciendo otras cosas. Entonces en tercero aprobé unas oposiciones de ordenanza para trabajar de conserje en la Universidad. Entonces trabajaba y estudiaba y aquello me salvó porque no salían oposiciones, salían muy poquitas plazas, era muy difícil aprobar. Yo necesitaba trabajar porque yo no vivía con mis padres, aquí en Zaragoza yo no tenía casa y ese trabajo que, aunque me pagaban muy poquito me permitió poder dedicarme a las oposiciones. Trabajaba y estudiaba, pero aprobar era muy difícil y tampoco no había plazas. Lo que ha cambiado si comparamos esta crisis con la de los años 80's, es que antes la gente podía vender su casa se mudaba y ahora no puedes hacerlo porque tienes una hipoteca y si quieres vender nadie te compra. Era una época muy mala cuando yo acabé, estudiar y estudiar para las oposiciones, da igual porque si no había plaza. El primer año me fui a Barcelona porque había 10 plazas y nos fuimos en tren que iba lleno de gente que se iba a presentar a la oposición.
[Enrique]: - [...] con eso me apañaba, pero estaba un "nini". Estaba un poco parado.
[Investigadora]: - ¿Por qué?

El trabajo docente: una opción para escapar de la pobreza

Fragmentos

[Enrique]: - Pues no lo sé. No encontraba nada tampoco que me... la música sí, la guitarra era un poco la excusa para no hacer otra cosa, pero tampoco estaba luchando o estudiando demasiado. Luego sí, me puse más serio con la guitarra.

[Investigadora]: - ¿Cuándo llegó tu hija?

[Enrique]: - Sí, sí.

[Investigadora]: - ¿Será que eso fue de alguna manera como un empujón?

[Enrique]: - Sí, Sí. ¡Despabila! [risas]. De hecho, mi padre me consiguió un curro en una fábrica de ultracongelados. Curraba un montón y de repente salen un par de conciertos para tocar fuera y me pagaban más que lo que cobraba en la fábrica trabajando todo el mes. Así que dije: - *¡Lo mío es esto!* Tenía un trabajo de peón cutre y esforzado físicamente y dije: *¡voy a dejarme de tontadas!* Tampoco necesitaba mucho dinero para vivir, con cuatro clases que daba y algún conciertico aquí y allá en algún pueblo. Pues con eso funcionamos durante años. Luego mi esposa también sacaba algunas perras con sus cursos de telar y de tapiz y así es como fuimos tirando. Luego empecé a trabajar en una academia y todo eso.

Los anteriores fragmentos dibujan realidades de las y los participantes, al igual que describen las circunstancias de aquellos que comparten su mundo social como docentes. Estas circunstancias que describen son condicionantes de su hacer educativo y determinan en parte los límites de su Ocupación. La diferencia entre el trabajo docente y la Ocupación comienza con fines o propósitos diferentes. El trabajo docente tiene el propósito de producir y reproducir aquello que el sistema educativo determina para la sociedad, todo ello dentro de unas estructuras determinadas por espacios de acción dentro de un marco de pensamiento patriarcal que responde a la idea del *homo faber* (Arendt, 2005). En el siguiente fragmento Elisa empatiza con la situación de su primer maestro en el conservatorio, recordemos que él estuvo trabajando mucho tiempo lejos de su tierra y que tuvo la posibilidad de volver, pero al hacerlo Elisa se sintió abandonada.

[Investigadora]: - ¿Tú ves que hay mucha gente que su objetivo es conseguir un puesto o tener una entrada económica?

[Elisa]: -Hay gente que sí.

[Investigadora]: - ¿Dentro del conservatorio?

[Elisa]: -Sí. Entre ellos mi primer profesor yo creo que fue en cierta manera eso porque él también se sentía muy a disgusto. El era valenciano y llevaba quince años viniendo todas las semanas aquí. No sé sentimentalmente cómo era su vida, no tengo ni idea,

nunca se ha casado ni nada, pero si tu ves que has aprobado plaza en un sitio y que no sabes hasta cuando vas a estar allí, y si no tienes pareja ni nada pues quizás el haber tomado en ese momento la decisión de ¡me voy a Zaragoza a vivir, monto mi vida allí y tal! El llevaba quince años yendo y viniendo todas las semanas. Eso tiene que llamar muchísimo. Después yo, cuando ya eres más mayor y te das cuenta pues... él no estudiaba en casa, no tocaba el instrumento contigo en clase. Esas cosas las he percibido cuando conocí a todos estos profesores, he percibido las cosas de otra manera totalmente diferente, porque ellos siempre, sea con su instrumento o vienen desde Suiza pues no se traen su instrumento, pero cogen el tuyo o cogen el que haya por ahí. ¡Tocan contigo! Y ¡no paran!

[Investigadora]: - ¡Como una pasión!

[Elisa]: - ¡Claro! Exactamente.

A continuación, se presentan los datos emergentes de los textos auto-biográficos que hacen referencia al sentido del *trabajo* y de la *labor docente*. Estos textos dan cuenta de los significados que tienen para los participantes las acciones educativas, así como el sentido que le otorgan a su hacer educativo. En los siguientes fragmentos los participantes hablan de la *Labor* del docente y hacen referencia a algo diferente al trabajo. A través de su lectura es posible descubrir que la labor del docente esta ligada a verbos como enseñar, transmitir, informar o conceptos como el hacer sentir y despertar en las personas la sensibilidad, el afecto, el amor y la felicidad por la vida, en palabras de Pilar: “un montón de verbos específicos para que realmente se haga la labor docente”.

2.2. La feminización de la labor docente (*animal laborans*)

Uno de los problemas esenciales que se plantean a propósito de la mujer, según hemos visto ya, es el de la conciliación de su papel reproductor con su trabajo productivo. La razón profunda que en el origen de la Historia consagra a la mujer a las faenas domésticas y le prohíbe participar en la construcción del mundo, es su sometimiento a la función generadora. (Beauvoir, 2005, p.196).

Las palabras que Simone de Beauvoir escribió en 1949 siguen vigentes y se visibilizan en los textos de las y los participantes cuando ellos hablan de la *labor docente* que a diferencia del *trabajo docente* esta íntimamente ligada a la idea del cuidado de otros, una tarea que históricamente se ha adjudicado a la mujer por la condición de la maternidad. El *homo faber* (Arendt, 2005) no es solo el fabricante artífice del mundo, sino que es el protagonista de todas las historias (Ngozi Adichie, 2018) y como protagonista puede escribirlas y reescribirlas a su acomodo. En el siguiente fragmento, Pilar se cuestiona: “¿Por qué todos los ejemplos son con Pepito? Y efectivamente, cuando uno llega a las niñas les causa risa: -P-E-P-I-T-O, esas repeticiones. Ahora lo entiendo todo”. Como se ha mencionado, la actividad de la labor que realiza una docente o un docente contiene un conjunto de atributos de significado dentro de un sistema prediscursivo (Butler, 2007). Este discurso adquirido se transmite, como se ha descrito anteriormente, a través de la tradición impuesta por estructura social dominante que discrimina los roles de género y determinan el espacio de acción de las personas. La misión de las y los docentes no escapa a esta discriminación que se halla tan arraigada en los imaginarios, hasta el punto en que existen espacios completamente delimitados por este discurso. En el siguiente fragmento del texto de Francisco se pueden leer los atributos que se les otorgan a quienes tienen la labor docente:

[Francisco]: -Yo creo que la misión de un maestro no es formar científicos, eso ya lo hace la universidad, pero lo que es primaria y bachillerato tienen que despertar en las personas la sensibilidad, el afecto, el amor, la felicidad por la vida. Enseñarlos a ser felices y a ser alegres y después que ellos lleguen a la universidad y cojan la materia que más les haya gustado y se enrumben por ahí para aprender un oficio. En la

universidad sí tienen que ser exigentes, pero con Democracia, exigente con Democracia. Dándole oportunidades a las personas.

Los atributos que Francisco otorga a la labor de los docentes están relacionados con las ideas de feminidad y maternidad. Aunque estas ideas no implican juicios de valor sí delimitan el espacio de acción de la labor del docente dentro de la institución educativa. Sin embargo, en muchos casos se observa una amalgama de significados que constituyen el discurso ideológico, y al mismo tiempo, se revela en los textos auto-biográficos una polisemia que da cuenta de aquello que hacen los docentes. Para establecer los límites de esta diferencia se ubica el espacio de acción de la labor docente en el territorio de lo privado que se ha llegado a lo público tal como describe Arendt (2005). La filósofa menciona que la naturaleza vista con los ojos del *animal laborans* es la gran proveedora de todas las cosas buenas que pertenecen por igual a todos, y que la misma naturaleza vista con los ojos del *homo faber*, es la que proporciona materiales que obtienen su valor por entero gracias al trabajo realizado sobre ellos. Curiosamente esta distinción se puede analizar dentro de los siguientes fragmentos, ya que, en algunos casos, los participantes se perciben como constructores del mundo, constructores del mundo educativo, se entienden como actores depositarios del saber; y en otros casos; se pueden leer fragmentos en los cuales se describen como guardas de la educación como fundamento de la vida en sociedad. En este punto se puede observar la delgada línea entre la categoría de *labor* y *trabajo*, por lo que surgen algunos matices, tales como trabajo *diestro* y *no diestro*, trabajo *fácil* o *difícil*, trabajo *manual* e *intelectual*. No obstante, sobre estas distinciones, Arendt (2005) menciona que fue la labor la que salió favorecida al ser representante de un poder humano, el *poder de la labor*. En el siguiente fragmento, Paco ofrece un ejemplo de esto al contar cómo son sus hermanos que también trabajan y laboran como docentes:

[Investigadora]: -Podrías describirmelos un poco, ¿cómo los percibes? [...]

[Paco]: -Bueno, el mayor, por ejemplo, es un modelo de profesor muy en la línea de las propuestas de los pedagogos de la época de Freinet, de Montessori, la instrucción libre de la enseñanza. [...] Él la ha trasladado siempre a su vida y a su trabajo porque su vida y su casa está siempre llena de amigos, o sea ¡toda la vida ha sido así! En el trabajo en el aula, pues es lo mismo, es un hombre que no le gusta sujetarse a lo que le estén diciendo, sino que le gusta trabajar desde propuestas didácticas abiertas, creativas, incorporando siempre el medio, incorporando la prensa, las noticias reales. Él ha estado siempre muy comprometido socialmente, en historias, por ejemplo, de interculturalidad, en S.O.S. Racismo ha sido y sigue siendo muy activo en ese campo. Ha sido el director del Centro de Recursos para la Educación Intercultural, que ha

cambiado porque ahora es para Educación Inclusiva, pues él fue el director de ese centro por su trayectoria. Tiene publicaciones en el ámbito de la interculturalidad, del tema de inmigración porque ha hecho estudios. Entonces, en esa historia siempre ha estado muy comprometido. Entonces todo su enfoque en el aula es así con los críos, muy abierto, le gusta, ¡él sí que ha estado enamorado de la profesión! De la docencia. Creo que es un buen docente, sí. Mi otro hermano, pues es un modelo... bueno es un buen docente porque es muy buena persona. Está con mayores, él es muy rígido, su docencia es muy ligada a la instrucción directa, por lo que él nos cuenta, ¡trabajo, trabajo! Él es muy metódico y dedica tiempo a su trabajo, pero yo entiendo que más que porque es tu trabajo hay que hacerlo bien, más que porque realmente le apasione la educación y el hecho de educar. Yo creo que él se considera más un profesor de su materia que un educador. Él se compromete mucho con las historias, por ejemplo, él es de los que en el instituto y controla que ningún crío fume en los recreos, que cuando los demás profesores pasan, él si hay una cosa mala en una norma se cumple. [...] Luego también es muy padrazo, en el sentido de que es a él al que le cuentan todo. A veces vienen los chiquillos o los profesores, porque ha sido secretario de un instituto, un instituto muy grande con 180 profesores, durante muchos años. Bueno, pues a él era al que le iban a hablar de todos los problemas, lo que pasa es que ahora se puede hablar. Aparenta que es muy duro y muy seco, pero luego cuando tienes que hablar con él, es curioso porque adopta una postura muy paternalista.

El anterior fragmento evidencia que existen algunas cualidades o atributos que son adjudicados a la labor y otros al trabajo docente. Ante estos resultados se debe retomar el concepto de Labor descrito por Arendt (2005): “Labor es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo crecimiento, metabolismo y decadencia final están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentados por la labor en el proceso de la vida. La condición humana de la labor es la vida misma” (2005, p. 35). Además, si se tiene en cuenta que la Labor es la actividad del *animal laborans* y que se relaciona con la esfera privada de los hombres y las mujeres, se podría decir que la labor del docente está relacionada con los procesos biológicos y psicológicos fundamentales para la vida en sociedad de las personas, especialmente de niños, niñas y jóvenes. Por otro lado, el trabajo docente que puede comprenderse desde la perspectiva del homo faber, como fabricante y constructor del mundo está ligado a la idea de productividad y es por ello, que “durante el proceso del trabajo, todo se juzga en términos de conveniencia y utilidad para el fin deseado, y para nada más” (Arendt, 2005, p.178). Ahora bien, partiendo de estas premisas, en los siguientes fragmentos se

presentan algunos significados que describen algunas de las cualidades o atributos de la labor y del trabajo del docente:

Tabla 36

La Labor y el Trabajo Docente

La labor y el trabajo docente <i>Fragments</i>	
Labor (<i>animal laborans</i>)	Trabajo (<i>Homo Faber</i>)
<p>[Investigadora]: - ¿Cómo lo hacías? [Violeta]: -No lo sé... sobre todo se creaba una complicidad porque eran 17 horas de taller con un profesor (hombre) y el resto conmigo. Éramos como el padre y la madre.</p>	<p>[Violeta]: - [...] hay como una cosa como no escrita el maestro es como el tonto y los otros son los de chaleco y corbata. Eso va a cambiar antes había unas carreras que eran de cinco y otras de tres, Magisterio de tres, ingeniería Técnica e ingeniería superior, quienes miraban a los de Magisterio como el médico al enfermero. Por ejemplo, los de secundaria se llaman profesores, pero no han tenido ninguna formación pedagógica, la única carrera que tenía formación pedagógica y contenidos era la de maestro.</p>
<p>[Violeta]: -Veo a los niños de ahora que les mandan un libro obligatorio y sufren tanto. El problema de base es que tienen problemas de lectura y entonces se cansan, no disfrutan. Es una actividad mental complicada que no dominan que les fatiga física y emocionalmente. Entonces no lo disfrutan, lo padecen cosa que a mí nunca me pasó. Así que me pongo en su lugar y lo que pasa es que se agotan. Como cuando cogen mal el bolígrafo o si la postura no es buena acaba dándoles fatiga y odian escribir, pero porque tienen dificultades. Siempre hay una causa física, motricidad, siempre hay una causa.</p>	<p>[Violeta]: -Primaria-maestro, profesor-secundaria, pero eso es un convenio no escrito. Por ejemplo, en la función pública como en mi nómina en funcionario pone “Cuerpo”, el Cuerpo es la categoría, pone maestro y en secundaria pone “profesor de secundaria”. Tan profesora soy yo como ellos porque en mi título pone “Profesora de educación general”.</p> <p>[Violeta]: -Muchos profesores de Instituto no han estudiado con la intención de dar clase, por ejemplo, alguien que ha estudiado Filología Hispánica querían ser escritores, querían ser investigadores de la Lengua. ¿Tú crees que alguien que ha hecho Exactas está pensando en enseñar a leer y a escribir a un niño? Él está pensando en sus ecuaciones y en su mundo o un químico o uno de plástica son pintores, escultores.</p> <p>[Violeta]: -hay muchos maestros que lo han pasado mal. ¡Imagínate! Tú, un catedrático acostumbrado a dar en estos niveles de antes, en el BUP y de repente que te lleguen y digas: - ¡Es que no saben leer! - ¡Es que no entienden lo que leen! Claro, porque no están preparados para eso porque ellos han tenido otro tipo de alumnos.</p>

La labor y el trabajo docente

Fragmentos

Labor (<i>animal laborans</i>)	Trabajo (<i>Homo Faber</i>)
<p>Cada vez los profesores de conservatorio pedimos que nos dejen desarrollar paralelamente una carrera artística porque eso es beneficioso para los alumnos, porque tienes más experiencia, porque al final tú en un conservatorio estás enseñando a ser músico profesional y qué mejor manera de enseñar a un músico a que sea profesional. Si tu estás en tu clase sentado y no dedicas un tiempo a estudiar tu instrumento, no estudias tu en casa, no te relacionas con otros músicos, no tocas en agrupaciones... Yo cómo puedo explicar a un alumno cómo se estudia el repertorio orquestal o cómo se trabaja en una orquesta o cómo tiene que tocar en una orquesta, si yo jamás he tocado en una orquesta. Cómo puedo pedirle a un alumno que me toque tal pieza, si yo no estoy permanentemente estudiando con mi instrumento.</p> <p>[Investigadora]: - ¿Tú sabes que la gente lo hace?</p> <p>[Elisa]: -Sí y me parece hipócrita y que esa gente no debería estar dando clase.</p>	<p>[Elisa]: -Hay gente que se dedica a la carrera artística solamente o a la labor artística y luego no tiene esa capacidad de ser un buen profesor porque no todo el mundo vale para saber explicar las cosas y saber enseñar. Eso sí que es cierto hay gente que tiene esa cualidad de saber enseñar y de saber transmitir conocimientos y hay gente que son eruditos en su especialidad, pero no tienen esa capacidad didáctica de saber transmitir esos conocimientos.</p>
<p>[Elisa]: -Luego he tenido alumnos extraescolares en los coles que los padres estaban muy implicados y que yo conseguí implicarlos a todos mucho. Yo he visto alumnos que eran realmente buenos y les he dicho: <i>¡Vale yo no soy pianista!</i> (¡yo sé el nivel de piano que tengo porque no soy pianista soy contrabajista!) <i>Tu hijo va realmente bien y yo creo que debería ir al conservatorio porque tiene las cualidades</i>. Normalmente si veo que tiene cualidades para hacer estudios musicales yo suelo hablar con los padres y les suelo decir: <i>¡yo que vosotros, veo que vosotros también tenéis ganas porque el chico estudie y aprenda, yo lo presentaría al conservatorio!</i> De hecho, a todos los que he recomendado para entrar al conservatorio han entrado. Han entrado y los padres me lo han agradecido mogollón y me han dicho ¡es que el profesor que lo lleva ahora de piano dice que está súper bien preparado! A mí eso, eso no me lo paga mi jefe con dinero, pero para mí es una recompensa personal el decir ¡yo no soy profesora de piano y han entrado en el</p>	<p>[Investigadora]: - ¿Qué piensas de eso?</p> <p>[Elisa]: - ¡Pues sientes una satisfacción muy grande!</p> <p>[Investigadora]: - ¿Por qué?</p> <p>[Elisa]: -Porque piensas que el trabajo que has realizado lo has hecho bien, o sea que tú has invertido ese tiempo pero que realmente has visto que esa persona podía, lo has exprimido, lo has trabajado y realmente ha sido fructífero, el trabajo que has realizado.</p>

La labor y el trabajo docente

Fragmentos

Labor (<i>animal laborans</i>)	Trabajo (<i>Homo Faber</i>)
conservatorio. ¡Los han cogido en piano y encima el profesor que los lleva ahora está diciendo que están muy bien preparados!	
[Elisa]: -También con niños que no sirven para ir al conservatorio, también me he sentido realmente... por ejemplo tenía el caso de dos hermanos que eran arrítmicos pero arrítmicos de una manera brutal, pero ellos dan como muy enganchados no sé si con la música o conmigo. Les echaba muchas bronchas y se lo tomaban muy a cachondeo. Me ponía seria con ellos, pero ellos me tenían mucho afecto y eran como muy arrítmicos [Continúa...]	[...] Los he llevado durante mucho tiempo y al final después de dos o tres años vez que ¡ya no son tan arrítmicos! Ya más o menos se van encaminando, o sea he conseguido de una persona que no era capaz de dar dos palmas seguidas a que ahora hace alguna cosa que no está del todo mal. [Investigadora]: - Sí.
[Pilar]: - [...] Entonces, yo siento que hago lo que me gusta como profe porque tomas esas pedagogías y todo ese rollo, ¡si! Toda esa gente que habló de eso, ¿Sí? toda la experiencia, valoro todo ese tiempo que tomaron para escribir y para pensar, mecanizar y hacerlo entender, y que uno al llegar a la escuela, encontrarse, ¡esto es lo que recuerdo! ¡Por supuesto tengo que tener cuidado en esto! Mediarlo de esta manera, buscar otras cosas. Sugiere mucha creatividad. Un montón de verbos específicos para que realmente se haga la labor docente. Todos son estudiantes, pero no todos son maestros, ¿sí?	[Investigadora]: - Y entonces, ¿seguirás siendo profe? O ¿Qué crees que pasará? [Pilar]: - Tengo otra idea. [Investigadora]: - ¿Sí? [Pilar]: - Sí. [Investigadora]: - ¿Cuál? [Pilar]: - Creo es lindo ser profe, pero... ¡eh! ¡Voy a ser egoísta! ¡Con los demás! Y es porque los profes somos muy... los profes no estamos... los profes no somos respetados en la medida en que debemos serlo, ¿sí? La cultura popular no logra comprender eso, pero desde el punto de vista de profe hay muchos... ¡ay, no! Hay muchos profes que tienen huevo. ¡No deben ser profes! [Investigadora]: - ¿Por qué? [Pilar]: - Porque cuando va, por ejemplo, el núcleo. ¡No! Soy ingeniero químico y no pude conseguir otro trabajo entonces voy y dicto química. ¿Sí? Sin pedagogía, sin conocer que estas niñas están en esta etapa, posiblemente puedan actuar de esta manera. Entonces, hay que, ¡si! Lograr tener ese contenido allí que le permite a uno tomar esas estrategias. Eso solo se logra verdaderamente si uno se dedica.
[Enrique]: - [Respira profundamente] Ahí, pues es que es lo mismo, pero es distinto y es difícil, ¡eh! Decir qué me gusta más. Pues yo creo que egoístamente, me gusta más tocar porque soy mucho más libre para hacerlo. En cambio, la enseñanza es muy satisfactoria porque cuando ves a los críos que están contentos con lo que hacen, que los ves progresar y los ves que vienen con muchas ganas de hacer clase. Cuando terminas la clase y dicen: - ¿Ya se ha	

La labor y el trabajo docente <i>Fragmentos</i>	
Labor (<i>animal laborans</i>)	Trabajo (<i>Homo Faber</i>)
<p>pasado la hora?, ¡pues se me ha pasado súper rápido! ¡Pues eso me encanta! Es satisfactorio y además me da de comer, me considero muy bien pagado por mi trabajo, pero bueno, tienes unas obligaciones que no tienes como intérprete. Por ejemplo, el hecho de ir a trabajar, o sea ¡tengo que ir a trabajar!</p>	
<p>[Paco]: -Pero por ejemplo yo, que no tengo vocación docente, a mí la vocación de profesor es de educación física. [Investigadora]: - ¿Cuál es la diferencia? ¿Por qué hay diferencia? [Paco]: -La diferencia es que me gusta enseñar, pero me gusta enseñar algo que me apasiona.</p>	<p>[Paco]: -Porque siempre he comentado que yo no tengo vocación de docente. [...] Me gusta mucho planificar, me gusta la metodología, me gusta el trabajo de planificación, de evaluación. Me gusta ver cómo trabaja lo matemático y lo lingüístico, pero no me gusta enseñarlo. Lo que me gusta enseñar es la educación física pero no me importa diseñar cosas para que las hagan otros.</p>
<p>[Investigadora]: - ¿Los profesores de allí eran todos hombres? [Paco]: -No, había muchas mujeres. Educadores solo hombres. Bueno el primer año era curioso, el primer año en sexto junto con el grupo de educadores que eran profesores, pero que no daban docencia, solamente estaban para cuidarnos. Sobre todo, era la parte de dormir. Cuando estábamos durmiendo había muchas habitaciones, todas seguidas, sin puertas con tabiques. Luego tenías un educador que dormía ahí con nosotros por si ocurría alguna cosa. Por el día cuando no estabas en aula, cuando estabas en comedores o en horas de estudio pues tenías siempre algún educador por si ocurría algo. El primer año en sexto, en cada colegio ponían a una mujer, por el tema yo creo afectivo, emocional porque eran más pequeñitos, los niños de sexto éramos más pequeños. Recuerdo que había una mujer. [Investigadora]: - ¿Qué hacía ella? [Paco]: -Lo mismo que los demás, pero con el papel femenino. Era un poco la que hacía la función de madre, los hombres eran más fríos. Yo creo que para el caso de aquellos niños que a lo mejor podían tener más carencias afectivas o extrañar más a las familias. Yo creo que ese era un poco el rol, eso pensado con el tiempo, le doy esa función, no sé si era exactamente esa, tampoco lo sé mucho. Luego ya en séptimo</p>	

La labor y el trabajo docente

Fragmentos

Labor (<i>animal laborans</i>)	Trabajo (<i>Homo Faber</i>)
<p>y octavo no, eran todo hombres lo que teníamos. En docencia sí, la mayoría éramos hombres, pero había alguna mujer. Bueno recuerdo a una, solo recuerdo a una mujer que era la profesora de ingles. La recuerdo porque, además, ¡estábamos todos un poco locos con ella!, era guapa y todas esas cosas. ¿a todos nos parecía que era...!</p>	
<p>[Carlos]: -A mí, yo por supuesto, yo pienso que, si todos los profesores fuéramos especialistas en nuestras áreas y luego tuviéramos que hacer una maestría en como rayos enseñar, transmitir, informar sobre eso y saber cosas alrededor de eso... por ejemplo yo estudié licenciatura y nunca tuve una clase sobre Ley General de Educación, por ejemplo, nunca. O sea, no me dijeron cómo se legisla lo que yo voy a trabajar. En cambio, a mí en 4to semestre, aquí en Medicina me mostraron la Ley 100 que llevaba ¡dos años de puesta! ¡Dos años apenas! Porque yo en el 95 pasé a segundo, o a primero, a repetirlo como quiera fuere. La cosa es que ya me la dieron en segundo, en cambio en toda la carrera no les dijeron a estos pelados sobre qué normas se iban a regir o sea ¡nada! No les enseñaron cómo funcionaba la educación en Colombia, les dieron unos ensayos, unas cosas, pero ¡hum!</p>	<p>Entonces si eso me supera siendo un producto de eso mismo, pienso además que en lo que eso debe producir hacia el entorno, lo que yo pienso y decido y siento que quiero hacer, también yo espero ser, por ejemplo, en clase yo espero ser un instrumento para que esos pelados tengan un proyecto de ciudadanía, seguramente colectiva pueda individual y que sea explotarnos a todos y que me usen para eso. [...] A los padres les dije: <i>-Bueno, ustedes pónganse... tienen problemas. Cómo les van a dar un director de grupo que tiene dos horas a la semana, las dos últimas del viernes además que son críticas con sus pelaos. Cómo van a permitir eso. -No es que nos cansamos de hablar con el rector. -¿Se cansaron? ¿Cuántas veces vinieron 3, 5? -Si yo vine 3 veces. - ¿O sea que su hijo no vale una 4 venida? ¿Entonces por qué me va a importar a mí? No le importa a usted lo suficiente para venir 4 veces ¿Por qué me va a importar a mí? No tiene lógica. Usted me contrata a mí para que yo ejecute esto, esto y esto específicamente y yo se lo ejecuto, pero en esa ejecución usted cree que me está pagando para que su hijo no robe, no meta, no se prostituya, no viole y no, no usted no me paga a mí para eso. Usted parió para eso, solo que usted no lo sabe.</i> Entonces hagamos esta relación, todo eso en ese juego con los pelaos, yo necesito que ellos me vean como una herramienta para el proceso de esos niños, pues es lo que yo me he dicho. Entonces, yo necesito que ellos me presionen a trabajar que me digan mano tal cosa... el problema también se los dije, es que yo estoy súper argumentado en por qué hago las cosas como las hago, entonces seguramente voy a fastidiarlos voy a salir con una vaina y voy a quedar bien. No se dejen tramar, jodan más.</p>

Los anteriores fragmentos de los textos auto-biográficos permiten conocer el discurso de los participantes sobre las prácticas educativas que se reconocen dentro de la Labor docente. Los datos emergentes indican que existe una fuerte relación semántica entre los significados de labor docente con aquellos que se le otorgan a la mujer dentro de roles femeninos, ya que “las mujeres [...] encarnaban lo natural, definido desde la maternidad y la reproducción” (Nash, 2015, p. 195), por lo tanto, el cuidado de los procesos biológicos y psicológicos fundamentales para la vida en sociedad de niños, niñas y jóvenes, demuestra que a la docente (mujer) se le atañe todo lo relacionado con el desarrollo biológico, emocional y psicológico de sus alumnos. Estos exhiben una feminización de la labor docente, lo que representa un poderoso mecanismo de sujeción del actor educativo, sea este hombre o mujer.

La *labor* es una actividad humana que pertenece a la intimidad, a la vida privada de los hombres puesto que “corresponde al proceso biológico del cuerpo humano” (Arendt, 2005, p. 35). Y, es precisamente esta correspondencia la que ha visto transformada la actividad humana de la Labor, pasando de ser despreciada históricamente debido a su condición que es la vida misma. Ya que “laborar significa estar esclavizado por la necesidad” (Arendt, 2005, p.109), lo que calificaba de esclavos o siervos a quienes se dedicaban a satisfacer las necesidades de otros; a ser utilizada y expuesta en la esfera pública de manera desbordante y abrumadora. Las necesidades para la vida se inician con la vida misma, es decir, la natalidad, la alimentación o el sueño, y que todas ellas pertenecen al territorio del cuerpo, por tanto, son perennes y fugaces, unas cualidades que tintan a la Labor de banalidad, porque aparentemente ella no aporta al artificio humano, al no verse más allá del momento en el que se hace presente. Es, precisamente, esta condición la que ha transformado el propósito de prácticas como las educativas, porque la Educación nace en la esfera privada del hogar, de la mano de la crianza y con ella, de la maternidad.

[Pilar]:- Con esta experiencia que tuve, que tuve que ser asesora de grado, de séptimo. Entonces uno lleva todo un proceso y hay que seguir con ellas, usted sigue esta instrucción y usted sigue esta otra. Era darles instrucciones y ellas seguir y yo soy la autoridad, y soy asesora, y medie en todo lo que tenga que mediar, ¿sí? Como una ¡multi-mamá! ¡Multi-profe! ¡Multi-todo! Y yo, bueno y ¡mi ser! Si no quiero pensar... ellas ya son responsables de sus cosas, ¡no! ¡Me toca a mí! Profe tiene que llamar a los papás y mirar el proceso de ellas, preguntarles cómo salieron. Bueno, muy bien. ¡Yo todo lo puedo hacer a partir de la Literatura! Entonces, cómo lo hago. El vínculo

emocional es hartó, yo las quiero un montón y son lindas, pero está todo, la que no le importa, la que qué mamera, la que súper juiciosa. ¡Ay montón de personas! Lo que digo también de los discursos, pero ya cuando es así como tan, tan... como que tengo que involucrarme tanto...

[Investigadora]:-¿Te agotas?

[Pilar]:- Me agoto, me agoto muchísimo y estoy, en tres meses de trabajo, si...

[Investigadora]:- Cansada.

[Pilar]:- Tres meses.

El estrecho vínculo con la maternidad y la crianza que habita en la Labor docente es posiblemente la causa de su feminización, porque estas actividades han sido posicionadas en el mundo femenino y con el paso del tiempo han dejado de pertenecer en exclusivo a la esfera de lo privado para hacerse con un territorio en lo público. Este movimiento podría ser consecuencia de la aparición de las mujeres en la vida pública y la política, precisamente, fue en la educación en donde la mujer ha tenido una mayor representatividad. Es importante exponer los datos obtenidos de los textos auto-biográficos de los participantes en los que se puede observar el vínculo de la labor docente con la crianza y el cuidado, porque así es posible conocer los diferentes instrumentos con los cuales se pretende atar al actor educativo a una realidad mercantilizada. Más aún, al retomar las palabras de Hannah Arendt, cuando manifiesta que: “el triunfo logrado por el mundo moderno sobre la necesidad se debe a la emancipación de la labor, es decir, al hecho de que al *animal laborans* se le permitió ocupar la esfera pública [...]” (Arendt, 2005, p. 146), se puede comprender que el hecho de que se relacione con lo femenino la labor docente y por ende, el cuidado de los procesos biológicos, psicológicos y emocionales de los educandos sea rol fundamental de la mujer, es consecuencia del paso de la labor desde la esfera privada a la pública. El docente, especialmente aquella que se encuentra bajo la condición de mujer-pobre, se ve envuelto en un tejido discursivo disonante e incierto, porque además de que la Labor que realiza se perciba como propia del mundo femenino, ella también carga con el peso de los discursos que desprestigian al docente, manteniéndolo en vilo y deseoso de reconocimiento. En el siguiente fragmento se puede leer el discurso de Violeta, pero también se leen otros discursos ocultos en los imaginarios como el de los padres y el peso que significó para ella renunciar a su reconocimiento.

[Violeta]:- Yo quería entrar a estudiar, ser maestra.

[Investigadora]: -¿Siempre quisiste ser maestra?

[Violeta]:-Yo estaba entre Magisterio y Medicina. ¡Fíjate tú qué cosas! De hecho me matriculé en Medicina, ¡no te lo pierdas! Yo quería hacer medicina porque [...] yo soñaba con curarlo ¿sabes? o como con curar al mundo. [...] era como una visión romántica [...]

[Investigadora]:-¿Podías estudiar lo que quisieras?

[Violeta]:-¡Claro! Además en mi casa “la chica médico” ¡por favor! Mi caso es atípico. Yo lo hice porque ¡quise! Porque es que podía haber hecho lo que hubiera querido, porque tenía la nota máxima. Yo estudiaba mucho porque si suspendías te quitaban la beca y como dependías siempre de esa beca, pues es que éramos gente muy responsable. La única forma era estudiar. [...] Todas estas cosas... por un lado tenía el peso de decir... que en mi casa estaban súper orgullosos de decir: -¡Mi hija médico! Era el decir no va a más. Me devolvieron el dinero y como me admitieron en Magisterio pues me metí a Magisterio. Bueno, ¡pues maestra!

[Violeta]:-Sí, estoy muy contenta de ser maestra y no lo cambiaría por nada.

[Investigadora]: -¿Si te jubilaras en este momento dejarías de ser maestra?

[Violeta]:-Yo creo que al vecino... si me viene a pedir ayuda... a ver depende ahora estoy como muy cansada.

Tal como se ha expuesto, en los textos de los participantes existen discursos ambiguos con respecto a la labor y al trabajo de docente. Otra prueba de ello, son los resultados discordantes entre gran variedad de investigaciones sobre el prestigio la profesión docente, tanto en Colombia como en España, con lo cual habría que preguntarse por qué los docentes tienen la percepción de no ser reconocidos o valorados y por qué los resultados de investigaciones consideran que esta percepción no está fundamentada. En qué momento cambió la percepción de la profesión docente en España, porque Violeta menciona en algunos de sus recuerdos de infancia cómo era el maestro (hombre) a quién recurría la sociedad para solventar o resolver los conflictos o dilemas, para luego, ver la profesión docente como una salida rápida de la pobreza cuando no se tenía más alternativas académicas.

Sonsoles San Román¹⁰¹, socióloga de la Universidad Autónoma de Madrid analiza los datos del informe presentado por la Fundación para, como ella misma dice, destapar el velo de

¹⁰¹ Sonsoles San Román, profesora titular de sociología de la Universidad Autónoma de Madrid realiza en 1998 un estudio sobre los orígenes de la feminización docente en España, titulado: *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Para la investigadora, “una de las causas que producen este fenómeno social se encuentra escondida tras esas arraigadas costumbres que, tejidas al hilo del proceso histórico-social, continúan demandando maestras para una profesión que es considerada, aún por las jóvenes alumnas de las escuelas de magisterio, un espacio propiamente

la opinión y mostrar así la naturaleza del hábito y la costumbre. Para la investigadora no es posible comprender la relación entre la feminización y los niveles de profesionalidad sin situar las cosas dentro de su contexto histórico. Motivo por el cual se expone brevemente su discurso. La socióloga recuerda que a mediados del siglo XIX la profesión docente era “ocupada” por hombre, lo cual cambió con la Ley Moyano de 1857. Con la Ley se abren escuelas para niñas, por lo que se debe mejorar el nivel cultural de las maestras, de modo que se abren Escuelas Normales de Maestras y “regula que las maestras reciban una tercera parte menos del sueldo de un maestro” (2013, p.143). San Román (2003) ubica el fenómeno de la feminización en la última mitad del siglo XIX como consecuencia de una campaña liberal para “romper barreras y atraer a las mujeres hacia un trabajo compatible con la condición femenina” y fue desde entonces que se exalta la maternidad por encima de la profesionalidad. Lo que desvela la socióloga es que esta campaña también busca un beneficio económico porque el trabajo de las maestras era mucho más barato, aspecto que mejoraron durante la II República pero que se perdieron durante la Dictadura. Después de la entrada de España en la Democracia la incorporación de la mujer al mundo laboral cualificado y competitivo fue masiva, lo que modificó los modelos generacionales, especialmente de las maestras de Primaria (San Román, 2013). La socióloga ubica tres generaciones de maestras en España, la primera de 1941-1956 que ejercen con la Ley de 1970, la segunda de 1956 a 1976, que son mujeres entre los 35 y los 50 años, y la tercera generación que nace entre 1976 y 1985, ejerciendo con la Ley Orgánica de 2006. Cada una de las tres generaciones de maestras tienen modelos de mujer diferentes, expresa la socióloga, en donde el modelo de familia tradicional, monoparental y de mujer “reina del hogar” se ha visto transformado y cuestionado. La última generación aporta nuevos valores a la labor del docente que traspasan la idea de la maternidad, valores como el compañerismo, la tolerancia y el respeto por la diversidad (San Román, 2013). A partir de este análisis histórico, la socióloga aborda los resultados obtenidos por el informe de la Fundación Europea Sociedad y Educación (2013), expresando su inquietud por la mencionada disparidad entre la percepción de los docentes y la “realidad” y expresa que:

La opinión pública considera que el prestigio de la profesión no se encuentra en relación con la feminización. Estos datos no me sorprenden. Es más, si en la encuesta se hubiera preguntado qué opinaban sobre la posible incorporación de profesores en los primeros niveles, posiblemente hubieran contestado que era una profesión femenina y así debía

femenino” y considera, de hecho, que al asegurar la continuidad del rol femenino dentro del sistema social se garantiza la perpetuidad de este fenómeno (San Román, 1998, p. 231).

seguir siendo. En ese caso, no se trataría solo de opinar, más bien de tomar posición y defender a ultranza la feminización. El campo de las opiniones no suele reflejar las causas y efectos en un fenómeno, tal es el caso de la feminización. Las personas entrevistadas están acostumbradas a ver maestras en los primeros niveles y se han socializado con profesoras. Por ello, cuestionar la presencia de mujeres en los primeros niveles; sin distinguir además entre los niveles de infantil y Primaria, no se asocia en sus opiniones con el desprestigio de la profesión. En mi opinión existe una clara relación entre feminización y prestigio, hipótesis señalada e investigada por especialistas de ámbito internacional y todavía pendiente de estudio en España: se ha acuñado el término madre concienciada o madre suplente para referirse a la relación entre feminización y prestigio, y señalar la demanda de cualidades maternas que recae sobre el colectivo de maestras de Primaria. Por todo ello, las y los investigadores deberíamos prestar mayor atención a los posibles efectos de un fenómeno aparentemente natural y asumido como tal para llenar esta laguna en la investigación en nuestro país”. (San Román, 2013, p. 144).

Lastimosamente, no se cuenta con datos sobre estudios similares en Colombia con los cuales poder contrastar estos resultados, pero es posible analizar textos como los que se encuentran en el trabajo de investigación de Parra y Castañeda (2014), sobre los maestros colombianos, en los cuales se hallan multitud de relatos e historias de vida de maestros y maestras de diversas zonas colombianas. Afortunadamente, el escrito autobiográfico que Marina, una maestra colombiana nacida en el departamento de Santander en los años 40, realizó durante la investigación como fuente para la triangulación de los datos permite conocer la apertura de la mujer al mundo laboral en Colombia a través de lo que ella que vivió como maestra de primaria. Marina falleció en agosto del 2018 tras una larga vida acompañada de sus alumnas y alumnos, compañeras y compañeros y de su familia. Ella no madre pero fue para muchas y muchos una figura fundamental como maestra, amiga y compañera. Marina desempeñó su labor de maestra con total compromiso, al igual que en su trabajo como directora del mismo centro educativo. La lectura de la autobiografía de Marina, permite dibujar una imagen de la mujer docente en Colombia y reconstruir una historia que se transmite desde la tradición y el imaginario colectivo. Esta imagen, que es compartida y recreada por la socióloga San Román a través de su análisis histórico de la maestras españolas, es la huella del hacer educativo de las y los docentes en Colombia. La historia de los y las docentes, tanto en Colombia como en España, es la historia de cómo las mujeres llegaron al trabajo y la labor

docente porque la docencia es históricamente una labor de las mujeres que trabajan en la educación.

A continuación se presenta la imagen del manuscrito autobiográfico de Marina que se titula "Recuerdos de un pasado". El escrito de Marina refleja la entrada de la mujer colombiana al mundo del trabajo. Ella cuenta cómo su llegada a la docencia fue a través de un intermediario, un hombre que le dijo en qué podía trabajar y en dónde debía estar. Todos los cambios de puesto de trabajo, los traslados y las nuevas actividades que realizó siendo maestra le tomaron por sorpresa, le fueron dados por un supervisor (el supervisor de núcleo es una figura similar a la del inspector en España). Su relato da cuenta de la feminización de la labor de las docentes en Colombia, especialmente en el mundo rural, en donde la pobreza azota brutalmente a la población y tal como ella menciona no sabe cómo, pero los educó como pudo, y al igual que una madre les crió en las creencias y valores que le inculcaron a ella. El escrito de Marina es un primer acercamiento al conocimiento histórico de la feminización de la docencia en Colombia, y el análisis de los textos de maestras colombianas y latinoamericanas abriría una línea de investigación importante para continuar esta investigación, ya que permitiría conocer si existen diferentes generaciones de maestras, tal como las que señala San Román (2013) que existen en España y si estas generaciones también tienen importantes diferencias en los modelos de mujer y familia. Se decide presentar el documento tal cual fue entregado por la participante para mantener su texto lo más fiel posible. El documento fue transcrito para ser codificado en el software de análisis de datos MaxQda.

Ilustración 24. Autobiografía escrita de Marina


		Fecha:
		P 1 A
<h3>Recuerdos de un Pasado</h3>		
<p>Cuando me solicitó mi sobrina dar este recuento de mi experiencia de vida y de trabajo en la educación, lo primero que brota en mi mente es un sentimiento de gratitud a Dios porque a mis años me ha conservado mi mente lúcida para poder expresar algunas momentos vividos, también porque me ha regalado la alegría suficiente para disfrutar de la familia los amigos, y mi trabajo.</p> <p>Nacida en el campo pude disfrutar de la belleza de la naturaleza y guiada de la mano de mis padres, especialmente de mamá, llegué a los 6 años, tímidamente a la Escuela rural donde fui acogida por la profesora que me felicitó porque ya casi conocía muchas letras y los números hasta 10 ya que mi madre me las había enseñado.</p> <p>Dos años que transcurrieron rápidamente entre el ir y venir, los juegos sencillos, los tareas lecciones y trabajos consignados en pizarra y uno que otro cuaderno, al finalizar mamá dice para seguirla educando vamos al pueblo. Que cambio ¡Dios mío! con esta timidez que me caracterizaba paso de una escuela rural a una urbana, de un docente a 10 y</p>		
		

Ilustración 24 es una imagen escaneada del manuscrito autobiográfico de Marina, maestra colombiana nacida en 1939.

de 30 alumnos a 300. Pero cuando hay ganas de estudiar y un motor que a diario anima, controla corrige, se puede superar. Y se pudo, sin ser lo mejor pero nunca la peor, siempre adelante, ese motor era mamá y las buenas profesas que con la rigidez característico de esos tiempos nos brindaban a diario lecciones de obediencia, disciplina trabajo en común y muchos otros valores.

Se asistió de lunes a sábado al medio día y los domingos a la misa, sin falta y con la pinta de galera. Al terminar cuarto primaria y como oficial no había más, con esfuerzo fui matriculado en un Colegio de Religiosas con tenacidad y esfuerzo de parte de mis padres pude terminar estudios de cuarto y titularme como Experta en Comercio. Llena de ilusiones a los 15 años había que buscar empleo pensando en aplicar los conocimientos comerciales que tan bien me había inculcado el Colegio.

Al poco tiempo me piden presentarme a un pueblo vecino para la Tesorería Municipal. Viajo cargada de expectativas con mis papeles en regla y llena de ilusiones hay la entrevista y los visitantes me dan el cargo con las correspondientes recomendaciones. Pero a la mañana siguiente encuentro que por medio del

párroco me informan que por mi edad era difícil tener esa responsabilidad. Imagínese ¡que desilusión! Pero el Sacerdote que me había recomendado me dijo quiere entonces trabajar de maestra en una escuela rural cercana? Nunca había pensado en ser educadora pero viendo la posibilidad de un trabajo seguro, respondí que sí sin la menor duda. Ese día al regresar a mi pueblo y contarle al Sacerdote que me había recomendado todo, me dijo si de verdad quiere ser maestra yo le saco nombramiento pero para acá; y he aquí que en febrero ya era maestra de mi primer escuela la cual quedaba a tres horas y medio a pie, con un solón y una pieza de dormitorio, la cocina era un rancho de paja y sin puerta. El agua había que traerla de una quebrada cercana y el fogón en el piso pero a los dos meses con mis alumnos y había mos hecho una pequeña mesita y mamá ahí les cocinaba para los 35 alumnos, pues las distancias a sus casas eran de 2 o 3 horas¹ Pero a pesar de todo trabajé 3 años allí con alegría y contando con el cariño de mis alumnos y la Orientación de una Directora que me dió las bases para ser maestra, la contabilidad quedó a un lado solo para hacer las cuentas de mi pequeño sueldo \$90⁰ que recibía cada 2 o 3 meses



pero que gastaba según el consejo de una amiga pensó nada: Si quiere ser feliz en la vida nunca gaste más de lo que gane, disfruta diariamente de lo que tiene y pídele a Dios la gracia de caerle bien a la gente. Al tercer año de estar en esa, llegó un sábado y encuentro la sorpresa de mi traslado a otra escuela rural mejor situada con vía carretable y un poco más desarrollada por ser zona de café me reciben muy bien los Padres de familia con 45 alumnos de 1^{er} a 4^{to}, no se como pude educarlos pero lo hice, en un salón pequeño con pocos materiales y con solo dos tableros pero esos niños también nos hicieron los dos años y medio muy felices. Eran buenos estudiantes activos y se adaptaban con facilidad a los dificultades de espacio, de distancias y de carencia de sitios de recreación y de servicios. También sorpresivamente me trasladan al casco urbano en Mayo a dirigir un grupo de 45 niños de primero. Me vine triste por dejarlos pero alegre porque me mejoraron al no tener que viajar, especial por mamá. Derramé varias lágrimas. Al llegar me encuentro con la sorpresa que allí trabajaba mi mejor amiga desde el Colegio. Hicimos un dúo muy bonito haciendo actividades escolares y extraescolares ya que



ella ha sido siempre una incansable Trabajadora en la parte social. Siete u 8 años en el que desarrollan muchas actividades en bien de los alumnos y de la comunidad más pobre. Más tarde y también de sorpresa me trasladan a la Escuela Central también con un grupo de 1^o de 45, laboramos con 10 compañeras y más o menos 500 alumnos, los últimos 4 años me tocó (por votación y orden del supervisor) trabajar con el grupo y dirigir la Escuela gargo que no quería recibir por no ser normalista pero el supervisor así lo resolvió y le respondí será hacerme cargo porque sin puesto no me quiero quedar.

Y así que tocó desempeñarme en los dos cargos, casi todos los años con 36 o 40 alumnos de segundo, doble jornada y sin sobresueldo, pero como siempre había que afrontar las dificultades, siempre conté con la colaboración de mis 12 compañeras, desarrollando actividades en bien del alumnado y forjando valores con toda esa comunidad.

Al iniciar el año 76 renunció la Directora de Agrupaciones y por orden de la Secretaría vino un supervisor y en reunión me eligieron para el cargo. Las 3 compañeras que votaron por el NO me dijeron que lo hicieron para

Fecha:

P 6 A

que no me fuera de la Escuela, pero Toco' a pesar de alegar que no era Normalista.

Y sali de enseñar mis 36 alumnos los que ya queria y me querian, a dirigir toda la primaria urbana y rural que eran 24 escuelas + el corregimiento de la Fuente. Sin Oficina sin máquina y sin sobresueldo. El primer año fue difícil porque la Alcaldía prestó un local pequeñísimo y yo lleve mi máquina de escribir, me tocó conocer todas las Escuelas Urbanas y rurales además de las dos del corregimiento de la Fuente. Al siguiente año logre que el municipio construyera una oficina adjunta a la Escuela pequeña pero confortable. En compañía del Supervisor o del Párroco recorrimos las 23 escuelas rurales o dos veces al año, en carro o pie o a caballo como tocara, siempre llevando algún mensaje, algún programa o actividades variadas para mejoramiento de toda la comunidad. Solo faltó una escuela muy lejana por conocer pues cuando iba llegando tuve un accidente, me caí del caballo y me fracturé un brazo, el regreso fue tenaz pero afortunadamente en 3 meses me recupere y con la ayuda de la Secretaria que ese año me habían dejado. A los 3 meses pude firmar los papeles de fin de año. Tuve que volver a aprender a escribir.*²

Fecha:

P 7 A

Otra actividad muy importante que se realizó fue el año internacional del niño. Creo que fue en el 80, hicimos con las maestras urbanas muchas actividades para reunir fondos ya que el gobierno solo dictó el Decreto, una de esas actividades fue la realización de un baile el día de la inauguración de la carretera entre Zapoteca y O/ga y como no teníamos previsto que llegara a nuestro baile ^{tantas gente} nos tocó a los organizadores hacer de porteros, meseros, cantineros y vigilantes. A las 6 de la mañana estamos rendidos pero felices porque reunimos fondos para darles el día del desfile un recordatorio para los 2000 alumnos y almuerzo a todas los niños rurales de las 24 escuelas aún las más lejanas; También les conseguimos transporte a todos. El desfile fue estu pendo el 12 de Octubre, cada grupo urbano y rural traía su comparsa. Sin pensarlo me tocó describir el desfile con un micrófono pequeño al terminar me dijeron los compañeros habló como una lora mojada pero lo hizo bien. En el año 81 y 82 validé la normal Superior en cursos intensos de Julio y Diciembre, (vacaciones) las jornadas eran intensos de 7 a 12 y de 2 a 6 para validar las materias de 10^a y 11^a. Cuando inicié estaba con mucha incertidumbre pero al ver los primeros resultados me gocé todos los periodos.

Este tiempo pude comprar casa, con mucho esfuerzo pero de ver a mamá tan feliz se compensó todo. *3

También en esta época comenzaron a regresar al pueblo los sobrinas ya graduados y en busca de oportunidades en el magisterio, y las obtuvieron. En los años 90 y 92 se implementó en el departamento el Programa Mapa Educativo y la Primera Directora de Núcleo, me pidió quedarme en la Oficina ayudándole como Secretaria ya que ella no conocía el pueblo. Fue una experiencia enriquecedora porque con las 3 Directoras que hubo trabajé muy bien. Yo les aporté mis experiencias y ellas sus conocimientos. Alguien jocosamente decía: "Que yo era el poder detrás del poder". De antemano me había propuesto que cuando cumpliera 60 años, renunciaba aquí y así lo hice. En año 2000 presenté mi renuncia a pesar de que la Directora quería que la acompañara más tiempo. Hubo muchas despedidas mucha nostalgia, pero fue fugaz. Ahora vivo muy contenta disfrutando de mi pensión que me alcanza para vivir bien, compartir con familia y amistades. Nunca me aburro ni me pesa no haberme casado porque desde muy joven vi que mi vocación era ser soltera. *4



		Fecha:
		P 9 A


1*
No habian servicios higienicos y para el baño me programé los miércoles ir de baño a la quebrada cercana con las alumnas más grandes»

2*
Los últimos años quedé Zapoteca como cabecera del sector y también me tocó coordinar educativamente a Betulia Galán, La Fuente Hato y Palmer, imagínese el trote en especial a final de año con toda la papelería, y con solo máquina. Solo hasta el año 93 llegó un computador a la Oficina

*3
Ironías de la vida fui profesora por 20 años con título de Experta en Comercio y fui Directora y Secretaria con título de Normalista Superior durante 24 años.

*4
Todavía nos reunimos o nos encontramos con mis compañeras de trabajo, recordamos experiencias, gozamos y algunas de las que iniciaron labores cuando yo dirigía todavía me piden consejo o me visitan con frecuencia. Es también muy gratificante encontrarme con exalumnos ya realizados con estudios profesionales y con familia que me expresan su gratitud y su cariño por lo poco que pude aportarles

Somos de aquí


 DISEÑO: EXPOGESTIÓN
 Generamos Prosperidad Regional

ORIENTE

En el texto de la transcripción que fue revisada por Marina hay un ligero cambio ella introdujo y que enriquece y matiza el ocaso de su autobiografía. Decidimos presentarla en

honor y gratitud a su hacer como maestra y a la huella que dejó en todas aquellas personas a quienes ayudó. El texto dice:

“Ahora vivo muy contenta disfrutando de mi pensión que me alcanza para vivir bien, compartiendo con mi familia y amistades. Nunca me aburro ni me pesa no haberme casado porque desde muy joven vi que mi vocación era ser soltera. Todavía nos reunimos o nos encontramos con mis compañeras de trabajo, recordamos experiencias, gozamos y algunas de ellas, que iniciaron labores cuando yo dirigía, todavía me piden consejo o me visitan con frecuencia. Es también muy gratificante encontrarme con exalumnos ya realizados con estudios profesionales y con familia que me expresan su gratitud y su cariño por lo poco que pude aportarles.

Termino así, según Amado Nervo:

EN PAZ

Muy cerca de mi ocaso,
yo te bendigo, vida,
porque nunca me diste
ni esperanza fallida,
ni trabajos injustos,
ni pena inmerecida;

Porque veo al final
de mi rudo camino
que yo fui el arquitecto
de mi propio destino:
que si extraje las mieles
o la hiel de las cosas
fue porque en ellas puse
hiel o mieles sabrosas:
cuando planté rosales
coseché siempre rosas.

Cierto, a mis lozanías
va a seguir el invierno:
¡mas tú no dijiste
que mayo fuera eterno!

Hallé, sin duda, largas
las noches de mis penas;
mas no me prometiste tú
solo noches buenas;
en cambio, tuve algunas
santamente serenas.

Amé, fui amado,
el sol acarició mi faz.
¡Vida, nada me debes!
¡Vida, estamos en paz!

2.3. El discurso disonante entre el prestigio y el desprestigio

El *discurso disonante* es una categoría que emerge de los textos auto-biográficos de una manera sigilosa y esquiva a la interpretación contrastada. El análisis de los fragmentos textuales reveló la manera en la que el discurso ideológico se halla atrapado entre dos puntos interpretativos que ejercen tensión sobre el actor educativo. Estos puntos interpretativos representan juicios de valor sobre los docentes y sus acciones dentro de la sociedad y la cultura, estos juicios tensan el imaginario del docente entre el prestigio y el desprestigio social. Las preguntas que surgen son ¿cuál es el propósito de este vaivén? ¿Por qué existen discursos que causan disonancias en las y los docentes participantes describen sobre aquello que hacen y lo que otros piensan que ellos hacen? ¿Cómo afecta esta disonancia al docente y a sus acciones educativas? Intentar responder todas estas preguntas adecuadamente representaría un desvío del objeto de esta investigación, pero se espera que los fragmentos auto-biográficos que se presentan a continuación visibilicen la tensión en la que se mantienen los docentes, ya es un condicionante determinante que afecta al sujeto educativo y a sus prácticas discursivas.

[Investigadora]:- Y entonces, ¿seguirás siendo profe?, o ¿qué crees que pasará?

[Pilar]:- Tengo otra idea.

[Investigadora]:-¿Sí?

[Pilar]:- Sí.

[Investigadora]: -¿Cuál?

[Pilar]:- Creo es lindo ser profe pero... ¡Voy a ser egoísta! ¡Con los demás! Y es porque los profes somos muy... los profes no estamos... los profes no somos respetados en la medida en que debemos serlo, ¿sí? La cultura popular no logra comprender eso, pero desde el punto de vista de profe hay muchos... ¡ay, no! Hay muchos profes que tienen huevo. ¡No deben ser profes!

La percepción del prestigio hace referencia a la posición social que es “una síntesis de las valoraciones sociales de dicha posición, que depende a su vez de la valoración social de las características de aquélla” y que “representa el consenso de la sociedad sobre la utilidad o bondad relativa de una posición social” (García, 2013). Las valoraciones sobre el prestigio de los docentes se distinguen entre las individuales, es decir aquellas que recibe cada docente de

su entorno y que recibe de la sociedad por posición social de su profesión¹⁰². En los fragmentos de los textos de los docentes se pueden leer estos dos tipos de valoraciones, lo cual deja ver las profundas raíces de un discurso dominante que pretende mantener a las docentes en una tensión continua.

Este discurso está plagado de contradicciones e incongruencias sobre lo que hacen los docentes y el sentido de su hacer en la sociedad. Mitos y falacias que se ocultan tras juicios de valor y falsos reconocimientos. Podría decirse que es un metadiscurso o un discurso subyacente a las prácticas discursivas de los docentes. Es precisamente, a este discurso subyacente al que hace referencia Pilar cuando describe su día a día como profesora de un colegio del noroccidente colombiano, ella lo describe como un combate en el cual se tiene que medir a “toda hora”. Este discurso es una tensión continua para el docente como actor educativo, es “debatirse a toda hora” entre lo que debe hacer, lo que quiere hacer, lo que es y lo que debería, lo que fue y lo que podría. Esta tensión se ejerce desde varios condicionantes, que son todos los mecanismos de sujeción que atan al actor educativo y que se articulan bajo un discurso disonante.

Este discurso convive con la violencia en los diferentes contextos, aplicando diversos dispositivos históricos de opresión para adaptarse y perpetuar así la condición de dominación al actor educativo. En el siguiente fragmento Pilar narra cómo se debate en los discursos, cómo le tensa debatirse entre aquello que quiere hacer contra aquello que debe hacer, pero ese deber no se refiere al compromiso con su labor, porque eso es algo que ella hace por elección, sino que ese deber hace referencia a aquello que le condiciona por sus circunstancias, ya sea las laborales, las económicas o cualquier otra:

[Pilar]: - Lindo, o sea, el trabajo con las niñas ha sido... ¡Uy! Me he sentido mal, me he sentido... o sea, he pasado por todos los sentimientos, pero sobre todo el mayor es hacer las cosas bien. Las niñas demandan mucho, bastante, a veces no se cansan y yo ya mamada de todo el día de clase y ellas: -¡Profe hagamos! Es que queremos... Y le cuentan les encanta mi clase y me esperan. ¡Ay! Me parece hermoso cuando están ahí asomadas con las cabecitas: - ¡Viene, viene la profe! Llego yo y están todas ahí sentadas

¹⁰² Es importante aclarar que el concepto de “profesión docente” difiere de los conceptos que contempla la investigación sobre Ocupación del docente y trabajo o labor docente. La idea de profesión docente se introdujo en el imaginario colectivo con los planes de estabilización económica tanto de Colombia como en España, y con la legislación que reguló el llamado Estatuto de Profesionalización Docente del año 2002 en Colombia.

y yo: - ¡Ay! ¡No! ¡Qué lindas! Y como ya a veces me toman mi genio, que soy buena gente, les hace falta subirse al ventilador, no sé, a la ventana, una cosa así. No, pero tampoco es así. Yo pienso... me debato todo el tiempo por eso yo digo que es como en combate, más mío que... bueno, sí, yo a ellas y ellas también conmigo me demandan un montón de cosas que yo debo y por ejemplo, quiero darles una clase espectacular y la llevo organizada todo divino, y la coordinadora...de pronto: -¡Hay otro evento! – ¡No... profesora!, deje el taller que está haciendo aquí porque hay que hacer otro cosa! Y ¿mi proceso que yo pensaba?, entonces... si... ¡No terminé con ellas! Y esto no es lo que yo quería. Es un montón de cosas, debatirse a toda hora, un montón de cosas, lo que debo hacer, lo que quiero, lo que es, lo que debería, lo que no fue, lo que ¡uy!

A lo largo de todo el capítulo se han presentado los discursos histórico e ideológico que constituyen el escenario en el cual se manifiesta el fenómeno la Ocupación en los docentes. Estos discursos emergen tras un análisis sociopoético y deconstructivo de los textos autobiográficos, pero fue la perspectiva de género la que permitió desvelar un mensaje subterráneo en ellos. Al mismo tiempo que se analizaban los diferentes textos auto-biográficos, tras múltiples prismas, emergió o quizás mejor, se distinguió otro discurso que en un principio se interpretaba contradictorio, pero que al ser observado desde el distanciamiento mostró una aterradora coherencia. Muestra de ello se halla en los textos auto-biográficos, en donde se puede leer que tanto Pilar como todos los demás participantes han sufrido la desgarradora violencia de su contexto, brutal o represiva, pero cada uno de ellos se han enfrentado de igual manera a mensajes subyacentes a su condición de docente. En los siguientes fragmentos autobiográficos se oculta de diversa forma parte de este discurso, ya sea mediante el desprestigio de la labor, la subordinación al trabajo docente o la feminización de las acciones educativas:

[Participante]: -Entonces ese desprestigio yo creo que todavía queda. Aún me lo dijo el otro día una compañera, me dice: -Pues Magisterio es la carrera de los tontos, y yo: - Pues en Magisterio decíamos que era la de Filosofía y Letras, porque ella era de Filosofía y Letras. Yo le dije: -¡A ver! Yo lo hice porque me dio la gana y tenía mejor nota que tú porque tu entraste a Filosofía porque no podías entrar a otra cosa, era la nota más baja. Había gente muy válida igual que yo. Había gente que había acabado allí porque no podía hacer otra cosa, decían: -No puedo entrar allá, no puedo entrar aquí, aquí no piden selectividad pues aquí cielo, pero en mi caso tenía nota suficiente para

entrar en Medicina o donde hubiera querido porque era la nota más alta y me sabe malo porque el desprestigio venía por ahí¹⁰³.

[Participante]: -Yo creo que soy más trabajadora, él es más rápido. Mi hermano es matemático, es lógica. Yo era muy responsable y siempre he considerado que mi hermano es un tío muy rápido de cabeza. Entonces empezó a buscar trabajo porque estaba muy mal y le dieron trabajo en Barcelona, en una empresa privada, inspector de seguridad. Él trabajó dos años pero ya sabían que a los dos años los despedían y cogían a otros. Le faltaban tres o cuatro días para acabar el contrato y subí yo al Servicio Provincial y en los cristales habían puesto: -Se necesita profesor de electrónica. Entonces entré y pregunté: -¿Qué hace falta para esto? Me dijeron que nada, el DNI. Lo rellené y le dije que lo iba apuntar. A los tres días le llaman pero es que entonces, en aquella época, los ingenieros técnicos ganaban más dinero en la privada que dando clase, bastante más. Decir, yo soy un tío que daba ingeniería y enseñar era como algo... [...] y un día me dice que se preparaba las oposiciones. Le digo: -¡Piénsatelo porque vas a enfocar tu vida en una dirección, te tiene que gustar porque no solo son las vacaciones. ¡Piensa que si te enfocas en esto vas a perder capacitación profesional porque lo de la electrónica en el mundo del trabajo... y luego si quieres echar atrás no vas a tener currículum! Pero le gustó y aprobó en Madrid y ahí está, dando clase.

[Participante]: -En secundaria hay mucha gente que no pensaba dar clase. Tienes profesores de plástica, los que van a clase de dibujo. Esta gente estudió Bellas Artes para ser Artista. Por ejemplo, los de música que han hecho la carrera de Piano en el Conservatorio Superior... aunque esos sí que han pensado que como medio se iban a dedicar a dar clase. Luego tienes los de química o Física, Geología, Biología, esa gente muy formada científicamente que, me imagino, pensaba que se iban a dedicar a investigar o a otras cosas. Los de Historia... Los de Lengua sí que hay más gente que pensaba en enseñar porque poder ser escritor y ser profesor, llevas otra dinámica. Yo creo que las disciplinas científicas: Biología, Geología, Química, Matemática, exactas... Yo creo que no piensas cuando empiezas a estudiar que el futuro es ese, ¿no?

¹⁰³ Se ha optado por borrar el nombre, seudónimo de la maestra participante por el profundo respeto a sus ideas e historia de vida.

Tu futuro es la disciplina en si, el gusto por esos conocimientos, y más que pensar que luego por rebote te tienes que ganar la vida. Las ciencias aplicadas como la ingeniería tiene, de cara al mercado laboral, una mayor salida, pero las ciencias puras...

Los mensajes que contiene este discurso soterrado pretenden mantener en tensión al actor educativo generando expectación e incertidumbre por el reconocimiento. Este reconocimiento es en todos los términos, bien sea el social, laboral, económico o educativo. De allí que uno de los dispositivos de control más eficientes sea la disonancia en los discursos ideológicos sobre la figura de los docentes. Esta tensión interpretada desde la perspectiva arendtiana se entiende como una tirantez entre los significados del *animal laborans* y los del *homo faber* en el contexto educativo, es una disputa por el reconocimiento entre el trabajo y la labor docente, entre los(as) maestros(as) y los(as) profesores(as), entre los(as) educadores(as). El éxito de este discurso disonante es su imperceptibilidad y su capacidad de someter al actor educativo sin que este ejerza resistencia alguna. Esta macabra habilidad es comparable a la que tiene el fenómeno de la violencia, motivo por el cual, podría considerarse como la forma de violencia más refinada y perfeccionada que se observa en los textos auto-biográficos. La violencia de este discurso no es abiertamente brutal o represiva, es diestra en ocultarse y de forma sigilosa se ha filtrado en el discurso ideológico de los docentes.

Tabla 37

El discurso disonante en los textos de participantes españolas

El discurso disonante	
<i>Prestigio</i>	<i>Desprestigio</i>
[Violeta]: - [...] Eran todos profesores, gente muy preparada, muy bien formados.	[Violeta]: -En alguna ocasión he notado que a algunas personas no les gusta que les llamen maestros. [Investigadora]: - ¿Sí? [Violeta]: -Sí para algunos es un insulto. ¡Yo soy maestra! Yo estoy orgullosa, yo digo siempre los de secundaria no son maestros son profesores. Aunque oficialmente en mi título universitario pone: Diplomado en Profesorado de E.G.B. [Investigadora]: - ¿Cuál es el matiz? [Violeta]: -Primaria-maestro, profesor-secundaria, pero eso es un convenio no escrito. Por ejemplo, en la función pública como en mi nómina en funcionario pone “Cuerpo”, el Cuerpo es la categoría, pone maestro y en secundaria pone

El discurso disonante

<i>Prestigio</i>	Desprestigio
	<p>“profesor de secundaria”. Tan profesora soy yo como ellos porque en mi título pone “profesora de educación general”, pero hay como una cosa como no escrita el maestro es como el tonto y los otros son los de chaleco y corbata.</p> <p>[Violeta]: Hay una cosa que me sabe muy mal... hace un tiempo el ser maestro era la carrera de los tontos. Aquí estaba súper mal visto, si tú haces una investigación verás la cantidad de maestros que hay de ciudades pequeñas de Teruel de Soria porque la única alternativa de estudios universitarios era Magisterio. Había Escuelas Universitarias de Magisterio en todas las capitales de provincia, por pequeñas que fueran. Otra cosa era que no pedían selectividad, cuando yo entré no era necesaria la selectividad para entrar. Luego también era muy desprestigiado porque al acabar la guerra civil miles de maestros que eran republicanos se fueron y los que se quedaron los represaliaron, les quitaron la plaza y se quedaron sin maestros. Entonces tuvieron que formar rápidamente maestros. Hacían unos cursos acelerados y les daban el título de instructores de Enseñanza Primaria. Era gente con un nivel académico bastante bajo. Entonces ese desprestigio yo creo que todavía queda. Aún me lo dijo el otro día una compañera, me dice: -pues Magisterio es la carrera de los tontos y yo: -pues en Magisterio decíamos que era la de Filosofía y Letras, porque ella era de Filosofía y Letras. Yo le dije: -A ver yo lo hice porque me dio la gana y tenía mejor nota que tú porque tu entraste a Filosofía porque no podías entrar a otra cosa, era la nota más baja. Había gente muy válida igual que yo. Había gente que había acabado allí porque no podía hacer otra cosa, decían: -no puedo entrar allá, no puedo entrar aquí, aquí no piden selectividad pues aquí cielo, pero en mi caso tenía nota suficiente para entrar en Medicina o donde hubiera querido porque era la nota más alta y me sabe malo porque el desprestigio venía por ahí. Eran tres años solo, tres años de carrera porque Magisterio era una Diplomatura de 3 años y las licenciaturas constaban de 5 años.</p> <p>[Violeta]: -Todas estas cosas... por un lado tenía el peso de decir... que en mi casa estaban súper orgullosos de decir: - ¡Mi hija médico! Era el decir no va a más. Me devolvieron el dinero y como me admitieron en Magisterio pues me metí a Magisterio. Bueno, pues maestra.</p>

El discurso disonante	
<i>Prestigio</i>	Desprestigio
	<p>[Investigadora]: - ¿Puedes contarme cómo fue la experiencia del Magisterio?</p> <p>[Violeta]: -El Magisterio para mí fue un poco decepcionante porque, aunque las asignaturas se definían como “Didáctica de...”, o sea, no era Matemática sino Didáctica de las Matemáticas, Lenguaje era Didáctica de la Lengua, Sociales era Didáctica de las Ciencias Sociales. Todo era didáctica, entonces tu esperabas era que lo que te dieran ahí eran estrategias para enseñar y no. Eran Matemáticas puras y duras, los contenidos simplemente.</p> <p>[Investigadora]: - ¿No te enseñaban Pedagogía sino...</p> <p>[Violeta]: -No, era Matemáticas tal cual, Lengua, análisis sintáctico, Teoría Lingüística. A mí las que me gustaban más eran las asignaturas de Pedagogía. Teníamos Historia de la Educación, Psicopedagogía I y II. Luego estaba Psicología que también me gustaba, Psicología evolutiva. En primero y segundo era Psicosociología, estas las veía mucho más aplicadas. Yo hacía Lengua y francés, la especialidad era doble, a mí la Lengua me gusta y la Literatura también así que no me importaba, en francés tenía un enfoque más moderno. La Didáctica del Francés por ejemplo tenía un enfoque más a lo que yo pensaba que tenía que ser. Pero por lo demás eran un montón de asignaturas de relleno... Educación Física, Música, yo no había dado música en mi vida porque en el pueblo no la dábamos y te ves de repente tocando la flauta. Había muchas asignaturas... plástica, para capacitar como generalista. Yo me quedé un poco decepcionada porque si ves Didáctica de las Matemáticas te esperas que te den los métodos para enseñar Matemáticas y no. ¡Era un poco como anticuado, yo creo que eso después cambió con el tiempo, no lo sé! Había una gran diferencia entre el plan del 73, que hacía yo, con especialidades como viejas y por eso crearon Infantil que no existía, se llamaba Preescolar, Pedagogía terapéutica y Audición y Lenguaje, esas tres especialidades que tenían otro enfoque, para mí, más adecuado.</p> <p>[Violeta]: -Otra cosa del desprestigio de los maestros era que cobraban muy poco dinero.</p> <p>[Violeta]: -Es un trabajo duro por muchas cosas o sabes lo que te espera o te puede dar algo. La gente solo ve las vacaciones creen que tenemos muchas vacaciones.</p>
<p>Las tablas 36, 37 y 38 recogen los diferentes fragmentos que visibilizan el discurso disonante en los textos auto-biográficos de los participantes españoles.</p>	

En los fragmentos, Violeta hace referencia a una diversidad de valoraciones relacionadas con la capacidad de los docentes para ejercer su trabajo o labor o el nivel de conocimientos adquiridos, también menciona un aspecto importante sobre la valoración económica del trabajo de los docentes, ella dice que una causa del desprestigio es que su salario era muy bajo y recuerda que:

[Violeta]: - Ahora muchos pueblecitos han perdido las escuelas pero cuando yo empecé habían muchos colegios de un maestro solo. Ahora hay menos y las carreteras han mejorado, el sueldo ha mejorado. Bueno ahora ¡no! Estos últimos años han ido bajando pero los maestros cobraban muy poco dinero. Eso de “pasar más hambre que un maestro de escuela” eso lo dice cualquiera, es un dicho en España: “pasar más hambre que un maestro de escuela”. Luego en los 80’s. En el 89 una huelga, una huelga pero bestia de maestros y profesores. Aguantaron en huelga días y días y consiguieron un aumento significativo. Así igualaron a otros cuerpos de funcionarios, para que veas lo que se valoraba la educación. Los maestros ganaban justito, justito y tras esa huelga se consiguió un sueldo digno. Yo no me quejo, hay gente que se queja pero para mí yo he estado con mis hijos todas las vacaciones, Semana Santa, Navidad y Verano. Teníamos el mismo horario y seguimos teniendo. A mi eso de compensa.

Violeta recuerda el dicho español “pasar más hambre que un maestro” y las luchas de los años 80 por condiciones laborales dignas. Paralelamente en Colombia, los maestros realizaron la “marcha del hambre” (FECODE, 2012). Julio Carabaña, profesor de la Universidad Complutense de Madrid, menciona que las valoraciones de prestigio, en especial de desprestigio, se utilizan frecuentemente para generar cambios sociales en el mundo de la enseñanza y específicamente, en la profesión docente la propuesta de mejorar el prestigio se remonta a los regeneracionistas¹⁰⁴ que pretendían la dignificación del trabajo de los maestros mediante la subida del sueldo, con lo que comenzó a ser cosa del pasado el dicho de “pasar más hambre que un maestro de escuela” (Carabaña, 2013).

¹⁰⁴ El regeneracionismo español fue un movimiento intelectual entre los siglos XIX y XX que se interesó por la crisis de la sociedad española de la época. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-crisis-de-fin-de-siglo-el-regeneracionismo/html/01fab768-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html

Tabla 38*El discurso disonante en los textos de participantes españoles*

El discurso disonante	
<i>Prestigio</i>	<i>Desprestigio</i>
<p>[Paco]: -Tuve un profesor, ¡bueno tuve varios! Pero tuve un profesor que era muy bueno en una modalidad, que en un tiempo fue medio olímpica, que era gimnastica. Era una rueda gigante con la que dabas vuelta.</p> <p>[Investigadora]: -Sí, sí la conozco.</p> <p>[Paco]: -Bueno pues él tenía una rueda allí y nos hacía demostraciones.</p> <p>[Investigadora]: -Tienes que tener una fuerza increíble para hacer eso.</p> <p>[Paco]: -Sí, ningún niño llegábamos para agarrarnos porque era muy grande. Pues bueno, pues allí tenía profesores que fueron un poco modelos de lo que yo admiraba mucho.</p> <p>[Investigadora]: - ¿Qué te gustaba?</p> <p>[Paco]: -Bueno a mí, la fuerza, el movimiento, la energía, pues todo eso me gustaba. Educación física era una oportunidad, pese a no ser lúdica como ahora, pese a ser una metodología de trabajo que no tiene nada de enfoque hacia los niños. Era una adaptación del entrenamiento de adultos a edades más pequeñas porque era lo que sabían entonces.</p> <p>[Investigadora]: -Bueno, nos quedamos mas o menos en cuando estuviste en el internado. Si quieres contarme un poco más de allí, [...]</p> <p>[Paco]: - ¡Vale! Pues, especialmente vinculado con mi profesión como docente, ¡no lo sé! Quizás más vinculado con el tema de la actividad física puede que sí. En el sentido de que allí sí que teníamos especialistas, gente que era como ya te conté, gente que venía con preparación en el mundo de la actividad física porque eran licenciados en ese ámbito, [...]</p>	

El discurso disonante

<i>Prestigio</i>	<i>Desprestigio</i>
<p>[Investigadora]: - ¿Por qué tomaste la decisión de entrar a ser alumno?</p> <p>[Enrique]: - Porque había un buen profesor y buena enseñanza.</p> <p>[Investigadora]: - ¿Los profesores de música si te mostraron...?</p> <p>[Enrique]: -Sí, si, el catedrático que había es un tipo muy puesto, conocía bien el repertorio del instrumento y enseñaba bastante. Exigía mucho, ¡eso sí! Yo creo que con él aprendí bastante.</p>	<p>[Investigadora]: - ¿Has conocido músicos o profesores que tu creas que se sienten frustrados por enseñar?</p> <p>[Enrique]: - Pues no lo sé. De mis compañeros en este sentido de los que se dedican a la enseñanza distingo dos grandes bloques. Los que tocan y los que no tocan, o sea hay quien enseña a tocar el piano, pero nunca los ves tocar el piano. Digo el piano por decir un instrumento. Hay otros compañeros que enseñan violín, pero es que tocan el violín, tocan allí o tocan allá, están en orquesta o tienen un concierto un día ¿sabes? Entonces yo no sé realmente, ¡hombre! Siempre tienes la idea de que ¡Joder, para ser un pianista, un guitarrista o un intérprete pues que tendrás que ser (y es un poco así) pues que tendrás que ser ¡la ostia de bueno! Es como que a un médico para poder ejercer con dignidad se le exigiera un premio de nobel de medicina ¿sabes? ¡oye para ser médico pues hay que ser médico y ya está! No hace falta ser la hostia para ejercer en tu especialidad. En cambio, el artista, el profesor de instrumento se supone que para ser reconocido como tal debe ser un virtuoso, ¡un crac! Es como que el nivel de exigencia es ¡social! Parece que tenga que ser la “leche” ¿sabes? Alguien cuando va al médico no espera que el médico sea un crac en lo suyo, ¡hombre pues si lo es, mejor! Pues un traumatólogo, un dermatólogo está bien que sea más o menos aceptable pero no sé. Piensa que si va a tocar un concierto de violín o de guitarra espera que sea la hostia porque es que sino ¡no toca! Sino no lo contratan.</p> <p>[Investigadora]: - ¿Esa es la percepción que tú consideras que se tiene a nivel social? Aquel que es profesor y toca debe ser la hostia.</p> <p>[Enrique]: - No, no, no. Es una percepción mía. Quiero decir que lo que me parece que se espera es eso, es decir, que para un reconocimiento a un músico se le tiene cuando es la ostia de bueno, no cuando es un músico y ¡ya está! El médico se respeta por que es alguien respetable, un médico, un abogado, lo que sea. Solo por el hecho de ejercer ya tiene un mérito social, un reconocimiento social pero un músico, no.</p>

El discurso disonante	
<i>Prestigio</i>	Desprestigio
	[Investigadora]: - Y los profesores de instrumento ¿por qué no tocan? Alguna vez has hablado con alguno o le has preguntado. [Enrique]: - Pues porque se dedican a la enseñanza, no toca porque no toca. Entiendo que tampoco es fácil. Es que luego depende del tipo de instrumento que es. Tocar en público es jodido ¡eh!
	[Investigadora]: - ¿Cómo eran tus alumnos? [Enrique]: - Bueno había un poco de todo, pero yo era bastante inexperto como profesor. Es lo que hablamos el otro día, nadie te ha enseñado a enseñar, tú aprendes a tocar y luego intentas decirle a alguien cómo tiene que hacerlo, pero no es tan fácil enseñar a tocar un instrumento. De hecho, aprender a tocar un instrumento no es nada fácil ni nada natural. Es un poco ¡uff! Ahora es verdad que encuentras en las tiendas buena bibliografía, buena didáctica para críos. Libros con lecciones hechas con progresivas con partituras fáciles para poco a poco ir introduciendo la guitarra e ir conociendo las notas, las posiciones de una forma bastante asequible. Empiezas a trabajar con niños de siete u ocho años y lo hacen estupendamente. Entonces éramos un poco más a la antigua, ¡claro! Los estudios del método de Forte. Era todo un poco más difícil.

En el informe del año 2013 de la Fundación Europea Sociedad y Educación, se presentan los resultados de un amplio estudio sobre las percepciones y la realidad del prestigio de la profesión docente en España. Uno de los resultados manifiesta que:

La mayoría de los españoles cree que el prestigio de los profesores ha disminuido en las últimas décadas. Además, son los propios docentes quienes más insisten y propagan esta creencia. En efecto, es habitual oír y leer que el prestigio de los docentes ha languidecido y que se trata de un hecho indiscutible. La realidad no se corresponde con esta percepción. El estudio indica: 1) que ser profesor de enseñanza Primaria y Secundaria está entre las ocupaciones más prestigiosas, y 2) que este prestigio se ha mantenido constante si lo comparamos con los datos recopilados en los noventa. A menudo los investigadores dan por hecho que sucede un fenómeno y se plantean hipótesis para explicarlo, sin analizar si el fenómeno que quieren explicar sucede

realmente. Pues bien, los datos no corroboran lo que se da por hecho. El prestigio de los profesores no ha disminuido. La escala de prestigio profesional que aquí se comenta es, hasta donde logro saber, la única que se ha llevado a cabo en España en los últimos veinte años. Su metodología es rigurosa y sus resultados fiables. La profesión docente sale muy bien parada. Ante todo, los profesores universitarios mantienen un prestigio muy alto, superior a los profesores de enseñanza Primaria y Secundaria. Pero el prestigio de estos dos últimos grupos se sitúa entre los más altos en comparación con el resto de las ocupaciones. No es solo este el único caso en el que la realidad es mejor de lo que se cree y desvelar ciertos mitos redundaría en beneficio de todos. (Fundación Europea Sociedad y Educación, 2013).

Ahora bien, según este estudio las valoraciones negativas que los docentes españoles participantes expresan recibir de su profesión no se reflejan con la realidad, lo que sería interesante analizar como una línea de investigación emergente. No obstante, se debe considerar que las valoraciones que se hacen de la profesión docente obedecen a múltiples factores, entre los que se hallan los constructos sociales forjados en la tradición y los propósitos que los estados tienen para la educación del futuro (UNESCO, 2015). En este informe se mencionan otros estudios que tienen una disparidad de resultados, con diversidad de opiniones entre los docentes y la sociedad, un ejemplo es un informe de *Eurydice* que analiza 49 estudios sobre 18 países acerca del perfil, las tendencias y los problemas de la profesión docente concluyendo que los docentes tienen una percepción errónea del prestigio social de su profesión (García, 2013). Sin embargo, los investigadores observan otros estudios a nivel europeo arrojan resultados diferentes como en Italia que el 72% de los profesores de Educación Secundaria afirman no sentirse apreciados por la sociedad o en Francia, en donde el 67 % de los docentes con menos de diez años de antigüedad pensaban que la profesión tenía poco reconocimiento social y en España, también se presenta esta situación, algunos estudios indican que “los profesores de Educación Secundaria de Madrid creen que el prestigio social de su profesión debería ser bastante alto, pues lo sitúan en un 4,5 en una escala de 1 a 5, pero por término medio creen que su prestigio social es del 2,3” (García, 2003, p. 26).

Tabla 39

El discurso disonante en los textos de participantes españolas

El discurso disonante	
<i>Prestigio</i>	<i>Desprestigio</i>
	<p>[Investigadora]: - Bueno, pero si hubieses estudiando letras, ¿a qué te hubieses presentado?</p> <p>[Elisa]: - ¡Pues no lo sé ¡Magisterio es una carrera que no me ha gustado nunca y de hecho me sigue sin gustar! ¡No sé! ¿por qué? ¡Psicología tampoco me gusta!</p> <p>[Investigadora]: - ¿Por qué?</p> <p>[Elisa]: - ¡No sé! ¡La veo súper coñazo!</p> <p>[Investigadora]: - ¡Un poco rollo!</p> <p>[Elisa]: -Es muy coñazo y magisterio con todas estas asignaturas de Pedagogía y tal las veo, son como muy encima del papel.</p> <p>[Investigadora]: - ¿Cómo “muy encima del papel”?</p> <p>[Elisa]: -Muchas teorías, muchas cosas, mucha...</p> <p>[Investigadora]: - Sí, te suena muy bonito, pero en la realidad no...</p> <p>[Elisa]: - ¡Sí! En la realidad lo que tienes que hacer es meterte en un aula y lidiar todos los días, en la especialidad que sea, con los alumnos. Y, no es lo mismo enfrentarte a alumnos de tres años que enfrentarte a alumnos de secundaria que van ¡ahí obligados!, o enfrentarte a alumnos universitarios que van ahí porque quieren o a alumnos de conservatorio donde la enseñanza es individual y se supone que van porque ellos quieren ir allí. Es que es muy diferente cómo tienes que plantear la clase en función de a quién va dirigida. Entonces las teorías son un poco como muy generales.</p>

El discurso disonante

<i>Prestigio</i>	Desprestigio
	<p>[Investigadora]: -Cuéntame ahora hacia atrás, las experiencias que has tenido en cuanto al trabajo, en mundo laboral desde que saliste del superior.</p> <p>[Elisa]: - ¡Pues hay diferencias sustanciales y significativas porque ¡claro! Yo trabajo principalmente en dos ámbitos, el conservatorio porque yo estuve en el conservatorio [...] y luego en academias. ¿Qué pasa? Que el conservatorio es una institución pública y es algo ya ¡serio! Es como tu en la Escuela de Idiomas, la escuela al final tu objetivo es conseguir un título, aprender a mejorar tu inglés y tal. Luego están las academias donde hay gente que va a mejorar el inglés o a prender realmente y otras que llevan mucho tiempo. En caso de un adulto no porque un adulto siempre se emplea ante un objetivo, quiero aprender a hablar inglés o quiero sacarme un título para tal trabajo, lo que sea. En el caso de los niños, muchas veces los padres utilizan las actividades extraescolares no con el fin de que aprendan algo o desarrollen tal capacidad sino con el fin de que ¿qué hago con ellos toda la tarde? Los meto aquí y así los tengo toda la tarde entretenidos y a mí me dejan tranquilo. Eso parece que no es así, pero ¡es así! Utilizan muchas veces las academias en este caso las de música como si fuera una ludoteca o una guardería. Entonces en las academias tienes dos tipos de alumnos, el que está allí porque el padre no sabe donde meterlo ese rato y lo mete ahí, y si aprende bien o no me da igual, yo estoy aquí pagando mi cuota y me lo tenéis un rato entretenido, recogido. Las actividades extraescolares que he hecho también tienes padres que es porque realmente les interesa que aprendan algo más de música o que desarrollen algunas habilidades. Otros que los tienen porque bueno, ¡para que estén pasando frío en el patio, los meto aquí y por lo menos están una hora en clase guarecidos. Los padres quizás deberían apuntarlos en otro tipo de actividades en una guardería en el recreo, una actividad de filmoteca de ver películas o una ludoteca.</p>

El discurso disonante	
<i>Prestigio</i>	<i>Desprestigio</i>
	<p>[Investigadora]: - Tu terminas el superior en el 2009, ¿qué pasa después?</p> <p>[Elisa]: -Bueno, al año siguiente. En el curso 2009-2010 hago, es que ahora me estoy dando cuenta de que siempre me toca hacer más, hago el Máster de profesorado. Justo ese año era el año que lo implantaban. El curso anterior solamente tenía que hacer como un cursillo, el curso de adaptación pedagógica, CAP se llama. Eran cuatro meses y cuatro cositas y muy poca clase y tal. Pues ahí fue justo que a mí me tocó el primer año que implantaron el máster.</p> <p>[Investigadora]: - ¿Te tocó hacerlo para poder enseñar?</p> <p>[Elisa]: -Me tocó hacerlo para poder enseñar y bueno para poderme presentar a las oposiciones y todas esas cosas ¡vale!</p>

Desde otro contexto, cuando se le pregunta a Francisco cómo se hace una persona docente en Colombia, él cuenta su experiencia desde la formación y la selección docente, en otros fragmentos que se encuentran en su texto él recuerda a su tía que fue maestra sin saber leer ni escribir o recuerda a algunas compañeras que tenían muy buena disposición, pero poca capacitación. Estas valoraciones que realiza Francisco de los docentes son compartidas por Carlos: “en Colombia hicimos una cosa que fue profesionalizar la educación, que lo que hicimos fue dejar que cualquier profesional de cualquier cosa pueda ir a la educación”. Estos datos concuerdan con los resultados de los estudios de la Universidad Pedagógica Nacional, en lo que reconocen que las valoraciones y el reconocimiento del saber del docente es en parte su memoria histórica, que pasado por varias etapas desde la disolución de su función con la de la iglesia hasta el reconocimiento por parte del Estado en aspectos tan fundamentales como “el establecimiento de condiciones de trabajo y remuneración acordes con su función social, reconocimiento que parece, a veces, sufrir procesos regresivos” no solo en Colombia sino en otros países de América Latina. Los investigadores resaltan que “la historia de la formación de los docentes es la historia de su paulatino reconocimiento como sujetos sociales” (Calvo, Rendón, & Rojas, 2004, p. 3).

Ahora bien, un reciente estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (2017) indica que la *carrera docente* no es atractiva para los estudiantes de secundaria de América Latina indicando que los bajos salarios de los docentes puede ser una causa de su desinterés, a lo que se le suma que la excelencia académica no repercute económicamente. El informe continúa

diciendo que los “jóvenes más talentosos que pretenden seguir estudios superiores no tienen entre sus preferencias a la carrera de educación”, asegurando que “el estado actual de la profesión docente choca con el prestigio del que solían gozar los docentes hace unos 60 años” (Elacqua, et al., 2017, p. 35). El “prestigio” al que se refiere el informe habla del maestro como una figura de autoridad que contaba con un conocimiento superior al de la mayoría de la población, y si se tiene en cuenta que en países como Colombia, que aún presentan índices de analfabetismo del casi 6% de la población¹⁰⁵ (Redacción periódico El tiempo, 2014), el docente (hombre) gozó de una posición superior a la de la población a causa de su huida del analfabetismo. En consecuencia, al ser la educación un derecho gracias a las luchas y los movimientos sociales de los docentes, hoy en día las valoraciones que la sociedad colombiana realiza de sus docentes están fundadas en otros criterios diferentes a la autoridad, la disciplina o la omnisciencia.

[Carlos]: -La discusión en el terreno académico es: la escuela lo dejó, la política lo dejó, es por empatías... en la escuela eso discutir... porque vuelve y juega, nos forman ineptos, las convocatorias docentes son terribles.

Tabla 40

El discurso disonante en los textos de participantes colombianos

El discurso disonante	
<i>Prestigio</i>	<i>Desprestigio</i>
[Francisco]: - [...] hubo maestros admirables, que les admiré mucho y me hicieron amar la Literatura porque fueron muy buenos y estudiaban y sabían. ¡Varios maestros! Pero también tuve otros brutísimos.	[Francisco]: - ¿Qué pasa con el maestro? Cuando a uno lo nombraban de maestro, en ese tiempo no se tenía preparación académica , uno se sabía la Matemática si acaso o se estudiaba el libro para eso, pero no tenía preparación pedagógica. Además, la gran mayoría de los maestros, yo le pongo el 95% no leen, no les gusta leer. [Investigadora] - ¿Actualmente? [Francisco]: -Actualmente. No les gusta leer, ni en ese tiempo tampoco, no les gusta capacitarse por su propia cuenta. Ellos van a hacer una capacitación pero que esa capacitación le de tantos puntos para

¹⁰⁵ Datos obtenidos del programa Colombia Libre de analfabetismo http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/eventos/2015/cf/proy_alfabetizacion/doc/proy_alfabetizacion.pdf y divulgados por el periódico El Tiempo: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14545615>

El discurso disonante

<i>Prestigio</i>	Desprestigio
	<p>ascender, para el ascenso. Entonces van a que ¡me enseñe a decir tan guevonadita, tal pingadita, que me enseñe a mover tal jodita! y le copian al otro para pasar el cursito y que le de puntos para ascender pero que en su casa se pongan a leerse El origen de la familia, se pongan a leer Pedagogía del Oprimido, que yo le he recomendado. Que se pongan a leer las tesis filosóficas de Marx y las obras filosóficas de Mao. Que se pongan a leer a Epicuro, que se pongan a leer a Sócrates. ¡Ninguno! Ni los de Filosofía, eso ninguno. Para decirle que ni los abogados... la gran mayoría no leen. Yo he hablado con Médicos y me dicen “¡Eso es mal generalizado, los médicos tampoco leen!”, casi en ninguna profesión leen, se dedican a practicar algo mecánicamente pero que se pongan a investigar, que se pongan a capacitarse, que se pongan a resolver una serie de conflictos personales no lo hacen, porque son personales, la cuestión de la Filosofía es personal: -Yo quiero saber si Dios existe o no y por qué, a mi se me confunde la cabeza con esto. No es pasarse el día haciendo palmitas a Dios. Todos, todos los maestros... cuando nombran a un maestro hay dos posiciones. El maestro al que llegan y le dicen: - Bueno usted es profesor como es profesor tienen que ponerse corbata, saco y toda esa cosa. Ahora peluquéese bien (porque uno por lo general es un chino y uno está con las mechas largas), peluquéese (para que llegue respetable con los alumnos), usted debe llegar serio. Llévase un maletín (para que le dé presencia), llévase un poco de libros grandes (que no se ha leído ninguno), lléveselos allá y los pone encima de la mesa (para que digan que este profesor sabe leer, ¡mire todos estos libros que trae y todo lo que lee!), así sean libros que no valen nada.</p> <p>[Investigadora] - ¿Cómo se hace uno, maestro en Colombia? [Francisco]: -No sé si en otros países sea lo mismo o no. ¿Cómo se hacía un maestro en Colombia? Hoy se están formando en las universidades y los están dando clases de metodología y toda esa cosa, ¿cierto? Aunque les dan la línea del Estado. [Investigadora] -Las directrices. [Francisco]: -Las directrices del Estado, las políticas del Estado. Todas se las van metiendo como vainas académicas, a los de hoy. Pero ¿cómo entraban los maestros antes? ¿Cómo entré yo? Nosotros entrábamos por palanca política, todo el mundo. Eso decían, por ejemplo, ¡una anécdota!, había un señor que le decíamos Guabero, o sea él</p>

El discurso disonante	
<i>Prestigio</i>	Desprestigio
	<p>tenía hijos por todas partes y a los hijos los empleaba desde los partidos porque él era metido en el partido Liberal, en el Conservador y en el Comunista. Él se metía en todos los partidos y en todos los grupos y cada uno le pedía un puesto. Entonces, a los hijos a uno lo puso en Ecopetrol (una de las mejores empresas), a otro, en las hidroeléctricas, el otro en otra parte y al otro en otra parte y, como decía otro man, “a las más brutas las nombró de maestras”, decía: - <i>¡Estas como son bien brutas pues consígales un puestico... puede ser de maestra!</i></p>
	<p>[Francisco]: -Yo tuve una tía que fue maestra y ella no sabía ni leer ni escribir. La nombraron porque mi papá tenía palanca política, él medio leía y escribía porque había estado 6 meses en la escuela, pero ella no sabía leer ni escribir, entonces lo único que enseñaba era a rezar y cantar, canticos a la virgen y toda esa cosa. Al final la tuvieron que echar, de eso hace unos sesenta y pico años, algo así. Así nombraban a los maestros, por palanca política, aunque no supieran. Yo tuve, también, otra compañera que tenía el puesto de maestra, pero ella no dictaba clase porque solo sabía leer y escribir.</p> <p>[Investigadora] - ¿Eso hace cuánto?</p> <p>[Francisco]: -Eso hace 30 años más o menos. Ella no sabía sino leer y escribir, entonces la que dictaba la clase era una sobrina que estaba como en tercero de primaria y para enseñar tercero y quinto ¡imagínese qué iban a aprender esos muchachos! Pero eso era en el campo. Entonces los maestros los nombraban por palanca política y la educación era muy mala. La educación consistía en darle palo a los estudiantes y enseñarles las tablas de multiplicar, que estaban detrás de los cuadernos, “¡Aprendase, 2x3=6, 2X4=8, 2X5=10...!” y dele palo hasta que se lo aprendían. En eso duraban un año, por eso los muchachos se salían a los 6 meses, se aburrían y se iban. Casi nadie hacía segundo ni tercero de primaria porque eran muy poco los que se aguantaban esa joda. ¡Con una Educación así, cómo puede progresar un país!</p>

Aquí es importante mencionar, que en Colombia los docentes son en su mayoría mujeres que iniciaron su formación en las Escuelas Normales Superiores¹⁰⁶ y la continuaron

¹⁰⁶ Cita aclaratoria: “Como tiende a ser recurrente en la formación docente, la mayor parte de la población que ingresa a cursar los estudios en educación es femenina. Ello es particularmente cierto respecto de las

en las facultades de licenciaturas de universidades. Sin embargo, pese a que la oferta educativa ha aumentado en Colombia, no ha sido así la demanda, ya que las solicitudes de los estudiantes no agotan los cupos disponibles, especialmente, del sector privado y en el sector público los programas de Educación Física, Psicopedagogía, Pedagogía Infantil y Lenguas se llena con facilidad (Calvo, Rendón, & Rojas, 2004). Estos datos se hacen visibles en los siguientes fragmentos del texto de Pame, en donde ella recuerda que ser profesor no era algo que se deseara.

Tabla 41

El discurso disonante en los textos de participantes colombianas

El discurso ambiguo	
<i>Prestigio</i>	<i>Desprestigio</i>
<p>[Pame]: -Yo nunca había entrado a un salón de clase con chinos, en mi vida. [...] yo entré en pánico, entonces cogí, leí el planeador y dije: -Pues a la de Dios y allá me voy. Y dije: -Ahora estos chinos y yo toda jovencita. Pues yo tenía 20 años. [...] Yo planeaba, súper juiciosa, entregaba mis cosas súper juiciosa, eso si la coordinadora de preescolar me daba durísimo, [...] Me corregía mucho, ellas son unas viejas, [...] todas trabajan como prácticamente en lo mismo.</p> <p>[Investigadora]: -En la educación.</p>	<p>[Pame]: -En la universidad tenía uno, un anciano, un viejo. Además, como yo en la universidad, o sea yo entré a estudiar eso y cuando entre para mí todo el mundo era menos que yo, no había nadie de ningún colegio que yo conociera ni gente, digamos del nivel social del que yo venía ¿Sí? Mis amigos todos eran hiper mega high class, estrato 20. Así. Entonces yo llegué a la universidad, entonces eso para mí fue un ahí si choqué cultural ni el verraco porque en la universidad la Licenciatura en Lenguas es como en lo último que piensa la gente, era de las carreras más baratas con Nutrición y allá llegaba todo el mundo que quería aprender inglés no los que querían ser profesores, casi no había gente que quisiera ser profesor sino gente que...</p>

Escuelas Normales Superiores, en las cuales el porcentaje de población de mujeres no ha bajado, en los últimos diez años, del 75%, tanto a nivel de ciclo complementario como a nivel de educación media. Sin embargo, según encontró el equipo de investigación, con base en la información enviada por las instituciones, en términos generales existe una tendencia al aumento de la población masculina, en algunos casos en los dos niveles de formación, sobrepasando el 20%. Esta diferencia es regional, y conoce matices importantes en la región de Antioquia-Chocó, donde la población masculina de las Escuelas Normales puede ser tan importante como la femenina". (Calvo, Rendón, & Rojas, 2004, p. 5).

El discurso ambiguo	
Prestigio	Desprestigio
[Pame]: -Sí, [...] Me corrigió muchas cosas y yo me formé. Yo realmente me formé como soy hoy en día como profesora, en muchas cosas en ese colegio. Yo aprendí a hacer toda lo que es la retroalimentación, o sea el orden en que uno debe retroalimentar a un niño. Eso lo aprendía de allá, porque ellos son supremamente minuciosos con esas cosas. Para ellos... ellos califican todo y el proceso de los niños es más cualitativo que cuantitativo. Entonces los procesos sí son realmente personalizados por completo.	[Investigadora]: -O sea ¿Tú llegaste con la idea de ser profesora de inglés? [Pame]: -Yo llegué con la idea de ser disqué traductora, porque yo de profesora ni a bate. [Investigadora]: - ¿Por qué? [Pame]: -Porque yo decía que mamera, mamarse una vieja como yo en clase y yo era inmamable. [Investigadora]: - ¿Por qué decías que eras inmamable ¹⁰⁷ ? [Pame]: -Porque yo no ponía atención, yo me reía todo el día, me quedaba dormida, molestaba me burlaba de los profesores. [...] A mí y a mis amigos del colegio, yo decía: <i>No, que jartera.</i> Además, entre la gente que yo convivía ninguna quería ser profesor, todos querían ser ingenieros, psicólogas economistas, no sé qué. Y yo decía: -No, yo que voy a ser profesora, esa profesión tan chanda. ¿Por qué? [Investigadora]: -Sí, ¿por qué? [Pame]: -Porque es como yo te digo nadie de la gente con la que yo crecí, nadie quería ser profesor porque para todo el mundo los profesores eran la gente que le enseñaba y no eran nada, como si no aportaran nada, no hacían plata. [Investigadora]: -Ah no tenían plata. [Pame]: -No y no hacían plata y les tocaba mamarse a toda esa manada de chinos ricos inmamables y se iban tristes a sus casas. [Investigadora]: -Eran unos tristes. [Pame]: -Eran unos tristes, que mamera.

Los anteriores fragmentos auto-biográficos evidencian un discurso disonante que sitúa el imaginario colectivo y personal de las y los docentes bajo tensiones e incertidumbres que les mantienen atados ante las expectativas de un reconocimiento social positivo. Esta tensión propia de un condicionamiento emocional somete al sujeto educativo manteniéndole en la expectación del reconocimiento a su labor o a su trabajo. Reconocimiento que nunca será completo o satisfactorio puesto que es necesario mantener esta tensión, con el objeto de perpetuar la sujeción y condicionar el comportamiento del actor educativo a los intereses que instrumentalizan la educación. En los estudios de la Fundación Europea Sociedad y Educación se menciona que el prestigio de la profesión docente se asocia a la imagen que se tiene sobre la calidad del sistema educativo, y al ser este asunto de enorme importancia para el propio

107 La palabra “inmamable” es una expresión coloquial que hace referencia a algo que se hace insoportable o extremadamente aburrido.

sistema y sus instrumentos de sujeción, la profesión docente aparece como una constante necesidad que hace pensar que “la construcción de la idea que se tiene sobre el prestigio social de los docentes esté `deformada a la baja´ por una información en los medios de comunicación social que pone excesivo foco en cuestiones puntuales y ofreciendo de ellas la cara menos amable” (Valle, 2013, p. 138). Si a esto le sumamos, los objetivos mundiales para la educación (UNESCO, 2015) se comprende que al sistema le interesa la efectividad de los docentes la cual miden a través de los resultados del desempeño de los alumnos en las pruebas PISA. Para el Banco Interamericano de Desarrollo, los docentes que son efectivos “son aquellos que logran promover el aprendizaje entre sus estudiantes” (Elacqua, et al., 2017, p. 9), aspecto que difícilmente puede medir las pruebas PISA. Además, tanto en los textos como en los informes de los investigadores españoles puede verse que existe una tensión en los discursos que valoran el trabajo o la labor de los docentes, ellos mismos hacen valoraciones sobre lo que han vivido en su trayectoria y esta tensión genera una disonancia que no se resuelve, porque el valor que se le otorga a su trabajo está atado a las demandas de una sociedad globalizada.

3. Identificación docente

La manifestación de quién es el que habla y quién el agente, aunque resulte visible, retiene una curiosa intangibilidad que desconcierta todos los esfuerzos encaminados a una expresión verbal inequívoca. En el momento en que queremos decir quién es alguien, nuestro mismo vocabulario nos induce a decir qué es ese alguien; quedamos enredados en una descripción de cualidades que necesariamente ese alguien comparte con otros como él; comenzamos a describir un tipo o “carácter” en el antiguo sentido de la palabra, con el resultado de que su específica unicidad se nos escapa. (Arendt, 2005, p. 210).

Otra de las dimensiones del discurso ideológico corresponde a las diferentes cualidades que los participantes identificaron como propias de los docentes, bien sea porque ellos las asumen como suyas, o porque consideran que ellas forman parte del imaginario colectivo. Esta identificación tiene una doble perspectiva; la individual, entendida como la *imagen docente* que corresponde a todas aquellas concepciones y reflexiones que expresaron los participantes en torno a lo que significa ser docente, y la colectiva dentro de la cual se hallan las ideas que comparten los docentes como una comunidad, lo que se denomina *paradigma docente*. De modo que la *identificación docente* se constituye con al menos dos categorías: a) el paradigma docente y b) La imagen docente; y su reconocimiento permite, tal como expresa Hall (2003), rearticular la relación entre los sujetos y las prácticas discursivas, en este caso entre docente y las prácticas discursivas que se desarrollan en torno a su hacer educativo.

Figura 21. La identificación docente

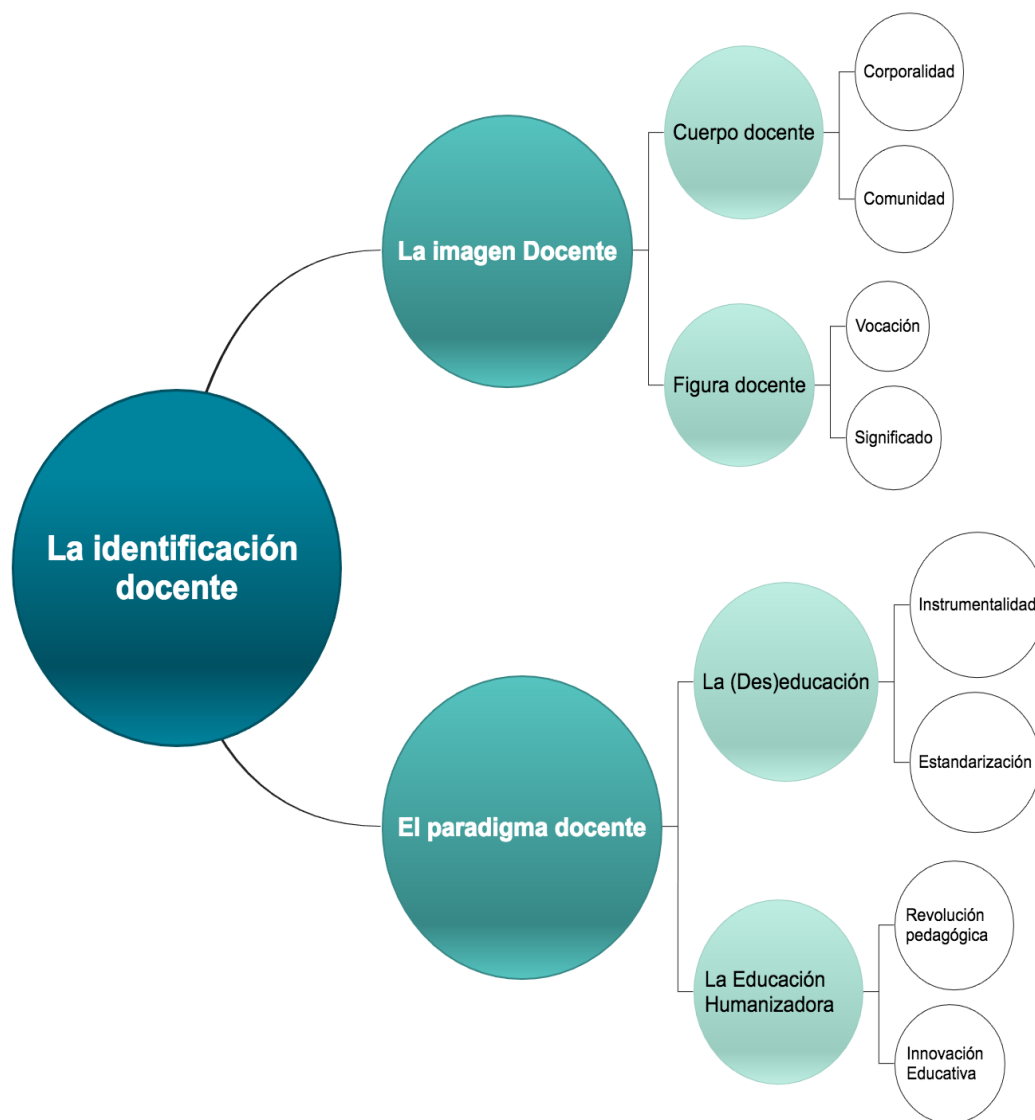


Figura 21 recoge los códigos que constituyen la categoría de la identificación docente. Estos códigos representan la imagen que los docentes tienen de sí mismo y de sus compañeras y compañeros y el universo discursivo que corresponde al paradigma docente.

3.1. El paradigma educativo

[Carlos:] - un conferencista una vez, lastimosamente no me acuerdo del nombre y lo cito muchísimo, el hombre dijo: “Colombia tiene un modelo educativo del siglo XIX, ejecutado por profesores del siglo XX para estudiantes del siglo XXI.

En la conferencia de Learning Without Frontiers¹⁰⁸ realizada en enero del 2012 en Londres se presentó una entrevista al profesor e investigador Noam Chomsky titulada: “The Purpuse of Education”, en la cual, el profesor expone las marcadas diferencias que se hallan cuando nos preguntamos por el propósito de la educación y a grandes rasgos, ubica dos posturas interpretativas. Una tradicional que pretende el adoctrinamiento de las personas y otra interpretación con raíces en la Ilustración, para la cual el propósito de la educación es mostrar a las personas cómo aprender por sí mismos, sosteniendo que el mayor objetivo en la vida es “investigar y crear, buscar la riqueza del pasado y tratar de interiorizar las partes que son significativas para uno, y continuar la búsqueda para comprender más, a nuestra manera” (Chomsky, 2012). El análisis de los textos de los participantes revela la coexistencia de estas dos interpretaciones dentro de lo que se ha denominado el Paradigma Educativo.

Un paradigma hace referencia al conjunto de prácticas y saberes de una comunidad científica (Kuhn, 2004). El paradigma contiene los discursos que revelan “la mentalidad, los conceptos y los valores que forman una visión particular de la realidad” (Fritjof, 1998, p. 31), y a la vez permite observar los cambios y las transformaciones sociales a través de la memoria histórica. El paradigma constituye otra forma de identificar los diferentes universos sociales, en este caso, el universo docente. El análisis del discurso ideológico, que hace referencia a las ideas, conceptos y valores de los participantes sobre la educación y los docentes, identifica una perspectiva interpretativa crítica sobre la visión arcaica y opresora denominada *(des)educación*¹⁰⁹. Esta es una interpretación que otorga a las instituciones educativas

108 *Learning Without Frontiers* Learning Without Frontiers es una plataforma de divulgación para trabajos de investigadores y profesionales con ideas innovadoras y “disruptivas” que promuevan una educación más humanizada. (<http://learningwithoutfrontiers.squarespace.com>).

109 El término *(des)educación* aparece en la traducción al español del libro titulado: “Chomsky on MisEducation”. En este texto, el reputado lingüista estadounidense analiza el sistema educativo actual desmontando su estructura represiva y domesticadora del sujeto.

cualidades panópticas y a aquellos que forman parte del sistema les califica como instrumentos del poder que somete al actor educativo. De otra parte, en los textos se halla otra interpretación que entiende la necesidad de *humanizar la educación* con el propósito de dar las herramientas al actor educativo para decidir sobre su propia vida. Estas dos perspectivas interpretativas se presentan de forma binaria y antagónica, coexistiendo dentro de los discursos como una mentalidad panóptica y otra humanizadora de la educación, las cuales también interactúan con otras *mentalidades* como la occidental, la capitalista y la patriarcal (Fritjof, 1998).

Los participantes al contar su historia como docentes también narran la historia de aquellos que fueron sus docentes o de docentes que conocieron a lo largo de su vida, y mencionan a importantes educadores y pedagogos como Noam Chomsky, Paulo Freire o Célestin Freinet, tres personas con ideas compartidas de la educación que dotaron de presencia la narración como personas significativas con ideas que deben formar parte de la mentalidad del docente. En los siguientes fragmentos de los textos de Francisco y de Violeta se revela la existencia de una comunidad docente que comparte un paradigma educativo alimentado por la diversidad de *mentalidades* que promueven propósitos diferentes y en ocasiones antagónicos de la educación.

[Francisco]: -Entonces, yo era un líder sindical y éramos de avanzada. Habíamos leído *Pedagogía del Oprimido*. [...] El objeto de la educación ahora son... ¡Lea *Vigilar y Castigar* de Foucault! Son más o menos cárceles, cárceles donde meten a los niños desde chiquiticos y les dicen guarderías. Guarderías para adolescentes que son insoportables porque hay que enseñarles Física, Química, pero a ellos no les gusta.

[Violeta]: -Sobre todo el primero que recuerdo, él nos daba Historia de la Educación o Pedagogía. Recuerdo que este hombre nos dijo: -Bueno, imagino que venís aquí y sabes a lo que venís, pero pensaros bien y no penséis que vais a estar aquí tres años y luego vas a encontrar trabajo y que ese trabajo tendrá muchas vacaciones y tal. Recuerdo una frase que nos dijo que la había dicho Freinet, creo, a ver cómo era: -El maestro que ve su trabajo como medio de vida es un esclavo de su trabajo y un esclavo no puede educar a hombres libres.

[Paco]: -Bueno, el mayor, por ejemplo, es un modelo de profesor muy en la línea de las propuestas de los pedagogos de la época de Freinet, de Montesorri, “la Institución Libre de Enseñanza”. Mi hermano siempre ha sido de esa ideología.

[Investigadora]: - ¿Liberadora?

[Paco]: -Libertaria

3.1.1. La *(des)educación* creadora de submundos

La “educación como práctica de libertad” (Freire, 1997, p. 97) es un concepto fundamental para la investigación debido no solo a su inmensa importancia en la construcción del sujeto, sino como alternativa contrapuesta a las transformaciones y a las desfiguraciones que puede extrañar una educación mercantilizada. Como se ha mencionado anteriormente, cada uno de los aspectos que se detallan en esta memoria exponen las diferentes aristas del fenómeno de la ocupación en la vida de los participantes desde su perspectiva como docentes a través de la mirada íntima de la investigadora, mirada que reconoce las resistencias y las luchas que docentes, pedagogos, teóricos, investigadores, en definitiva, maestras y maestros han librado para evitar la instrumentalización que históricamente algunos sectores han realizado de la educación en nuestra sociedad occidental.

Los docentes como una comunidad tienen ideas compartidas bajo un mismo paradigma, el cual, tal como se ha mencionado se nutre de diversas mentalidades. Por ello, para conocer a qué se enfrenta la persona que se identifica como docente o “verdadero docente”, se deben conocer los ejes discursivos fundamentales. Para ello, los siguientes fragmentos presentan algunas ideas que hacen referencia a la interpretación tradicional del sentido de la educación o lo que se ha denominado como la *(des)educación* (Chomsky, 2007). Estos fragmentos facilitan la comprensión del discurso de los docentes participantes sobre tres ejes conceptuales: a) las políticas educativas, b) el modelo de educación, c) el sistema educativo, los cuales dan cuenta de una postura utilitarista y mercantilizada de la educación. Desde la cual, los actores educativos, especialmente los educandos, son percibidos como objetos, receptores o vasijas las cuales hay que llenar. Todo ello, dentro de un marco de adoctrinamiento del individuo con el propósito de homogeneizar la cultura y, por ende, domesticar al sujeto haciéndolo fácilmente manipulable. Francisco, en el siguiente fragmento habla de ello, y expone una terrible consecuencia de la *(des)educación*: la deshumanización de las personas que las convierte en seres desalmados.

[Francisco]: -Entonces todo tiene que estar estandarizado, ¡todo el mundo cuando salga de once de bachillerato tiene que saber hacer integrales, tienen que saber hacer derivadas y tiene que saber hacer máximos y mínimos! Y todo el mundo tiene que saberse la física de Acosta. ¿Cómo?, entonces la persona que vive en un barrio marginado por allá que no ha comido, que llega ¡sin desayuno al colegio!, que se trastorna porque no ha desayunado, ¿tiene que pedirle uno que rinda lo mismo? Cuando tiene un hogar destruido, cuando no tienen papá, sino que la mamá lo manda al colegio para que le den de comer no más. Cuando el desayuno es: ¡párese gran HP y váyase de aquí! Ese es el desayuno que les dan, ¿sí? Cómo va a ser un maestro tan déspota de llegar a exigirle que responda el Teorema de Pitágoras o que responda esta otra joda, en las mismas condiciones de muchachos que tienen todas las ventajas del bienestar. Y, así son los maestros que tenemos, ¡son unos desalmados! ¡Entre más raje yo mejor maestro soy! Esa es la actitud de algunos maestros y esa es la política que se está imponiendo, estandarizar a todo el mundo. Yo no los llamo maestros yo los llamo, ¡sicarios de la tiza! ¡Sicarios de la tiza porque matan muchachos? Es a matar muchachos, es a acabar con los sueños de los muchachos. Es un frustrado, el maestro en vez de ponerle una talanquera al alumno para que no pase la materia debe abrirle las puertas y facilitarle el conocimiento para que él sea capaz y se enamore de ese conocimiento.

Tabla 42

Concepciones en torno a la (des)educación

La (des)educación
Las políticas neoliberales aplicadas al modelo educativo
<i>Fragmentos</i>
[Francisco]: -Hay congresos mundiales porque hay una Organización Mundial del Comercio, que esa a su vez maneja otras organizaciones como la UNESCO y la UNICEF maneja la educación en el mundo. Entonces todo tiene que estar estandarizado, ¡todo el mundo cuando salga de once de bachillerato tiene que saber hacer integrales, tienen que saber hacer derivadas y tiene que saber hacer máximos y mínimos! Y todo el mundo tienen que saberse la física de Acosta. ¿Cómo?, entonces la persona que vive en un barrio marginado por allá que no ha comido, que llega ¡sin desayuno al colegio!, que se trastorna porque no ha desayunado, ¿tiene que pedirle uno que rinda lo mismo? Cuando tiene un

La (des)educación

Las políticas neoliberales aplicadas al modelo educativo

Fragmentos

hogar destruido, cuando no tienen papá, sino que la mamá lo manda al colegio para que le den de comer no más. Cuando el desayuno es: ¡Párese gran hijueputa! ¡Váyase de aquí! Ese es el desayuno que les dan, ¿sí? ¿Cómo va a ser un maestro tan déspota de llegar a exigirle que le responda el Teorema de Pitágoras o que le responda esta otra joda? En las mismas condiciones de muchachos que tienen todas las condiciones del bienestar.

[Investigadora]: - ¡Los informes PISA y todas estas cosas!

[Francisco]: -Sí. Eso es lo mismo que con el sistema económico, el que sobrevivió en este sistema económico neoliberal, déspota, insolidario. El que sobresalió, el que está sobreaguardando y comiendo estamos bien, pero los demás millones de personas que están en la miseria... [gesto de golpe] aislarlas y darles culata sacándolas y creando otros submundos. ¿Me entiende?

[Francisco]: - ¿Sí? Entonces, el modelo, (de esto no íbamos a hablar, pero el modelo de educación que hay es un modelo neoliberal) ¿Qué es el neoliberalismo? Es la masificación de todo, es acabar con fronteras ¿por qué?, porque se hacen más fáciles los negocios. ¿Por qué no cantan el Koroso? Yo le puse la música del Koroso que a usted le pareció bonita.

[Investigadora] -Sí.

[Francisco]: -Porque no la escucha sino Francisco. Un cantante va y produce un disco y no se lo vende sino a Francisco o se lo vende a tres o cuatro pingos ¡no más! Ellos necesitan homogeneizar, las multinacionales necesitan homogeneizar. Tienen emisoras, tienen radios, tienen televisiones y todos los días dele al rock, rock y rock. Entonces un día sacan un disco “De la camisa negra” y no sacan un disco. Sacan cincuenta millones de discos y se vendieron cincuenta millones porque a todo el mundo le hicieron gustar eso. ¡Le hacen gustar a uno las cosas! No es que sea bonito o feo.

[Investigadora] - ¡Le trabajan!

[Francisco]: -Le trabajan hasta que uno dice ¡eso es bonito! Así como nos impusieron a nosotros la *Coca-Cola*, así como nos impusieron la Colombiana¹¹⁰. Acabaron con una gaseosa que nos gustaba mucho que era la gaseosa *Hipinto*, le partían las botellas y no vendían la gaseosa *Hipinto* sino que vendían la Colombiana que parecía puro purgante. Pero al cabo de tres o cuatro meses de estar uno tomando ese purgante, uno decía “¡Ole como que la mejoraron!” No, no la mejoraron. Lo que pasa es que el cuerpo se adaptó.

Paco]: - ¡Claro! El pensar que cuando uno está haciendo una actividad de ocio, realmente no está haciendo algo productivo, vuelve a mantenernos en el modelo, en el modelo

¹¹⁰ La “Colombiana” es una marca de bebidas gaseosas en Colombia.

La (des)educación

Las políticas neoliberales aplicadas al modelo educativo

Fragmentos

económico, en el modelo de que todo lo que hace el ser humano tienen que ser para producir algo con una repercusión monetaria, económica o con un producto relevante social. Esa es una crítica que he hecho mucho, por ejemplo, al modelo de trabajo de competencia que se ha querido vincular a que toda propuesta de trabajo, toda tarea competencial debe crear un producto final que debe ser social, personal o compartido. Y, ¡yo he dicho que no!, que por qué, habrá tareas competenciales que tengan un producto final relevante y está muy bien, una obra de teatro, un mercadillo, lo que sea.

[Investigadora]: - ¿Qué planes tienes?

[Paco]: -Pues no lo sé porque la normativa es un poco confusa, no se sabe si podemos seguir o no. Entonces, por un lado, también, a mí el trabajar con docentes me encanta porque creo que se hace muy buen trabajo, más en periodos como estos donde la LOMCE, la presión de los mercados y las políticas más neoliberales están impulsando un modelo de trabajo totalmente, un enfoque totalmente vinculado al producto, a los resultados.

[Investigadora]: -Un enfoque mercantilista.

[Paco]: -Absolutamente. Entonces, yo creo que hago un buen papel de contrapeso, de contraste. ¡Claro! Eso me ha llevado a ciertas enemistades con las altas esferas, pues porque mi mensaje es muy crítico con ellos.

[Investigadora]: -Cuando hablas de las altas esferas, ¿te refieres a nivel político o económico?

[Paco]: -A los cargos que dirige el departamento, que son cargos políticos, pues porque lo que yo planteo no es en la misma línea, sino que planteo un modelo mucho más cercano al docente, menos tecnocráticos, más pensando al final en que los resultados son importantes, pero más los procesos y más allá de los estándares de aprendizaje hay vida, ¡no!

[Carlos]: -Entonces ahora los deseos de los niños de la comuna y los de los niños aquí de estrato seis son muy parecidos porque ven los mismos canales, porque todos tienen el mismo canal. Y nosotros, el que le habla al otro tiene la posibilidad de ser mucho más convincente porque es que todavía, con todo lo que hay y con toda la plata que se mete en campaña todavía los políticos van a los barrios porque ver y escuchar al otro y tenerlo ahí es una cosa que le habla a una vaina que tenemos antropológica, orgánica, histórica, metódicamente metida por allá adentro y eso impacta, eso impacta, y pienso que ahí es donde podemos abrir los canales no de convencer de nada sino de que la gente sienta que deben convencerlos. Para que no se regalen de una, que establezcan un punto de vista, es decir no es que esto va bien así porque es que yo me voy a enriquecer con esta gente imbécil, ah bueno es que es

La (des)educación

Las políticas neoliberales aplicadas al modelo educativo

Fragmentos

consciente de esto y lo va a aprovechar, o sea soy neoliberal. Pero no, que todos están bien. No, todos no están bien. Que todos somos una sociedad egoísta, popó blandito, si fuéramos egoístas tendríamos a todos bien porque si yo vivo en un barrio de comuna para evadir impuestos y hago mi gran emporio y mi súper palacio y tengo a los demás vecinos comiendo popó cuando yo salga me van a atracar, entonces hacer cosas para mí solo no es ser egoísta es ser idiota imbécil. Si yo fuera egoísta yo tendría mi comunidad súper bien, pero ni siquiera somos egoístas somos estúpidos. Ojalá fuéramos egoístas, estaríamos volando, como micro comunidad al menos, no hay tal... yo pienso que esto de la palabra que se hace en la escuela es una posibilidad de que abramos canales de conversación

[Elisa]: - [...] No me gustaba porque era todo como... yo sentía que intentaban transmitir todo lo del [inaudible] del capitalismo. Esto de machacar al prójimo para obtener beneficios para la empresa. A mí ese rollo, había algo que no me...

[Investigadora]: - O sea que ¿tu intuías un discurso tras lo que te estaban dando en clase que no te gustaba?

[Elisa]: -Sí, era un discurso, pero era una forma de pensar en la vida.

[Investigadora]: - Una forma de ver el mundo.

[Elisa]: -Una forma de ver el mundo que no me gusta. Hoy en día entiendo que una empresa está para ganar dinero sino no tiene su razón de ser y es lógico y es loable, pero a mí el involucrarme tanto en ese aspecto y el yo dirigir una empresa pues no lo sé. No es que no me vea capacitada, me veo muy de sobra capacitada para dirigir una empresa, sino que no me gusta. Creo que la vida tiene aspectos mucho más bonitos antes que ganar dinero o no ganarlo.

[Investigadora]: - ¡Debería ser así en todo!

[Elisa]: -En un colegio concertado supongo que deberá ser lo mismo, pero en las academias son el gitaneo. En las academias lo que interesa es tener entre más alumnos mejor para sacar más dinero y si el niño estudia no estudio pues... ¡A mí me ha llegado a decir en una academia, me llevo a decir la dueña que no les enseñara tantas cosas!

[Investigadora]: - ¡Porque sino, no vuelven! ¡No los enganchas!

[Elisa]: - ¡Claro! Entonces te quedas, así como... bueno ahí discutí con ella y me marché.

Los modelos educativos que responden a políticas económicas y a no ideas y concepciones para una sociedad inclusiva, pretenden el adoctrinamiento y la homogenización de la cultura para poder aplicar en masa las diferentes estrategias que favorezcan de forma

injusta y arbitraria el desarrollo de algunos pocos sectores de la sociedad. Son múltiples los fragmentos a este respecto, cada uno de los docentes participantes tiene una posición frente a esta postura interpretativa de la educación, sin embargo; todos ellos hacen clara referencia a la influencia de las políticas económicas en la planificación, organización y gestión educativa. En el siguiente fragmento de Francisco se puede observar la gigantesca estructura dominante en la educación.

[Francisco]: -Entonces para el modelo económico neoliberal se necesita estandarizar la educación por eso hay congresos mundiales de educación, pero estandarizadas. Debiera de haber congresos de educación, pero diversificadas para ver las diferentes culturas. Hay congresos mundiales porque hay una Organización Mundial del Comercio, que esa a su vez maneja otras organizaciones como la UNESCO y la UNICEF maneja la educación en el mundo.

3.1.2. La aldea global y las políticas neoliberales aplicadas al modelo educativo

A la vista de estos hallazgos es posible observar cómo emerge del discurso ideológico de los participantes la idea de la “Aldea Global”. Esta idea fue presentada desde la estética y la tecnología por Marshall McLuhan y Bruce Powers en 1989, bajo la cual “la naturaleza del hombre estaba siendo traducida rápidamente en sistemas de información, que producirían una enorme sensibilidad global y ningún secreto” (McLuhan & Powers, 1995, p. 13). La idea de una humanidad conectada se ha ido transformado en lo que investigadores como Chomsky y Dieterich desarrollaron como la Globalización, concepciones que emergieron de los textos auto-biográficos y que dan cuenta de una perversión del propósito de la educación.

Tabla 43

Concepciones sobre la idea de Aldea Global

La Aldea Global Estandarización de la Educación para homogenizar la cultura
<i>Fragmentos</i>
[Francisco]: -¡Mire lo que dijo un antropólogo!: - <i>¡Me metí un viaje, atravesé toda Europa y después atravesé toda África para ir a conocer una tribu y ver su cultura. Yo había leído sobre su cultura y las danzas de la muerte. ¡Resulta que llego y veo a toda la tribu sentada, una televisión prendido y toda la tribu mirando televisión! ¡Mataron esa cultura! El televisor se encargó de hacerlo. Ya no practicaban nada. ¿Qué estaban haciendo esos indígenas? Estaban cantando la música de Shakira, la música de Juanes y los chinos dándole a la tambora con la música de otros pingos, o sea, ¡homogenizaron! Por eso se llama la “Aldea Global”, ese es el modelo capitalista. Una aldea global, en donde a todo el mundo le guste este tipo de Blue jeans ¿para qué? Para que una multinacional ya no solo venda cincuenta mil Blue jeans sino que haga doscientos millones de Blue Jeans y los venda ¡el mismo día! Porque todo el mundo está homogenizado. Por ejemplo, los boletos para el mundial ya están todos vendidos.</i>
[Francisco]: - Aquí están haciendo el bachillerato es para amoldar a los muchachos en cárceles y ¡tiene que responder! ¿Por qué? Porque aquí en Colombia lo mismo que en España y Estados Unidos se está estandarizando la educación. ¿qué es estandarizar? Unos contenidos mínimos que homogenicen la educación, que los que adquieren eso pues están aquí y los demás son basura.
[Investigadora]: - ¡Los informes PISA y todas estas cosas!
[Francisco]: -Sí. Eso es lo mismo que con el sistema económico, el que sobrevivió en este sistema económico neoliberal, déspota, insolidario. El que sobresalió, el que está sobreaguando y comiendo estamos bien, pero los demás millones de personas que están en la miseria... [gesto de golpe] aislarlas y darles culata sacándolas y creando otros submundos.
[Francisco]: -Entonces eran pequeñas cárceles para los muchachos para ir amoldándolos, amoldarlos a la sociedad. Y, ¿cómo era eso? ¡Me lo tiene que someter, me lo tiene que dominar, me lo tiene que amansar, me lo tiene que volver dócil! Era una educación represiva, no era ¡para que florecieran muchas flores! Como decía Mao, para descubrirle las potencialidades a la gente y a los jóvenes sino para que fuera abogado, médico o sacerdote, ¡que fuera una persona de bien! Pero lo que quisiera el sistema, el papá o la mamá. Entonces el que se salía de sus lineamientos era un díscolo, indisciplinado y resulta que los que se dejan amansar son los más dóciles y los más bobos ¿sí? Puede ser que sean muy inteligentes como

La Aldea Global

Estandarización de la Educación para homogenizar la cultura

Fragmentos

hay muchas clases de inteligencia, puede que para una inteligencia racional como por ejemplo las matemáticas, pero son los más pendejos y se dejan dominar.

[Francisco]: - Entonces en la universidad, la persona ya es un ser humano, se supone que ya es un adulto, ahora están entrando chinos de dieciocho o diecinueve años, pero se supone que él ya ha podido explorar las potencialidades que tiene, él sabe que es bueno para el atletismo, le gusta la filosofía, le gusta la literatura, pero lo que más le gusta es la matemática y se metió a ingeniería. Entonces él va a estudiar ingeniería porque es lo que más le gusta.

[Investigadora]: - ¿Usted cree que actualmente el sistema no permite eso?

[Francisco]: - No. Ahora no porque los muchachos pasan así [gesto que indica bajo nivel] y se meten a ver en qué pasan. Hay unos, ¡como le digo! Aquellos que tienen todas las condiciones, que tienen papás maestros a veces, que tienen papás que son profesionales quienes les ayudan a hacer las tareas y les orientan, esos escogen más libremente la profesión. Otros dicen ¡vamos a escoger esta mierda porque es lo más fácil! La gran mayoría se mete por eso, otros se meten ilusionados por la física porque les pareció bonito por allá un programa de televisión, pero tienen malas bases. O sea, en el bachillerato no fueron capaces de explorar sus cualidades, por eso la educación básica debe ser para explorar las aptitudes, aptitudes con P, aptitudes que tiene, no con C, ¡mijito usted por qué va a ponerse a saltar salto alto si usted no tiene ni ciento cincuenta centímetros de estatura! Bueno, ¡de pronto gana! [risas], pero escoja lo que se le facilita más de acuerdo con sus condiciones. En bachillerato debe ser para explorar las potencialidades de los muchachos. Eso es lo que yo pienso, pero eso no se hace.

[Pame]: -Sí, una vaina de otra cosa entonces pues claramente en los colegios cuando llega alguien nuevo pues las cosas cambian, si se va y llega otro pues la cambia y vuelve y lo cambia, en Colegio M. no pasa eso por ejemplo, la vieja que maneja ahí todo lo de bilingüismo lleva sentada ahí veinte y pico de años ella es fundadora también, entonces no ha cambiado el programa, ni lo que los niños aprenden desde pre-kinder hasta once en inglés sea literatura, ciencias en inglés y todo eso, el programa es exactamente el mismo, obviamente le han renovado cosas, pero es exactamente lo mismo.

[Investigadora]: -Si llega una persona nueva sabe que ese es el modelo.

[Pame]: -Sabe que ese es.

[Investigadora]: -Que todo funciona.

[Pame]: -Exactamente, no es el festival del cambio.

[Investigadora]: -Sí, eso sí que pasaba en el colegio R., sí.

La Aldea Global

Estandarización de la Educación para homogenizar la cultura

Fragmentos

[Pame]: -Todo el tiempo, entonces llego yo allá a enseñar, la primera vez que yo enseñaba self-contained entonces yo iba a enseñar matemáticas y yo: -Pero ¿yo qué voy a hacer? [risas] menos mal era lo básico uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, los colores, las figuras, los opuestos y salga, pare de contar.

[Carlos:] -Cosa que, además, tenemos en crisis hoy por ejemplo con todas las herramientas de difusión que hay, en la medida en que, si sumercé y yo nos contamos *Caperucita*, la contamos distinto y que si sumercé la dibuja y yo también. La suya tendrá pequitas, la mía tendrá ojos oscuros y cabello negro por pura ranciedad con Hitler porque es un cuento germano. La de sumercé de pronto no, la del amigo de pronto ya está mercedorsita, no tenemos idea. En cambio, si sumercé, mi hija y yo leemos *Harry Potter* vamos a ver al mismo tipo, el actor... no tenemos salida. Pero nosotros la tuvimos hace tiempo, las generaciones que vienen de ahora no tienen esa salida, tienen cerrada la posibilidad de divergir porque hay muchas cosas que lo hacer converger. Entonces ahora los deseos de los niños de la comuna y los de los niños aquí de estrato seis son muy parecidos porque ven los mismos canales, porque todos tienen el mismo canal.

[Violeta]: -Luego cuando yo estaba en este destino, la nueva ley LOGSE, hizo que los niños de séptimo pasaban al instituto a hacer octavo supuso que las escuelas de primaria perdieran dos grupos. Los niños de séptimo y octavo se fueron al instituto.

[Violeta]: -Lo que veo yo son demasiadas leyes y demasiados cambios. ¡Sabes! porque aquí se ha dedicado cada gobierno que venía a derogar la ley, ¡ya has visto! ¡Es un cachondeo total! Luego cada comunidad autónoma es a su bola, los catalanes por su lado, los vascos por el suyo, los aragoneses por el nuestro. Luego esta, el currículo Aragonés, el currículo catalán. Yo creo que ahí el Estado ha perdido el papel que tenía de vigilar los contenidos mínimos, pero claro es por política, es por temas políticos, pero lo que pasa es que es un descontrol.

[Investigadora]: - [...] Entonces, me llama la atención que, aunque las competencias pueden llegar a homogeneizar a las personas porque buscan los estándares, los informes PISA, la evaluación, el número, el dato, el rendimiento; realmente, cuando vas al fondo y miras de dónde viene la idea de competencias pues no tiene nada que ver.

[Paco]: - ¡Claro! Es que en el fondo no está tanto en la competencia, en el concepto.

[Investigadora]: -En la interpretación.

La Aldea Global

Estandarización de la Educación para homogenizar la cultura

Fragmentos

[Paco]: -Sino en cómo lo quieres aplicar. Claro, como las competencias vienen impulsadas desde la OCDE, desde los intereses económicos y no educativos, la orientación se ha vinculado al rendimiento, al producto y sí, sí que es una crítica que posiblemente se haga muy acertada, bastante acertada a la creación al final de ciudadanos productivos en un sitio o en otro, productivo para el sistema. Pero, eso es una desviación, una manipulación del sentido.

[Investigadora]: -Una perversión.

[Paco]: -Sí, del sentido de la competencia. La competencia al final lo que está pretendiendo es hacer personas que sean capaces de resolver en la vida, diferentes situaciones y contextos, las situaciones problemáticas que se le presentan, utilizando todos los recursos disponibles, de una manera muy holística y transversal.

La idea de la sociedad como una aldea homogénea necesita que la educación sea un instrumento que mantenga a las personas sometidas bajo los mismos criterios y así, poder unificar las creencias bajo una mentalidad dominante, que es, generalmente, la occidental, capitalista y patriarcal. No obstante, tal como expresa Fritjof (1998), la sociedad experimenta transformaciones a una velocidad cada vez mayor, las tecnologías y las redes de comunicación que se abrieron entre las personas, y pueden ser utilizadas para someter como para divergir, lo que está marcando una importante diferencia a la hora de valorar los modelos de pensamiento o las mentalidades actuales, tal como expresa el físico teórico en la cita siguiente:

Por alguna razón, las secuencias rítmicas y los modelos ascendentes y descendentes que dominan la evolución cultural de la humanidad han logrado llegar a su auge al mismo tiempo. La decadencia del patriarcado, el final de la era del combustible orgánico y los cambios de paradigma del ocaso de nuestra cultura contribuyen todos al mismo proceso global. Por tanto, la crisis actual no solo es una crisis de individuos, de gobiernos o de instituciones sociales sino también un período transitorio de dimensiones universales. Como individuos, como miembros de una civilización y como ecosistema planetario hemos llegado a un momento crucial, a un punto decisivo. (Fritjof, 1998, p. 34).

3.1.3. El panóptico educativo

Foucault expresó que “las Luces, que han descubierto las libertades, inventaron también las disciplinas” (2002, p. 205). Las disciplinas permiten a las estructuras llevar a cabo sus propósitos y uno de los propósitos más visibles de la interpretación panóptica de la educación es la tipificación del actor educativo a unos parámetros preconcebidos y adaptados a las demandas de un agente externo. Esta intencionalidad instrumental puede verse tanto en los textos auto-biográficos de los docentes españoles como en los colombianos. Al mismo tiempo que se hace visible en los textos de quienes nacieron y vivieron su primera infancia a mediados de los años sesenta bien sea bajo el régimen franquista o tras las secuelas de la época de Violencia en Colombia como en los textos de quienes nacieron en los primeros años de aplicación de las políticas neoliberales a nivel mundial. En el siguiente fragmento, Francisco denuncia el intento de homogenizar la cultura y resalta la importancia de la diversidad y el pluriperspectivismo (Luengo, 2009), ya que así se enriquece la sociedad

[Francisco]: - [...] El origen de la locura de Foucault, ¿quién es el que está loco? ¡El que no entra en razón! El que no está de acuerdo con la sociedad porque ¡la sociedad tiene que ser esta! La que dijo Franco por ejemplo en España, ¡esa es la razón! Lo demás es la sinrazón. Lo demás es locura que debe ser eliminada y hay que quitarla, por eso es lo que tratan de homogenizar todas las cosas.

El concepto de panoptismo es retomado por Foucault en su texto titulado: *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. Foucault (1975) habla del origen del concepto *panóptico* ubicando un texto del siglo XVIII de Jeremías Bentham. Foucault analiza detalladamente cómo es la estructura arquitectónica carcelaria, la cual describe como un *modelo compacto del dispositivo disciplinario*. El panóptico de Bentham, refiere Foucault, es la *figura arquitectónica* de una composición disciplinaria que identifica y clasifica lo anormal, y para ello, posee todo un conjunto de técnicas e instituciones que se dedican a medir, controlar y corregir a quienes les consideran anormales. La estructura el panóptico es una construcción periférica con forma de anillo, dividida en celdas con dos ventanas, una que da al interior y otra al exterior y en el centro una torre. El objetivo de esta estructura es “situar a un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar” (Foucault, 2002, p.184) y así, “cada cual, en su lugar, está bien encerrado en una celda en la que es visto de frente por el vigilante; pero los muros laterales le impiden entrar en contacto con sus compañeros. Es visto, pero él no ve; objeto de una información, jamás sujeto de una comunicación (*Ibíd.*, p.185). Foucault expresa que el mayor efecto del *Panóptico* es inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento

automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción. Que la perfección del poder tienda a volver inútil la actualidad de su ejercicio; que este aparato arquitectónico sea una máquina de crear y de sostener una relación de poder independiente de aquel que lo ejerce; en suma, que los detenidos se hallen insertos en una situación de poder de la que ellos mismos son los portadores (Foucault, 2002, p. 185).

En 1979, en una entrevista a Foucault, Michelle Perrot le expresa que “no se sabe a quién beneficia el espacio organizado tal como lo preconiza Bentham. Se tiene la sensación de estar ante un mundo infernal del que no se escapa nadie, ni los que son observados ni los que observan” (1989, p.19). Esta inquietud sobre quién tendría el beneficio del poder de la vigilancia y control sobre el cuerpo social podría responderse de formas muy diferentes en cada época, lo cierto es que una de las “ventajas diabólicas” del panóptico, como las denomina Foucault, es que en todas sus aplicaciones no existe un poder que radique totalmente en alguien para que lo ejerza él solo y de forma absoluta, es por ello por lo que el panóptico:

es una máquina en la que todo el mundo está aprisionado [...] en esa máquina nadie ocupa el mismo puesto, sin duda ciertos puestos son preponderantes y permiten la producción de efectos de supremacía. De esta forma, estos puestos pueden asegurar una dominación de clase en la misma medida en que disocian el poder de la potestad individual (Foucault, 1989, p.19).

Foucault (2002) analiza que la estructura del panóptico se utiliza en muchas instituciones de la sociedad, entre ellas, la que más concierne, la institución educativa. Mediante el *Panóptico* se puede espiar al maestro en la escuela, se puede instruir a los escolares o difundir una instrucción por lo que el dispositivo es capaz de integrarse en una función social, bien sea ella, de educación, de rehabilitación, de producción o de castigo (Foucault, 2002). El dispositivo panóptico permite ver sin cesar y reconocer a quien se le considera peligroso para poderle controlar, pero este control no se ejerce mediante la fuerza, la violencia que emplea es silenciosa, es la violencia del aislamiento. De este modo, la visibilización se convierte en un mecanismo de control polivalente en sus aplicaciones, según el filósofo, Bentham se sentiría orgulloso de su obra, puesto que sirve para enmendar a los presos, curar a los enfermos, guardar a los locos, vigilar a los obreros hacer trabajar a los mendigos y a los ociosos, y como se ha mencionado, para instruir a los escolares. Además, el dispositivo ha logrado filtrarse en todos los niveles de las instituciones, por lo que “debe ser comprendido como un modelo generalizable de funcionamiento; una manera de definir las relaciones de poder con la vida cotidiana de los hombres” (Foucault, 2002, p. 189). Pero no se ha detenido allí, la estructura del panóptico ha

traspasado a las instituciones disciplinarias, se ha colado en cada esfera humana, representando la extensión de estas y llevando consigo profundos procesos coercitivos, en donde: 1) *la inversión funcional de las disciplinas*, 2) *la enjambrazón de los mecanismos disciplinarios* 3) *la nacionalización de los mecanismos de disciplina*. Estos tres procesos han generalizado la estructura panóptica que se ha instaurado en el funcionamiento de base de una sociedad atravesada y penetrada por mecanismos disciplinarios.

3.1.4. Las estrategias panópticas aplicadas a la educación

La estructura carcelaria que los participantes describen de las instituciones educativas como la escuela, el instituto y el colegio forma parte de las estrategias panópticas aplicadas a la educación. Con ello se retoma las ideas de Foucault, presentes en el texto “*el ojo del poder*”, las cuales descubren los mecanismos que son utilizados para el sometimiento y la represión como son la vigilancia y la disciplina. En el panóptico de Foucault, todos están vigilados por todos bajo un sistema de desconfianza y de falta de empatía para con el otro, esto convierte al sistema educativo en un medio arbitrario e injusto, tal como lo describen los participantes. Carlos expresa durante la entrevista que “lo que están buscando es ser instrumentales, o sea tener la herramienta para” someter a Otros, en especial aquellos que representan la diferencia, a un sistema opresor que desarrolla modelos educativos adoctrinadores, tal como exponen las y los participantes en los siguientes fragmentos.

Tabla 44

El modelo educativo adoctrinador de la (des)educación

Un modelo educativo obsoleto y adoctrinador <i>Fragmentos</i>
[Paco]: -Durante muchos años el modelo derivado de la influencia sueca, también se impuso en la educación física, ten en cuenta que durante muchos años no ha habido especialistas, los especialistas empezaron aquí en Aragón en el 91, [...] Entonces en el 91 empezaron y lo hicieron con unos pequeños cursillos que les daban a maestros que estaban ya trabajando para poder dar la educación física, pero como especialidad tal cual, estudiada en la facultad, las primeras promociones salieron en el 93. Eso es relativamente reciente, a pesar de eso, ¡claro!

Un modelo educativo obsoleto y adoctrinador

Fragmentos

El modelo instruccional que se daba en las facultades pues seguía derivando mucho de los que se habían vivido como alumnos muy ligados a la influencia sueca y a la instrucción directa, pero eso en poco tiempo, yo creo, que se ha ido modificando. El profesor directivo, de tablas de gimnasia o de que jugamos a esto y de aquí no se sale, chicos a esto y chicas a coger las combas. Yo creo que el cambio ahora es absolutamente radical, ahora en cualquier centro te acercas y ves a los chiquillos haciendo deportes alternativos, con promesas muy abiertas, divergentes estilos de búsqueda de solución de problemas. ¡Yo creo que ha cambiado bastante! Esa realidad.

[Investigadora]: -Ese enfoque.

[Paco]: -Sí. Esa realidad. Que aún te puedes encontrar a algún profesor con el libro y no se qué, pero en primaria no, en secundaria alguna vez te encuentras a uno de estos más teóricos de la facultad, de ciencias de la actividad física. En primaria, yo creo que la gran mayoría, lo entiende diferente.

[Investigadora]: - ¿Tú crees que es un fracaso?

[Enrique]: - ¡Hombre sí! Yo creo que sí. Yo me considero... ¡a ver! Sí, sí. Cuando se habla de fracaso escolar yo me veo reflejado bastante, claramente, sí, sí.

[Investigadora]: -Bueno yo creo que es bueno matizar que ha sido bajo un sistema educativo...

[Enrique]: -Muy rígido, muy rígido. En el cual no había unas técnicas de estudio ni te enseñaban a estudiar ni te enseñaban... no tenías un apoyo. Simplemente si te acusaban: - *¡Tú eres un vago que estudias cuando te da la gana!* Ya está. Ya tienes una etiqueta para el resto de tus días.

[Carlos]: -Hoy día viene y lo dice y nadie tiene idea de que rayos está hablando; ni que rayos sea el imperialismo; ni que rayos es Trotsky, ni que rayos, nada... perdidísimos y eso digamos, no es algo que nosotros vivimos, sino que lo vimos a través de la educación. Entonces, la educación cada vez renuncia más, por muchos métodos, a que nosotros seamos. ¿A su merced le alcanzó a tocar bachillerato con inglés y francés?

[Investigadora:] -No.

[Carlos:] - ¿Solo inglés?

[Investigadora:] -Solo inglés.

[Carlos:] - ¿Y su merced recuerda que a nosotros nos hacían leer literatura en inglés? O sea, tocaba leer...

[Investigadora:] -Si, bueno sí.

Carlos:] -Entonces ahorita el inglés es súper instrumental en la medida en que hay que aprender el inglés de conversación, muy bien para viajar y todo, pero básicamente es por el

Un modelo educativo obsoleto y adoctrinador

Fragmentos

mismo principio colonial de que cuando vinieron los españoles no aprendieron la lengua nativa, impusieron el español para que yo pueda entender las órdenes del que manda. Es el mismo principio, el mismo principio con el que estamos enseñando inglés, es el mismo principio, vaya usted aprenda cómo obedecer y cómo comprar en los supermercados para cuando se vaya a trabajar allá. Entonces nosotros no tenemos enfocada la educación hacia un proyecto de comunidad nuestra, ni un proyecto de país, ni un proyecto de sociedad, no la tenemos enfocada, de hecho, somos desarticulados. Si usted es profesor, por ejemplo, usted se va a una escuela periférica para que no lo supervisen...

[Elisa]: - Hubo otro dato frente al que también te paras a pensar. Resulta que cuando un alumno se portaba mal o tenía una falta de respeto hacia el profesor, o hacia otro compañero, o sea ya no hablamos de conocimiento sino de comportamiento y de relación con los demás. Pues se le pone un parte y se le baja a la sala de convivencia a que reflexione con el profesor que está en ese momento en la sala de convivencia o si es una falta grave se le expulsa o no se le expulsa, porque lo que no querían era expulsarlos para darles vacaciones, para que se lo tomen ¡bua, me expulsan y estoy una semana sin ir al cole! Si no hace

[Investigadora]: -Como el panorama general.

[Elisa]: -Sí, de la enseñanza obligatoria general, no hablo de los conservatorios. Resulta que fui al claustro de profesores el último día, allí están todos los profesores y dicen un poco como ha ido el curso, como ha ido el trimestre y como ha ido todo ¡no! A mí me sorprendió muchísimo, de hecho, llamé a mi pareja y le dije ¡vengo con una tristeza brutal! Porque empezaron a dar datos de como había ido sobretodo a nivel de comportamiento y tal. Resulta que solamente el treinta y tres por ciento de los alumnos de secundaria aprueban todas las asignaturas. ¡El treinta y tres por ciento! El cincuenta y cuatro por ciento aproximadamente de cada curso suspende cuatro o más asignaturas. ¡Claro! En ese momento dices ¿qué pasa? Si el sistema educativo es muy parecido al que yo hice hace quince años, era la LOGSE, el establecimiento de cursos era igual y ya estaba la enseñanza secundaria y tal. Te pones a pensar ¿es que hace quince años nosotros éramos más listos que los que hay ahora? O ¿es que ahora son más tontos? Y ¿la dotación de medios? porque ¡yo llegué al instituto y tenía un aula de música impresionante! Tenía una batería, una guitarra eléctrica, un bajo eléctrico, dos pianos, un ordenador, ordenadores portátiles para cada alumno. Una cantidad de recursos materiales increíbles, conexión a internet desde mi ordenador para poder hacer actividades con ellos mientras. O sea, una pasada de recursos materiales. Un montón de recursos ¡no! Tu te planteas de verdad ¿qué pasa? Yo me sentí súper mal y pensaba ¿qué pasa hoy en día para que el cincuenta y cuatro por ciento de los alumnos suspendan cuatro o más asignaturas? Porque en mi época, ¡a ver! Y en primero de la ESO iban a repetir ¡veintinueve alumnos! Que

Un modelo educativo obsoleto y adoctrinador

Fragmentos

me parece una exageración porque lo normal cuando yo iba al colegio en secundaria, pues había dos o tres que repetían cada curso, dices bueno hay gente que no llega y repiten. Entonces te quedas con una desazón, como diciendo ¡claro! Es que esta gente que está en el gobierno se da cuenta de esto. Estamos todos súper preocupados por el paro, súper preocupados por la economía, súper ocupados por los sueldos y ¡está muy bien! Porque realmente es un problema que todos lo tenemos que vivir todos los días y hay que reconocer el trabajo de la gente. Aunque realmente lo que más se tenían que preocupar es por el fracaso escolar que hay. Muchas veces no es por el problema de los profesores, yo he visto compañeros míos que realmente se implican, hacen labor y están ahí con ellos y tal. ¡Los habrá que no! Que van a firmar y se acabó, pero dices ¿son más tontos que antes? ¿tienen más medios? Y estamos con una tasa de fracaso escolar brutal, ¿qué pasa? Tenemos más medios, más innovación, ¿sabemos diagnosticar prematuramente problemas que antes no se diagnosticaban como la Dislexia, la Hiperactividad, todo este tipo de problemas! Que se supone que son problemas, yo ahí tengo también mi opinión que no cuadra mucho con lo que la gente en general dice. Te dan todo este tipo de herramientas y cada vez más herramientas y más facilidad, y cada vez tenemos peores tasas de éxito en la escuela. La gente que está gobernando o se espabila y pone una solución, y establece una Ley de Educación que tenga una continuidad sobretodo porque no puede ser en este país. [...] Lo que no puede ser es que cada gobierno venga al poder haga una ley.

[Investigadora]: -Sí, una instrumentalización de la educación. La última que aprobaron ya va a hacer aplicada.

[Elisa]: -Bueno, yo he leído partes, pero tengo que entrar a mirarla en profundidad, pero hay cosa que no están tan mal. Hay cosas que están bien y otras que están fatal, pero hay otras cosas que están bien.

[Investigadora]: -Bueno, como todo nada es completamente malo ni completamente bueno.

[Elisa]: - ¡Claro! ¿qué esta pasando? Porque mi planteamiento es esta gente que ahora esta suspendiendo cuatro o más asignaturas y solo hay un treinta y dos por ciento que aprueba todo y pasa de curso limpios, estos dentro de diez o quince años tienen que ser los futuros médicos, los futuros profesores, los futuros presidentes del gobierno, los futuros ministros, la gente que tiene que levantar el país, la gente que tiene que ir cada día a trabajar. ¡Es nuestro futuro!

[Investigadora]: -Yo entiendo eso que dices.

[Elisa]: - ¡Hay un problema muy gordo!

Lamentablemente, es una realidad ver que la educación se está configurando bajo la lógica del poder económico. Esto conlleva a creer que se está inmerso en un lugar del cual es muy difícil salir. Un lugar en donde se busca que los individuos abandonen su voluntad de ser sujetos libres para hacer y se sometan a una estructura educativa que vigila y controla todos y cada uno de los comportamientos y ahora, de las emociones, coleccionando y acumulando datos en gigantescas bases (Big Data), tal como manifiesta Byung-Chul Han (2014), construyendo con ello un “psicoprograma de lo inconsciente”. En los siguientes fragmentos de los textos auto-biográficos las y los participantes denuncian cómo los sistemas educativos colombiano y español excluyen de forma injusta y arbitraria.

Tabla 45

El sistema educativo en la (des)educación

Sistema educativo arbitrario, excluyente e injusto <i>Fragmentos</i>
[Francisco]: - Sí. [...] yo digo... es que la educación pública y privada debería ser más o menos la misma. Que sea que se trate de desarrollar en los muchachos las capacidades que él tenga, ¿eso es lo que debe ser! ¿sí? Al fin y al cabo, los planteamientos que hace el gobierno o los lineamientos que traza el gobierno para la educación son los mismos para la pública que para la privada.
[Investigadora]: - Entonces ¿con qué es con lo que no está de acuerdo?
[Francisco]: - ¿Con el gobierno? Los lineamientos que traza el gobierno dan los mismos lineamientos para la educación pública que para la privada.
[Investigadora]: - ¿Los estándares son los mismos?
[Francisco]: - Son los mismos, para acá y para allá.
[Investigadora]: - Entonces, ¿qué pasa?
[Francisco]: - Pues lógicamente que los cumplen más los sectores privados, esos estándares.
[Investigadora] –[...] ¿cuál es la diferencia si estos colegios también tienen que cumplir con los estándares, tienen los mismos lineamientos?
[Francisco]: - La diferencia es que hay llega otro tipo de estudiantes. Los estudiantes que llegan allá no tienen problemas económicos.
[Investigadora]: - O sea que los estudiantes que están en la educación privada tienen cubiertas las necesidades básicas.

Sistema educativo arbitrario, excluyente e injusto

Fragmentos

[Investigadora]: - ¿Tú nunca pones un diez?

[Elisa]: -No.

[Investigadora]: -Entonces ¿para qué existe? Ese ideal en un número, bueno ese es un tema interesante.

[Elisa]: -No porque siempre hay algo que se puede mejorar.

[Investigadora]: -Entonces el diseño de la actividad está mal propuesto porque si la nota máxima nunca será un diez.

[Elisa]: -Sí, si que puede ser un diez.

[Investigadora]: -Bueno, habría que ver cuando se pone.

[Elisa]: -Pero igual, la dicción no era buena, hubiesen podido hacer algún elemento más especial, más sorprendente. Un nueve, ¡es la nota más lata que puse! Entonces ¿qué pasa con esos de diversificación? ¿por qué unos de diversificación en una tarea si me sacan un nueve y otros que no son de diversificación que se supone que son alumnos de diez en otras asignaturas, les tuve que poner un siete?

[Elisa]: - [...] yo hablo de diversificación, están los cursos normales de secundaria y a los que van peor.

[Investigadora]: -Bueno a los que mandan a FP es porque dicen que no puede hacer bachillerato. Entonces se va porque usted solo puede hacer formación profesional.

[Elisa]: -No, no eso aquí muchas veces no ocurre ¡eh! Muchos eligen porque quieren hacer algo más práctico y prefieren no orientarse hacia una carrera universitaria, pero tu siempre tienes la posibilidad de cuando terminas un grado superior marcharte a la universidad sin hacer selectividad. Tienes la posibilidad, en el sistema nuestro sí. Pero la diversificación es diferente, a los que se supone que son ¡tontos! A los que no aprueban matemáticas, lengua, tal y no se cuantos. Entonces los metemos a diversificación.

[Elisa]: - Yo el primer día les pregunté, pero en esta hora no os dan religión, entonces no hacían nada. Hacían tareas de estudio, lo que fuera. Yo dentro de mí pensaba ¡bueno si estos no hacen religión, perfecto porque no creen en ninguna religión o porque sus padres no quieren que hagan religión, pero algo tendrán que hacer! ¡no dedicarnos a estudiar sino, yo que sé! Valores o tutorías, ¡yo que sé! Algo. Entonces el primer día como estaba en cuarto de la ESO me puse a hablar con ellos sobre qué querían ser de mayores en el futuro, pues de una vez ¡yo quiero ser veterinario!, ¡yo cuando termine de estudiar voy a hacer un grado medio de mecánica porque me gusta mogollón los coches! Y llego una que tenía dieciocho años, todavía no había terminado la secundaria, pero esto yo no sabía cuando le pregunté. Me dice ¡a mí gustaría ser policía nacional! Dije ¡vale! Y la siguiente cosa que me dice sin yo decirle

Sistema educativo arbitrario, excluyente e injusto

Fragmentos

nada es ¡pero nunca voy a poder ser policía nacional! Le digo ¿por qué no vas a ser policía nacional? Dice ¡porque es que yo ya estoy en diversificación y los que vamos a diversificación no podemos estudiar bachillerato! O sea, ellos ya se auto etiquetan cuando tú los mandas a diversificación como que son los tontos de la clase.

[Elisa]: - [...] ¿Qué es? Bajar el nivel de conocimientos, entonces si los normales hacen lenguaje, matemáticas, tal y no se cuantos. Los otros hacen área científico-tecnológica, un poquito de matemáticas, un poquito de esto, un poquito de aquello, pero en plan súper light, como si fueran ¡tonto! Entonces este es uno de los casos, era un chico al que yo le di clases y había suspendido tres asignaturas, en segundo trimestre había suspendido tres y hablaron con la familia de que si seguía así igual iba diversificación. El sistema propone que cuando suspendes tres asignaturas instrumentales, o sea los que suponen ellos que son troncales, que son matemáticas, lengua, automáticamente vas a diversificación. De esas tres asignaturas, una dijo la propia profesora que ni en junio, ni en septiembre lo aprobaría porque él se llevaba fatal con la profesora, ¡lo dijo la profesora mismo! Y se negaba a hacer cualquier cosa que ella le mandase. O sea que, aunque pudiera ¡por joder a la profesora no lo iba a hacer! Porque se llevaba mal con ella. Entonces a ese chico dijo el orientador, (que es para que le corten la cabeza en ese instituto), que tenía que ir a diversificación y yo y otros cuantos profesores, pero es que tiene quince años y con quince años estás pensando en las avutardas y estas que te echas una novieta de turno y a ver qué hago este fin de semana. Entonces con quince años no te puedes permitir el lujo de suspender tres asignaturas, ese año si hace falta repetir, se repite y sigues por el mismo camino. Que no, que, si lo mandas por diversificación, ya sí que no hay posibilidad. Tienen que hacer una formación profesional básica, que es una preformación profesional y por el camino de la formación profesional

[Elisa]: - [...] Los de diversificación jamás pueden llegar a ser nada en la vida porque los etiquetamos de tal manera que ellos automáticamente también se etiquetan como los tontos de la clase. Luego esta chica también tuvo una falta de comportamiento porque al día siguiente les puse a este grupo que no hacían nada, les puse el documental sobre salir de la zona de confort, bueno ¡uno que hay por internet! Como que había que arriesgarse muchas veces a salir de tu círculo, salir de tu zona de confort y arriesgarte a hacer otras cosas para adquirir conocimientos o para probar cosas que tu nunca has probado y que igual se te dan bien. Y esta tía en siete minutos que duraba el video cogió y se tiró a dormir, le dije que hiciera el favor de mirar el video que no se va a clase a dormir, a dormir estas en tu casa, ¡no! Que no la había puesto a picar una piedra y que tenía que mirar el video, si le gustaba bien y sino le

Sistema educativo arbitrario, excluyente e injusto

Fragmentos

gusta pues yo tampoco pretendo que le guste a todo el mundo lo que pongo. Me dijo que la dejara en paz.

[Investigadora]: - ¿Cuál es tu reflexión sobre eso?

[Elisa]: - ¿Sobre esa chica? Pues que estaba muy quemada con el sistema, pero que esté quemada con el sistema y que se considere ella tonta, ¡yo no la consideraba tonta! Es más, ¡yo la motivé! Y le dije ¡hombre pero que estés en diversificación no significa que el día de mañana tu no puedas hacer unas oposiciones y sigues estudiando!

[Investigadora]: -Quizás abriste una puerta y ella se sentía frustrada, así que tu fuiste un medio de canalización de esa frustración. Yo entiendo que, en este caso, la diversificación es un sistema más rígido, pero también en otros ámbitos es igual, aunque pueda haber vías de escape siguen siendo muy rígido.

[Elisa]: -Yo estoy llegando a la determinación que separar a esas personas del grupo no es bueno. No es bueno en el sentido de que yo creo que más que utilizarlo como un apoyo para mejorar para volverse a reinsertar, los estamos etiquetamos y les estamos dando a entender que ellos no valen para nada. Que ya no valen para nada y que entonces, esa persona ya no tiene capacidad de ser mejor. Me di cuenta en el sentido de que la mejor nota que puse en el trabajo de crear una narración fue un grupo de tres que eran de diversificación, de los “tontos” entre comillas, ¡vale! Mientras que los demás sacaban siete, ocho, estos sacaron un nueve, pero no un nueve ya porque lo puse yo. Les toco una de las músicas, a mi parecer, una de las más complicadas porque no era la más atractiva a priori. Luego, no puse solamente la nota yo, a ver no le pregunté al resto de sus compañeros, pero les puse la música e hicieron tal narración que cuando terminaron los demás compañeros se levantaron y les aplaudieron. Lo cual a mi me demuestra que, en un contexto artístico, si a ti el público se levanta y te aplaude es porque les ha gustado. Cosa que no pasó en el resto de los grupos, que terminaban y bien y tal, pero estos le llegaron tanto al corazón, la narración que habían hecho que los demás compañeros los ovacionaron y los aplaudieron. Entonces evidentemente les puse un nueve, un diez ya raya la perfección de que...

La lectura de los textos auto-biográficos revela un tipo de enseñanza autoritaria que se inscribe como una estrategia panóptica que pretende la sumisión y el adoctrinamiento del actor educativo. Para aquellos que se le resisten existen otros mecanismos contundentes, algunos de los cuales se expone más adelante en el apartado correspondiente a la red de sujeciones. Estos mecanismos pretenden el aislamiento y la discriminación de quienes ejercen cualquier tipo de resistencia a ser adoctrinados y sometidos. A su vez, los textos auto-biográficos describen

herramientas de exclusión como los exámenes y los informes de rendimiento elaborados por la OCDE en los informes PISA, ante las cuales algunos participantes no se muestran en oposición aunque sí reconocen la presión que estas pruebas ejercen.

Tabla 46

Herramientas de exclusión

Examen como herramienta de exclusión
<i>Fragmentos</i>
[Francisco]: - [...] Yo tenía una angustia terrible, tenía deseo de salir del colegio porque me tenían desesperado, ¿sí? Para peor me rajaban las materias, cogió un cura y me calificó todas las materias sin ser profesor mío, es que ahí se cometió una injusticia muy grande, me dejó las notas y salió y se fue sin darme si quiera una clase, me calificó todas las materias. El único que no se dejó fue el profesor de literatura que dijo: “¡no!, yo le califico el examen a él” pero como era un colegio privado pues hacía lo que les daba la gana. Por eso es por lo que en el pueblo los detesto a morir y a las monjas también.
[Violeta]: - Me hicieron una prueba, yo eso no lo entiendo porque además eso ahora no se puede hacer, vino la inspección que iba a los centros y recuerdo que me subieron al piso de arriba y me hicieron un examen y me salté un curso. Consideraron que tenía los conceptos básicos adquiridos y me pasaron arriba antes de tiempo con el maestro (cuando digo arriba es que era una escuela de dos pisos).
[Investigadora]: - ¿Cuándo tenías 8 años?
[Violeta]: -Pues estaba en tercero entonces tenía 8 años, sí.
[Investigadora]: -Los que estaban allí tenían 9 y 10 años.
[Violeta]: -Sí, no sé porque hicieron eso y si lo podían hacer entonces, promocionarte un año. Yo lo he preguntado y no conozco ningún otro caso, pienso que me quedé sola en 2º de primaria.
[Investigadora]: - ¿Por qué no querías?
[Pame]: -Porque no me gustaba, me aburría de aprender uno de memoria las cosas, ay no.
[Investigadora]: - ¿Y nunca tuviste alguien que te mostrara otra manera?
[Pame]: -No, porque la única era mi abuela y de memoria, y es que en el colegio a ti te decían: -En el examen bimestral va a salir todo lo del cuaderno. Y no decían que, pues te toca aprenderte todo el cuaderno ¿Si me entiendes? Entonces en esa época, y yo sabía cosas, pero yo no era consciente, por ejemplo, de que yo me podía saber todo sin tener que estudiármelo y uno llega y responde, que era lo que yo hacía en la universidad. Yo nunca he

Examen como herramienta de exclusión

Fragmentos

estudiado, [risas] en verdad, yo no como libro yo no me trasnocho a mí no me gusta eso... yo lo que sé... lo que me entró, sí.

[Investigadora]: - ¿Cómo?

[Pame]: -Parando bolas, poniendo atención, lo que me interesa, lo que no me interesa...

[Investigadora]: -Se va.

[Pame]: -Se escapa.

[Pame]: - [...] ¿qué más? no es que química me la sufrí, filosofía ni te digo.

[Investigadora]: - ¿Por qué?

[Pame]: -Cuando yo llegué a filosofía a décimo a ver Wittgenstein me hicieron leer una vaina que yo ni me acuerdo, yo compré el libro y ni nunca lo entendí, o sea yo lo leía porque me tocaba leerlo, pero yo lo leía y yo decía: -No entiendo. Y llegué al examen y me rajé entonces era frustrante entonces yo no quería hacer nada porque como yo no entendía. Mis amigos si eso eran unos voladores, me acuerdo esa exposición de mis amigos de Wittgenstein yo era así: *-No parece que nivel de análisis y de comprensión de la filosofía del planeta, no entiendo.* Yo no entendía eso, esas vainas súper trascendentales y profundas de Nietzsche tampoco, o sea no, esas cosas yo no las entiendo, tampoco las quiero entender, me parece demasiado complejo, mucho pensamiento ahí, no, prefiero sentarme a enseñar inglés.

[Investigadora]: - En el hipotético caso que hubieses escogido letras, hubieses hecho los dos años, ¿A qué te hubieses presentado en la universidad? ¿Te hubieses presentado a la universidad?

[Elisa]: -Sí, sí porque soy una persona que el hacer un examen no me supone ningún tipo de problema. Me refiero, si yo he estudiado los años de bachillerato y ya me he pegado toda la empollada de ir a clase, hacer todos los trabajos, estudiar para los exámenes, qué me cuesta hacer un examen más para tener la nota de selectividad por sí algún día quiero entrar o no quiero entrar, o lo que sea. De hecho, en segundo de bachillerato me podía presentar por dos vías, la tecnológica y por la de ciencias puras. Yo me presenté por las dos vías, porque en vez de coger dibujo técnico, me cogí todas las difíciles: matemáticas, física, química y biología. Entonces, el tener una o dos notas de selectividad me suponía el examinarme de un examen más que era, me parece, de biología. Tenía que examinarme de las específicas y me examinaba también de biología en la que tenía también dos notas, las de ciencias de la salud y la de ciencias puras. Total, dije: ¡bueno un examen más no me cuesta nada! Lo he hecho para el instituto al final de curso lo hago.

[Investigadora]: - Es decir, que tienes dos notas de selectividad.

Examen como herramienta de exclusión

Fragmentos

[Elisa]: -Sí tengo dos notas porque me suponía un examen más y no me iba a morir ¡examen arriba, examen abajo! Ahora tienes la nota por si algún día te sirve de algo. No me ha servido de nada, pero bueno.

[Elisa]: -Al final me suspendió el examen. Total, que me quedé sin el grado profesional terminado, pero aún así dije pues mira, yo voy al superior, hago la prueba de acceso y si apruebo, aunque no tenga el profesional pues ya tengo la del superior. El problema es pues si no has terminado el superior, pues que no tengas el profesional tampoco porque al final no tienes ninguna titulación. Hice la prueba de acceso y me preparé. Hice más para entrar al conservatorio, otra vez, volví a hacer ¡más pruebas de las que me correspondían! Porque no tenía el título de profesional. Entonces en vez de examinarme solamente de contrabajo y análisis musical, que es lo que tienes que hacer en la prueba de acceso, pues me metieron ahí, entonación, historia de la música, bueno mogollón de asignaturas.

[Elisa]: - [...] Luego el último curso también fue muy especialmente duro. Duro porque durante el curso, vas haciendo conciertos y audiciones tu como solista y al final de la carrera, el último curso tiene el recital de fin de carrera. Es un examen de fin de carrera. ¡No sé si es porque la idea que nos hacemos todos los músicos cuando estamos estudiando, porque es un objetivo final! Durante ese año lo pasé muy mal. Todas las audiciones me salieron fatal. ¡No sé, la pasé muy mal! Todo me salía mal.

[Investigadora]: - ¿Mucho estrés?

[Elisa]: -Generé más estrés del que debía.

[Elisa]: -Sí, pero ya no toda tu atención porque, por ejemplo, a mí me hace mucha gracia que la gente cuando va a la universidad y están en el periodo de exámenes, están todos como hiperagobiados, las bibliotecas súper llenas porque uno o dos meses antes se ponen todos a estudiar. Nosotros no hacemos nunca eso.

[Investigadora]: -Estudian todo el tiempo.

[Elisa]: - ¡Claro! Imagínate, yo tenía varias asignaturas en el superior, pero todas las semanas tienes clase de instrumento y estás tu y el profesor. ¡Tu no puedes ir a clase y no haber estudiado en toda la semana! Porque es que es como si en la universidad todas las semanas le hicieran un examen. O sea que tiene que ser constante porque tu no puedes coger dos meses antes de que tengas por ejemplo una audición o un recital, ponerte a estudiar.

[Enrique]: -Pues eso no lo sé, lo que sí puedo decirte es que tuve buenas notas hasta 7º de EGB. 7º y 8º de EGB ya fue un desastre. Bueno un desastre tampoco ahí ya empezó la cosa a... yo creo que a partir de esos cursos sino eres una inteligencia muy brillante pues ya tienes que estudiar para aprender, para ¡pasar los exámenes más bien!

Examen como herramienta de exclusión

Fragmentos

[Investigadora]: - Pero ¿aprendías?

[Enrique]: -Pues yo creo que sí. De hecho, el inglés no se me da mal, escribo bien sin faltas de ortografía, matemáticas puedo resolver los problemas. Luego de mayor, cuando hicimos con mi esposa las pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 años, no tuve mayor problema en hacer todas esas asignaturas, Lenguaje, Matemáticas, inglés e Introducción a la Psicología, me parece que eran cinco. Yo aprobé Introducción a la Psicología porque durante el viaje a Teruel mi esposa que es Psicóloga me iba contando. Yo conduciendo y fue suficiente para llegar al examen y hacerlo: - *¿Quién fue el introductor de la Psicología? -Pues ¡Wundt!* Además, era tipo ¡test! - *¡Ah, pues sí!, ¿sabes?, me suena que era este,* y así aprobé.

[Investigadora]: - ¿Tú aprendes más escuchando?

[Enrique]: -Bueno no lo sé en ese caso sí, pero es que mi esposa es buena profesora, ¡mejor que los curas, seguro!

[Pilar]: - [...] una vez en la Betlemitas nos hicieron una prueba, una prueba de coeficiente intelectual y éramos con tres amigas. Entonces, yo soy elevada y respondí la prueba al revés [risas]. Yo respondí la prueba, lo de adelante y no respondía lo que tocaba hacer por detrás. Yo fui y la entregué por salir rápido y cuando llegan los resultados de la dichosa prueba esa, con mis otras amigas éramos: -Bueno usted... Ella podía estudiar en Harvard, tenía un coeficiente intelectual altísimo, ¡fabuloso! Bueno y sí la otra también, y me dice la monja, así sin guantes de seda: -No, usted no alcanza, usted perdió toda la prueba. Es que le hace falta... ¡De una! Me encasilló, ¡o sea que soy bruta! Yo decía ¿será que?... y me sentí mal.

[Investigadora]: - Pero ¿tú sabías que habas resuelto tan solo la mitad de la prueba?

[Pilar]: - No, fue después, pero eso fue como en sexto o séptimo con doce años. Y lo del dichoso coeficiente intelectual yo...

[Violeta]: -Yo fui en el tercer año de implantación de este sistema del examen y al cuarto año quitaron aquello porque se dieron cuenta que era absolutamente injusto.

[Francisco]: -Que le de posibilidades y si al él no le gustó la matemática pues bueno, pregúntele a Álvaro Mutis que acaba de morir, dijo: - ¡A mí me hubiera tocado habilitar todo el bachillerato porque a mi la matemática... - ¿Sí? -Porque él resultó literato o pregúntele a García Márquez, ¿cómo? Entonces tienen que saberse el teorema de Pitágoras de memoria porque si no se lo saben no puede ser literato.

Algunos de los fragmentos auto-biográficos también visibilizan conductas deshonestas y abusivas dentro de las instituciones educativas. Los siguientes fragmentos son una denuncia ante la innegable instrumentalización y mercantilización de la educación. Una denuncia que demanda ser atendida y que debería de ser escuchada y analizada a profundidad.

[Francisco]:-Siempre es así, es que el mundo es lo mismo ahora que... ¡mire! Una vez escuché un debate de la corrupción. Un man explicando en televisión toda esa vaina de la corrupción, la injusticia y los vicios. Finalmente, pasó a dar las referencias, ¡la bibliografía! Séneca, Epicuro, Sócrates, pura bibliografía vieja. ¡Vaya léase la República! Empiece por leer la República y qué es la Justicia, empieza diciendo que no hay justicia, que no hay democracia y eso es siempre.

Tabla 47

Denuncia de la corrupción como práctica en la (des)educación

Corrupción en la (des)educación
<i>Fragmentos</i>
[Investigadora]: - Los sedujo con puestos para que se disgregaran.
[Francisco]: - ¡Los envió por allá y me dejó a mi solo! Pero a mí me acompañaban los estudiantes. El fuerte político era con los estudiantes y con los compañeros ¡también! Aunque había unos que no andaban para ningún lado. Entonces yo empecé a ver cosas feas. En ese tiempo pusieron que, si los alumnos perdían materias, había que rehabilitar y la rehabilitación valía... pongámosle un precio porque no me acuerdo cuanto vale, pongámosle ¡10.000 pesos! Entonces de esos 10.000 pesos, 6.000 pesos eran para el maestro y los otros 4.000 pesos para la institución. Entonces, la gran mayoría de los maestros rajaban a los alumnos para hacer lo de la Navidad. Decían: -¡Yo dejé treinta, son cuarenta en el salón y yo dejé treinta!, en Economía y Contabilidad. Eso lo hacían de mala fe. Yo criticaba y combatía esa vaina ¡pero era una ley!, ¡Una ley del Estado! Después eso lo quitaron, o sea el Estado en cuestiones de educación no tenía ninguna política. Para decirle que pusieron de Ministro de Educación a un ganadero, o sea no tenían ninguna idea. Eso era ¡ponga allá y que el maestro lleve un cuaderno viejo y enseñe a leer y a escribir!
[Francisco]: - Que, para ser maestro, sea una cuestión selectiva rigurosa.
[Investigadora]: - Y ¿quién hace eso?
[Francisco]: - El Estado.
[Investigadora]: - ¿Cómo?

Corrupción en la (des)educación

Fragmentos

[Francisco]: - Con un examen porque no le hacen a uno un examen, así como hacen exámenes del ICFES a los estudiantes porque no les hacen un examen a los maestros. De la materia y de los conocimientos pedagógicos, ¿cierto? y de los conocimientos psicológicos. Eso se puede hacer.

[Investigadora]: - En España se hace y el examen es bastante duro para las oposiciones, o sea para poder entrar o concursar por un puesto. Entonces se presentan a una oposición, y para ello estudian mucho. Hacen una oposición para todos los cargos públicos. Para todos los cargos públicos tienen que presentar un examen y es difícil, difícil.

[Francisco]: - ¡Claro! Aquí ya ponen ese examen. Yo entre esta última vez sin concurso. Yo la primera vez entré sin concurso porque eso ni siquiera existía eso, entré por palanca política.

[Investigadora]: - ¿Usted cree que esto se está implementando gradualmente?

[Francisco]: - Sí se está implementando, pero como es Colombia, como es Suramérica y como es este mundo es todo pura mentira. Se hace concurso, pero el concurso es amañado. Usted se presenta al concurso, pase o no pase, ¡pasa usted ya le tengo palanca política y me pone tantos votos! Ya hace falta presentarse al concurso, pero esta amañado.

[Francisco]: -Mire el caso, esto para que lo publique ojalá por toda la prensa del mundo, mire las porquerías que hizo un presidente, un descarado que aparte de que robó y mató, en fin. Una niña de un colegio de por aquí cerca se ganó el examen del ICFES.

[Investigadora]: - Ella sacó la mejor puntuación.

[Francisco]: - Sí, sacó la mejor puntuación y fue proclamada como el mejor bachiller del país. Bueno, entonces, tenían que darle un premio, el premio como que era una beca para estudiar en una universidad, no recuerdo cómo es la beca, era una beca para estudiar en una universidad del exterior o de Colombia, no lo sé exactamente, pero era un ¡premio! En todo caso, se lo tenían que dar a ella porque ella era la mejor estudiante. Mire los criterios tan antipedagógicos, o sea porque ¡esto no lo hace ni Franco que era un dictador! Tuvo que ir ese presidente a Cali a hacer unas inauguraciones y hacer porquerías de lo que hace el gobierno, resulta que allá él tenía una gente que le habían aportado a la campaña de él, millones. Se reunió el ICFES después de haber hecho una evaluación, después de haber hecho unos criterios de evaluación durante más de un año, ¿sí? Después de haber hecho una evaluación y de haberla calificado, se reunió el ICFES, la noche anterior al viaje de presidente y dijo que habían variado los criterios de evaluación. Después de haber hecho el examen ¿usted puede creer eso? Varían los criterios de evaluación después de haber hecho el examen y que según los nuevos criterios de evaluación el ganador era un muchacho de Cali.

[Investigadora]: - ¿Era hijo de algo de esos que le aportaron dinero?

Corrupción en la (des)educación

Fragmentos

[Francisco]: - ¡Pues era hijo del viejo que le había aportado doscientos millones de pesos a la campaña! y una institución como el ICFES, para una chimbada de esas, viola toda la normatividad. ¿Usted cuando...? Y si uno es un maestro y hace un examen y le digo le voy a evaluar esto, por ejemplo, lo que son razones y proporciones, y le voy a dar el 50% a los que sepan proporción directa, o el 70% a los que sepan bien la proporción directa y el 30% a la proporción inversa. Yo tengo que evaluar con eso. Y si después de evaluar y de haberlo calificado, al mes llego y digo, ¡no! Es que voy a darle el 50% al que tenga la proporción inversa. Lo cambio para que quede para el otro. ¡Lo sancionan a uno! Eso lo hace el presidente de la República aquí en Colombia y recibe aplausos allá por todos los maestros que están escuchando esto aquí. Recibe aplausos porque ese es él que está combatiendo la guerrilla y todos esos cuentos chinos. ¡Eso lo hizo el presidente! Entonces con esos criterios cómo se puede cambiar una educación cuando un presidente se para como él y dice: “¡le voy a dar en la jeta marica!”, cuando debe ser él modelo de concordia y de cordialidad. ¿Cómo va uno a educar a un muchacho para que no exista la violencia? cuando las cosas de parte del mismo presidente son ejerciendo la violencia. Entonces, eso es lo que uno dice ¡hay que cambiar el modelo! Por eso dentro de los modelos había que democratizar la educación ¿cierto?, y hay que democratizarla también en la evaluación. Bueno ahora vamos a pasar a la evaluación, los maestros deben ser evaluados por una institución, no por los maestros sino por una institución.

[Francisco]: - ¡Fíjese usted el interés de un maestro! ¡Nada! No tienen interés, pero sí son tiranos. Ellos son los que rajan para mostrar que son el maestro cuchilla, para mostrarse como el maestro exigente, para que le teman, para mostrarse como un... ¡Napoleón! Esos son, ¡son los de derecha! Los que viven pensando fundamentalmente en la disciplina, en vez de estar pensando en las potencialidades de los muchachos.

[Enrique]: -Es más, luego he conocido a gente que estaba en ese tribunal que me decía: -Es que estuvimos ahí fulanito o fulanito, al final entró el otro, pero había opiniones contrarias. Había quien decía que mejor este y otros que yo. Es cierto que el otro había estudiado en Madrid, en el conservatorio de Madrid y era catedrático, hijo del presidente del tribunal... ¡esas cosas no! Al final esas cosas pasaban, ahora supongo que menos pero también, algo así como “*tu apruebas a mi alumno y yo apruebo al tuyo*”. Eso fue en Madrid.

[Elisa]: - ¡Después hubo un desastre ahí, como una corrupción política y tal como que nos daban mucho dinero y que no se sabía a dónde iba y todas estas historias! A mi me toco un momento que con todo lo de la Expo y esto, era un momento en el que había dinero y traían a profesores y maestros de renombre internacional, no solo de mi instrumento sino de muchos instrumentos. Entonces tenías la oportunidad de estar involucrado en un ambiente donde se

Corrupción en la (des)educación

Fragmentos

respiraba como mucha cultura. Lo mismo podías irte a escuchar una clase magistral de trompa solista de la radio de Múnich como que... ¡sabes!

[Elisa]: -Entonces sí que importa el dinero, el trabajar en una academia o el trabajar en un conservatorio que ya es una institución pública porque en la institución pública te reconocen tu categoría profesional.

[Investigadora]: - ¡Es más estable!

[Elisa]: -Más estable y te pagan tu dinero en nómina todo, no coges ni en verde, ni en amarillo ni en azul y te valoran tus horas de trabajo que inviertes en casa. Que luego tu necesites más o menos horas eso ya... pero tienes un número X de horas para prepararte las clases. Te contemplan también las reuniones que tienes que hacer con tus compañeros a la hora de coordinarte.

[Investigadora]: - ¡Es cómo lo lógico! Eso es trabajo.

[Elisa]: -En una institución pública.

[Investigadora]: - ¡Debería ser así en todo!

[Elisa]: -En un colegio concertado supongo que deberá ser lo mismo, pero en las academias son el gitaneo. En las academias lo que interesa es tener entre más alumnos mejor para sacar más dinero y si el niño estudia no estudio pues... ¡A mí me ha llegado a decir en una academia, me llevo a decir la dueña que no les enseñara tantas cosas!

[Investigadora]: - ¡Porque sino no vuelven! ¡No los enganchas!

Chomsky (2007) menciona que la *(des)educación* nace de una interpretación tradicional de la educación y aquello que se reconoce en los textos auto-biográficos de los participantes como *(des)educación* hace referencia a ciertos comportamientos antieducativos que se visibilizan en diferentes escenarios, especialmente en las instituciones educativas. Para las y los participantes esta distorsión del propósito de la educación está vigente, Francisco la vivió en la Colombia de la segunda mitad del siglo XX y la sigue viendo. Enrique la vivió en la España de finales de los años setenta, tal como recuerda en el siguiente fragmento:

[Investigadora]: -De la escuela, ¿tienes algún recuerdo particular?, ¿agradable o desagradable?

[Enrique]: -En el colegio, con los curas.

[Investigadora]: -Tú decías que no te gustaba nada.

[Enrique]: -No me gustaba porque el colegio era para mí una tortura.

[Investigadora]: -Pero ¿los curas?

[Enrique]: - Bueno no sé, los curas. Quizás el colegio, los profesores, la disciplina, los horarios, no sé, las obligaciones... era para mí, ¡puf! No sé no me veía nada integrado en esa dinámica. Era bastante desagradable para mí.

[Investigadora]: - Pero hay una cosa que me llama la atención y es que cuando empiezas tus clases de guitarra también tienes horarios, tienes que estudiar, tienes que practicar, tienes unas obligaciones, pero en otro sentido. Entonces, ¿qué es lo que realmente cambia ahí? ¿Por qué?

[Enrique]: - Yo creo que era el modo, la manera, porque ¡fíjate la diferencia! Entre estar en tu casa con tu guitarra y estudiar cuando y lo que quieres, a estar en una clase con 40 chicos con los pupitres bien alineados y tú sentado ahí en tu pupitre porque no te puedes sentar en otro y sin moverte. Todo como muy... estático, muy rígido, muy rígido. ¡Hoy en día lo pienso y era un tipo de enseñanza como muy autoritaria y muy poco creativa!

[Investigadora]: -Ahora ¿cómo es?

[Enrique]: -Ahora creo que los críos tienes cierta participación en su propio proceso de aprendizaje, creo ¡eh! Yo creo que eso en buena parte el motivo de mi fracaso escolar, el tipo de enseñanza.

En los fragmentos auto-biográficos se visualizan las formas en las que la educación ha sido instrumentalizada y de cómo el modelo educativo se encuentra en sintonía con las premisas panópticas que ubican a la institución educativa como un centro de adoctrinamiento. Un lugar en donde la violencia, que no solo tiene múltiples rostros, logra personificarse asumiendo un cuerpo que ejerce una fuerza opresora a otro. Un cuerpo que se vuelve instrumento de la violencia abandonando al sujeto en un proceso de reificación (Arendt, 2005). Esta violencia que se ejerce como expresión de dominación en la educación puede llegar considerarse como parte de una guerra, en el sentido que describe Butler:

La guerra es el negocio de producir y reproducir la precariedad, de sostener a la población en el límite de la muerte a veces matando a sus miembros, a veces no; de cualquier modo, produce precariedad como la norma de la vida cotidiana. Para poder sujetarlas a una opresión de violencia efectiva y sostenida, a las vidas que se hallan bajo dichas condiciones de precariedad no se les debe extraer todas sus vísceras. (2011, p.22).

Arendt (2005) menciona que la esfera de los asuntos humanos está formada por la trama de las relaciones humanas que existe dondequiera que los hombres viven juntos, de modo que,

la institución educativa es un universo de relaciones humanas dentro de un espacio limitado dentro del cual se simulan los asuntos humanos dados en las sociedades. Es por ello, que al ser un ser un universo social se le pretende controlar o vigilar desde la estructura panóptica que garantice el adiestramiento del educador y el educando a fin de fortalecer el sistema dominante actual, manteniendo la desigualdad y la discriminación a la diferencia. Sin embargo, dentro de estos universos controlados en los cuales conviven educadores y educandos se producen espacios de encuentro y lugares de refugio como los que encontraba Paco en el internado. El internado es la figura panóptica por excelencia, pero pese a estar vigilado y controlados todo el tiempo, Paco y sus compañeros convivieron y construyeron espacios y vínculos que permanecen hoy en día. Estos espacios se construyen a través del discurso en el cual se conoce al actor del relato y se hacen visibles en la acción educativa. Los fragmentos anteriores construyen la imagen de la *(des)Educación* de Chomsky (2007) y no es grato ver que aún está presente, pero es necesario reconocerla para poder tomar postura y hacer un cambio de perspectiva.

En las páginas siguientes se presentan los fragmentos de textos que hacen referencia a una educación que tiene por propósito la humanización. Es la perspectiva educativa que viene de los ideales de la Ilustración, tal como lo expresó Chomsky (2012). Estos fragmentos dan cuenta de una educación para la libertad del individuo, una educación democrática y humanizadora que requiere de una actitud revolucionaria y por tanto subversiva, bajo la idea de igualdad en la alteridad. Francisco ya nos habla de ello, el dijo: “humanicemos la educación. Para humanizar la educación hay que echar un cuento bonito, sentarse el maestro y echarle un cuento.

3.1.5. La educación humanizadora

Partiendo de la premisa de que la educación se encuentra secuestrada bajo criterios económicos e intereses políticos que hallaron las formas históricas de instrumentalizarla y mercantilizarla; el discurso ideológico de los participantes desarrolla una perspectiva humanizadora de la educación. Esta perspectiva humanista de la educación se rebela ante la cosificación del sujeto mediante el adoctrinamiento y la sumisión que pretenden la aceptación de una realidad homogeneizada y fácilmente maleable. El discurso ideológico descrito bajo esta perspectiva que corresponde al paradigma educativo que pretende humanizar la educación a través de su democratización, lo cual pasa indiscutiblemente por un movimiento y una actitud revolucionaria e innovadora. Esta actitud que se hizo presente en las narraciones autobiográficas de cada uno de las y los docentes participantes que narraron experiencias educativas de su infancia o de su vida laboral que forjaron en ellos el sentido de la educación. El sentido encierra la creencia de que es a través de la educación humanizada y humanizadora que la persona se reconoce a sí misma dentro de la sociedad y la cultura reconoce desde el aprecio por la diversidad, tal como lo expresa Francisco en el siguiente fragmento:

[Francisco]:-[...] le de posibilidades y si a él no le gustó la matemática pues bueno, pregúntele a Alvaro Mutis que acaba de morir, dijo: -¡A mí me hubiera tocado habilitar todo el bachillerato porque a mi las matemáticas... -¿Sí? -Porque él resultó literato o pregúntele a García Márquez, ¿cómo? Entonces tienen que saberse el teorema de Pitágoras de memoria porque si no se lo saben no puede ser literato.

Tabla 48

Fragmentos sobre una educación humanizada

Encuentros con una educación humanizada <i>Fragmentos</i>
[Violeta]: - Tenías tal cantidad de actividades, todas gratis. Era una maravilla, es que ahí invirtieron mucho dinero. Era como el proyecto estrella: en España los hijos de los trabajadores están bien formados, pero era verdad. Invertían mucho dinero, allí trabajaban dos médicos, enfermeras, cocineros, gente de mantenimiento, profesores era inmenso. Era tremendo, era una ciudad. Las otras universidades laborales de España estaban igual de bien o mejor.

Encuentros con una educación humanizada

Fragmentos

[Violeta]: - Mientras tanto mi amiga me dijo: “¡Oye!, ¿por qué no pedimos lo de auxiliar de conversación en Francia?” Lo pedimos así a lo tonto y nos lo dieron a Toulouse. Me dieron excedencia en la biblioteca y me fui de auxiliar de conversación a Toulouse. Ese fue un año maravilloso. Después de estar trabajando y estudiando, este año fue el año para mí. Tenía 12 horas de clase solo, en muchas iba con el profe de español, preparábamos cosas juntos por ejemplo tenía una clase que era con chicos que iban a entrar a las grandes escuelas de la administración a quienes les hacían una prueba oral. Tenía ocho chicos, la mayoría eran mayores pero que después de la vida que llevaba aquí tener doce horas, ¡imagínate!

[Investigadora]: - ¡Este es el primer año aparte de las prácticas que ejerces como maestra!

[Violeta]: - La primera vez, es mi principio y mi despedida porque yo ya pensaba que no lo lograría. Yo estaba convencida que no podía estudiar más porque los contenidos yo los tenía claros, la cuestión era que había tres plazas y se presentaban muchos candidatos.

[Investigadora]: - ¿Aquí tu habías decidido presentarte a la plaza de biblioteca y...?

[Violeta]: - -Abandonar, abandonar. Esto me vino muy bien porque pensé este será mi primer y último año como maestra. A partir de ahora cuando vuelva en junio me pongo a estudiar las de bibliotecas. Ya está, ya decir, ¡venga va!, se acabó la historia. Este año la verdad que disfrute porque tenía la libertad absoluta para hablar de cultura española, por ejemplo, me decía la profesora: “prepara algo sobre Lorca” o “prepara algo sobre Goya”. Nos pagaban muy poquito y para vivir complicado, pero tuve suerte porque me dieron plaza en una residencia universitaria con lo que el alojamiento era barato, comía en el comedor del instituto o en el de la universidad que eran muy baratos y luego, daba alguna clase particular. No me compliqué mucho la vida, aunque me salieron muchas clases particulares y las pagaban muy bien. Entonces, iba mucho al cine con los compañeros porque además éramos de la misma edad. Había uno de italiano, otro de Estados Unidos, una chica de Australia, una portuguesa que daba portugués, es que era un instituto muy grande. Nos llevábamos a un alemán con nosotros que era el que más pasta tenía porque entonces eran pesetas y el marco alemán era muy fuerte y él con un marco le daba para mucho, tenía coche y todo. Entonces le pagábamos la gasolina entre todos y viajábamos. De repente te encuentras... ¡Fíjate la mentalidad de cómo estábamos aquí y como están allí! Me dan plaza en la residencia esta y voy con mi maleta, llego y había un portero de uniforme, le digo: “Oiga usted, le quería preguntar ¿a qué hora cierra esto” (porque claro aquí en España las residencias a tal hora cerraban) y me dice: “Madeimoselle, ¿estamos en Francia!” Mi habitación era más grande que la del resto. Tenía la ducha el baño dentro, las demás habitaciones tenían que ir a ducharse a unas duchas comunes. Yo iba un día

Encuentros con una educación humanizada

Fragmentos

despistada, iba a mi marcha, pero al comienzo o así me di cuenta de que eran todo chicos, ja, ja, ja. La mayoría eran extranjeros, estaban haciendo la tesis o posgrados. Yo era la única mujer. Esto aquí no se veía. Eran mixto el internado, había chicos y chicas y de todas las nacionalidades. De repente dices: “¿Dónde está Burkina Faso?, en Alto Volta porque la mayoría eran Francófonos. Te das cuenta del poco mundo que tienes, de lo inculto que eres. ¡Fíjate! A la semana de estar allí (yo iba sola porque no conocía a nadie) una chica que era de Marruecos empezó a hablar conmigo y me decía: “¡Oye, no te sientes sola, vente a cenar con nosotros”, con nosotros era ella y un grupo de argelinos y Marroquíes, así que vamos al comedor universitario y había siempre dos platos pero yo no entendía por qué. Bueno había hamburguesa de ternera, longaniza de Toulouse y de repente veo que todos tenían la hamburguesa de ternera y yo la longaniza... es que no sabes que ellos no comen cerdo, desconoces las costumbres porque en España tampoco había ningún extranjero. Empiezan a hablar de política, siempre hablaban de política, y en un momento digo: “¡si porque Israel!” y se quedaron todos callados, y yo pensé ¿qué he dicho? Ellos siguen hablando y después me dice una chica: “Mira la próxima vez no digas Israel porque nosotros no lo reconocemos como Estado” y dije:” ¿entonces qué tengo que decir?” me dice ella: “¡La Palestine!” Quiero decir que no estás en la onda entonces me vino muy bien. [...] Quiero decir que para mí era un descubrimiento continuo, podías estar hablando con un alemán, con un belga o con uno de Senegal. Para mí fue un año estupendo, yo me hubiera quedado, con lo que ganaba no podía vivir si era por un año pues... pero para pensar en vivir complicado.

[Violeta]: - [...] Entonces al otro año acabé y me quedé voluntariamente más tiempo en las prácticas porque estaba muy a gusto. Las hice en el colegio francés de Zaragoza. Es un colegio que es caro porque es privado la totalidad. Entonces es el único que lo niños empiezan a leer en francés y es el único bilingüe en Zaragoza. Los profesores son funcionarios franceses que están destinados en el exterior y allí lo tienen gratis los niños que tienen nacionalidad francesa. Lo tenían gratis porque era su colegio público francés y el resto como era muy pequeñito pues iba gente que se lo podía pagar. Este era un colegio laico, era el único colegio laico de Zaragoza donde no se daba religión porque era el sistema francés. A mí me gustaba el sistema de educación que tenían. Estuve en primer año los 4 meses de prácticas y como no las puede acabar pues el siguiente año las acababa en 2 meses, pero me quedé otros dos meses más porque estaba a gusto haciéndolas prácticas.

[Pame]: -Sí, muy pila esa vieja. Andrea se llamaba. Y la vieja buscó una manera súper diferente de enseñar, en vez de comer libro, esos libros de español y esos libros de sociales

Encuentros con una educación humanizada

Fragmentos

tan aburridores, Civilización I. ¡No!, qué es esa vaina. El Frente Nacional, El Frente no sé qué, La Guerra de los mil días, la guerra de las mil leyes, yo decía: -Esto es una tragedia. Para mi sentarme a aprenderme eso. A mí me sirve que me lo cuenten y de la forma en que los cuenten, si a mí me gusta “pum” me queda, si no cojo lo que me sirve, hago ahí un filtro mental. Y la vieja lo contaba súper chévere y me acuerdo de que para el examen uno de los exámenes bimestrales hizo una carrera de observación con preguntas diferentes, pero todo era, o sea uno se sabía las respuestas a las preguntas ¿Si me entiendes? No era difícil, y era lo que tú debías aprender en octavo, noveno, y décimo, en once y toda esa vaina. Lo que uno se supone que tiene que aprender. Entonces esa vieja, esa vieja si, a mí me tocó hacer, cómo es que se llama... el escritor ese portugués, Pessoa. [...] A mí me tocó hacer un trabajo con ella y me saqué diez, porque yo estaba feliz haciendo eso, o sea estaba motivada ¿Me entiendes? Y me saqué diez y lo expliqué perfecto, y le hice el análisis de los poemas así súper bien hechos y la vieja era aterrada y le hice un librito... Hicimos un museo de no sé qué cosas y entonces por parejas teníamos autores diferentes de diferentes... ¿Cómo se llama eso?

[Investigadora]: -Corrientes, géneros.

[Pame]: -Corrientes de géneros literarios yo que sé y entonces cada uno tenía un estante en el museo y ese era el examen final y cada uno tenía un autor de un país diferente de un continente diferente de lo que fuera y a me tocó él. Entonces cada uno tenía un libro y yo me hice el libro quemado así los bordes y le hice las cosas embellecidas y me saqué diez. Esa materia me gustaba en esa época. Me gustaba cálculo porque lo entendía y entonces me... ¿cómo es que se dice? Cuando tú no tienes que presentar los exámenes.

[Investigadora]: - Te exoneraban.

[Pame]: -Me eximían.

[Investigadora]: - Eximían.

[Pame]: - [...] Yo realmente me formé como soy hoy en día como profesora, en muchas cosas en ese colegio. Yo aprendí a hacer toda lo que es la retroalimentación, o sea el orden en que uno debe retroalimentar a un niño. Eso lo aprendía de allá, porque ellos son supremamente minuciosos con esas cosas. Para ellos... ellos califican todo y el proceso de los niños es más cualitativo que cuantitativo. Entonces los procesos sí son realmente personalizados por completo. [...] ella dice que cada niño es un mundo diferente y todos tienen cosas muy diferentes y hay que estar pendiente de cada uno, o sea el proceso es demasiado... ¿Cómo se dice eso? Es dedicado a cada niño por completo.

[Investigadora]: -Personalizado, sí.

Encuentros con una educación humanizada

Fragmentos

[Pame]: -Totalmente y no son cursos pequeños yo tuve en un primero diez y nueve chinos, y en segundo eran veinte y pico, entonces son cursos grandes, pero sí, y a mí me enseñó eso, a conocer y a realmente dedicarle uno tiempo a cada uno de los niños y no masificar ni los comentarios, ni los objetivos que uno tiene en un salón de clase, así todos estén en un salón se debe hacer algo para cada uno porque cada uno es diferente.

[Investigadora]: -Cada uno es un mundo.

[Pame]: -Exacto, entonces digamos que yo les agradezco a ellos todo eso [...]

[Pame]: -Colegio M. porque la gente dice esas viejas sí saben lo que están haciendo y el colegio está en un nivel pues chévere, siendo un colegio de educación tradicional, no es ni IB, ni tiene como están volviendo el colegio R. que son profesores nativos todos, ni tiene los programas no sé qué, no, es un colegio normal lo que pasa es que, si está muy bien dirigido por esas viejas, esas viejas son muy pilas. Y sí, todo es perfectamente organizado, o sea tú no le encuentras un, pero por allá a casi a nada y la vieja se sienta y da todos los argumentos del mundo de por qué ese colegio funciona así y te dice y te da resultado: - *Mira si ves que sí funciona*. Ellos usan la pedagogía conceptual, los niños aprenden así, entonces los chinos sí uno ve después cómo es que los chinos realmente organizan las ideas en su cabeza, sí funciona.

[Investigadora]: - [...] él es como el creador de la escuela, de la técnica y tal.

[Elisa]: Él es italiano y creo una técnica o reformó una técnica, ha creado un tipo de escuela, de arco también. Ahora mismo es muy mayor, tiene setenta y... casi cerca de los ochenta. Te puedo mostrar un video porque el otro día lo vi en un programa que es como las “mañanas de la 1” pero la radio italiana y el tío está en su salsa. ¡Es el prototipo italiano chuleta! Es una persona muy culta y muy exigente. Es una persona admirable que con casi ochenta años que tiene la vida resuelta, le guste seguir en el ajo de todo. La marcha de seguir tocando, de dar clases, ¡el está en su salsa! creo que es una persona que, si dejara de hacer ese tipo de cosas, caería enfermo y moriría porque toda su vida ha sido dedicada a eso. Y a este siempre ¡todos! Le llamamos ¡maestro! Mi profesor Javi, le llama maestro. Mirela que es la otra profesora, le llama maestro. Él es el maestro. ¡A mí me encanta él! [...]claro también tiene una forma de pensar más arcaica que nosotros. Muchas veces, ahora sobre todo que es mayor, te encuentras que te dice cosas de hacer que son sí o sí porque sí y porque lo digo yo. Igual también los jóvenes empezamos a evolucionar de otra manera. Él es muy rígido y tu no le puedes discutir nada porque gracias a el tenemos lo que tenemos, pero en algunas cosas dice: ¡bueno pues sí! Me estas diciendo que lo haga así pero luego, ya haré lo que me de la gana. [...]Después de terminar el superior Petraki estaba haciendo el postgrado en el conservatorio y también hice el postgrado a la vez que

Encuentros con una educación humanizada

Fragmentos

hacia lo de trabajar a Reus y los de la universidad. Estuve como dos años haciendo el postgrado con él, por seguir trabajando repertorio y tal. Ahora voy con ellos una vez al mes, aproximadamente, bajo a Valencia a que me den clase. Es un poco también el estímulo de seguir tocando con ellos. El seguir tocando y montando repertorio nuevo.

[Investigadora]: -No perder, mantenerte actualizada.

[Elisa]: -Sí. Sabes que tienes una vez al mes una clase y te obligas más que tienes que estudiar sino se va un poco diluyendo. Así tienes una perspectiva, así sea una vez cada mes. Sabes que tienes un camino.

[Investigadora]: - Estabas trabajando en la UIS.

[Pilar]: - Trabajé en la UIS, entonces me dio tiempo de irme a gaminar al Centro de Estudios y allí conocí a un montón de gente, ¡un montón de gente! O sea, el biólogo, el historiador, el de derecho, el filósofo, toda esa universalidad que es la universidad la pude disfrutar solo en ese tiempo en el que no tenía que trabajar.

[Carlos:] - [...] para decir lo que piensa es necesario pensar, claro, ahorita los peladitos de once están haciendo un texto para un concurso y les hice hacer un esquema de párrafo bla, bla, bla, bla y dijo: -*No, es que yo ya lo escribí. -No lo pensaste. -Pero ¿Cómo lo pensé?* Entonces esto de escribir bla, bla. Entonces seguimos dando vueltas y dos meses después de trabajo para hacer tres páginas y miraron, les dije -*Miren el primero y miren el último ¿Ven diferencia?* -*Claro -¿Qué pasó?-¿Que usted nos hizo pensar?*-*No, ustedes decidieron. No hay forma que nadie los haga pensar tiene que ser una decisión que usted tome.* No tengo idea seguramente pasa el fin de semana y se les olvida, porque así hicimos la educación, pero es posible que a alguien se le quede y yo me quedo con que en eso trabajamos. Y es lo mismo, no es que allá me pongo de profesor y ahora si voy a ser serio y aquí voy a ser anecdótico y voy a montar el espectáculo oral de todos los tiempos [Voz de payaso].

[Francisco]: -Entonces, esa experiencia que yo había visto aquí en el colegio, cuando nos traían el cura ese a reflexiones espirituales, ¡yo quisiera haber tenido una educación de esas! Esa educación la vi. La pude ver después de que me retiré del magisterio, cuando metidos a mi hijo a la Salle, esos curas de la Salle practican eso. Si es que esos curas... No es que yo les tenga una aversión a todos los curas por el hecho de ser curas, ¿no? Por ejemplo, con los curas de la Salle, no es que esté de acuerdo con Dios y toda esa joda, sino que los respeto, los admiro y lo puse en la Salle porque vi que era la mejor educación, una educación en la que yo creía. Una educación basada en el buen trato, en el acompañamiento a la persona, en la dignificación del muchacho y toda esa vaina.

Encuentros con una educación humanizada

Fragmentos

[Francisco]: - Cuando fuimos a meterlo en el colegio Salesiano, yo vi al cura que decía: - Aquí los vamos a tratar muy bien [gesto de perversión].

[Investigadora]: - ¡Cogiéndose las manos!

[Francisco]: - Sí, cogiéndose las manos, así sobándose las manos. Yo pensé este es un Hp cínico, yo estaba mirándolo desde lejos. Eso en Bogotá es muy difícil un cupo y a nosotros ya nos lo habían dado el cupo para el Salesiano. Yo dije ¡este cura es un hp! Así que le dije a mi mujer: “*¡vámonos de aquí porque yo en este colegio no pongo al chino ni por el hp!*, prefiero que *se quede sin estudio*”. “*¡Ay!*”, dijo ella, “*¡cómo se le ocurre!*” y me paré y me vine. Entonces fuimos a la Salle, ella se vino peleando conmigo diciendo que habíamos perdido un cupo que era muy difícil. Me descarrilé para decirle el modelo de educación que yo quería.

[Investigadora]: - Tranquilo, no pasa nada.

[Francisco]: - En la Salle, llegamos a la primera reunión de padres de familia. Llegamos, entramos a la sala, miramos para todos lados, no había ningún cura ni había ningún profesor ni nada y se paró un chinito como de nueve años: - *¡Buenos días señores padres de familia, bienvenidos a la reunión!, tengan la amabilidad de sentarse*. Nos sentamos y todo el mundo en silencio (¡porque estaban hablando las mamás y los papás!) y cuando oyeron al chinito todo en silencio: - *¡Vamos a dar inicio a la reunión con una oración...!*” y tal. Leyó todo el programa el chino. Luego dijo: -*Ahora viene el presidente...de yo no se qué*. Todos pensamos que era un viejo de bigote y sale otro chinito como de nueve años. El presidente de estudiantes, él es el que va a dar las menciones de si se que no se cuando. Entonces aquí a los alumnos aclamados, los que sacaron la mejor nota, pase fulano de tal, sutano de tal. Entonces, los papás pasaban a recibir un documento de un niño. Le cuento que pasó de las dos de la tarde hasta las siete de la noche y no nos dimos cuenta a que hora paso. No apareció ni un cura ni un profesor. Nada, todo lo manejaron los niños y salimos de ahí llorando, de la felicidad. Dije yo: ¡Esta es la educación que yo quiero para el chino! ¡sí! Sin ninguna represión en donde desarrollarse. Aquí a uno no lo dejan hablar a uno, aquí no le dejan el micrófono a uno para que hablara, ¡nunca! ¡Para que fuera a rezar!, no más. Pasaron como veinte chinos, el presidente deportivo dándoles menciones honoríficas a los niños que destacaban en deporte. El presidente de disciplina, ellos manejan la disciplina y manejan todo, todo, todo, todo. No van ni profesores. Aquí que tal si no hubiera profesores se arma un despelote. ¿Por qué? Porque no se ha preparado a los estudiantes. Aquí ha sido la represión y los curas dando quejas ¡los estudiantes son unos guaches! En cambio, esa educación yo la vi después de que fui maestro (yo fui maestro en Barranca, después me retiré y me fui para Bogotá), esa era la educación que yo quería.

Encuentros con una educación humanizada

Fragmentos

Esta es la educación por la cual yo luchaba. Los curas La Sallistas la hacen, desarrollan las potencialidades de los muchachos.

[Investigadora]: - ¿Cuál es la diferencia de estos curas a esos otros curas?

[Francisco]: - Porque ¡son psicólogos!, deben ser psicólogos y los maestros son súper preparados. No son como los maestros, no es como era en la educación pública que ponen a cualquiera, ¡meta a este allá, aunque sea de maestro! El más bruto.

[Investigadora]: - Preparados ¿en qué sentido?

[Francisco]: - Preparados académicamente, psicológicamente, que conocen los estados de desarrollo de la mente de un muchacho y saben cómo irlos conduciendo. No solamente que sabe matemáticas porque uno sabe matemática como un profesor que sabe matemáticas, pero que es un desprendido. Claro que los de la Salle son de un sector exclusivo, eso es de plata, con los muchachos que tienen plata, o sea, que tienen un personal, ¿sí? Pero ellos tienen un sector para algo marginado y también aplica la misma tecnología educativa, o sea ¡usted sabe que yo soy enemigo de los curas! ¡pero estoy echándole elogios a los de la Salle!

[Investigadora]: -Sí, sí.

[Francisco]: -Porque realmente vi la educación, ¡vi la educación que veía en el cura de Nicoló! La educación en la cual tratan al muchacho supremamente bien, le desarrollan las potencialidades que él tiene, le descubren las aptitudes que él tiene, se las desarrollan y lo dejan capacitarse. ¡Hay otro colegio que se llamaba el Instituto Merani! Allá un muchacho podía tener nueve años y haber terminado física. Dicen que es para genios, pero es que allá dejan que el muchacho se vaya enamorando de la materia y le van estimulando para que se vaya enamorando de una materia, ¡la que sea!, y le dan cuerda. ¡Aquí no!, aquí dicen ¡hasta hoy le enseñé esto y no se me adelante que ese es el tema de mañana!

Todas estas experiencias que forman parte del devenir de la Ocupación en la vida de los docentes participantes alimentaron en ellos una perspectiva innovadora y revolucionaria de la educación, una perspectiva que responde a la diversidad y a la multiculturalidad propia de la cultura y la sociedad, y que tal como Francisco describe en el siguiente párrafo, una educación que respeta y enriquece las cosmovisiones:

[Francisco]:- Entonces por eso uno, revolucionariamente, debe hacer lo que decía Mao: ¡Que florezcan mil rosas! ¡Que florezcan miles de culturas, todas diversas! ¡Cómo es de bonito ver las culturas! [...] que florezcan mil culturas, que florezcan miles de

cosmovisiones, que todas son válidas [...] ¿Por qué lo que dijo una sola persona? O lo que dijo ¡el Papa! ¡No! Debe de haber muchas culturas, muchas cosmovisiones. Es tan válida la cosmovisión del Cristianismo, la del blanco, la del celta como la del gitano, son válidas, deben ser válidas y enriquecen la sociedad.

Tabla 49

Fragmentos sobre la democratización de la educación

La democratización de la educación <i>Fragmentos</i>
<p>[Francisco]: - Este es un país muy diverso, aquí hay indígenas Paeces, indígenas Koguis, hay gente negra, hay gente blanca, hay chinos, hay llaneros que piensan distinto. Entonces debemos tener una diversidad de educaciones que, teniendo unos principios básicos, elementales como saber las tablas de multiplicar, por ejemplo, saber leer y escribir en el idioma que sea, si el kogui es kogui, que lea en kogui pero se va a relacionar con Colombia. Entonces que lea en Kogui y que lea también en español. Entonces un maestro español y otro maestro kogui para él. Teniendo nosotros esa visión de no acabar con las identidades porque es que esta educación lo que trata es de homogenizar a todo el mundo ¿cierto? Lo que se llama los estándares, la palabra misma lo dice, estándar. Todo el mundo tiene que estar alineado con los estándares, todo el mundo se tiene que saber el Teorema de Pitágoras. ¿Para qué le va a servir el Teorema de Pitágoras a un Kogui? Él necesita más conocer su entorno.</p> <p>[Investigadora] - Y, ¿su cosmovisión!</p> <p>[Francisco]: - Respetarle la cosmovisión, ¿por qué tenemos que llegar nosotros a catequizarlo?</p> <p>Es que es a quitarle su filosofía y decirle que la filosofía es la de la iglesia católica o la de los evangélicos o la de Sócrates o la de occidente. Respetarles su cosmovisión, así como ellos respetan la de nosotros. Ellos tienen derecho a creer en sus mitos y tienen derecho a tener sus mitos y su literatura, que es diferente a la de nosotros y es muy rica. Entonces no hay que matar esa diversidad. ¡Eso era lo que nosotros tratábamos de plantear! Un movimiento de tal manera, crear unas estructuras de tal manera que permitieran que todas esas vivencias y todas esas potencialidades germinaran.</p> <p>[Investigadora]: - Entonces ¿cuál es la democratización de la educación?</p> <p>[Francisco]: - La democratización de la educación es que la educación sea pública.</p> <p>[Investigadora]: - ¡Toda!</p>

La democratización de la educación

Fragmentos

[Francisco]: - ¡Toda! Que al muchacho se le dé la comida, eso ya se está dando en algunos colegios. Aquí se les da un refrigerio y a los que son bien pobres se les da un almuerzo. Eso ya se está cumpliendo. Eso es un producto de la lucha sindical que durante muchos años se planteó aquí. Que dieran por lo menos un refrigerio porque un muchacho que viene sin desayuno ¡qué va a poderse concentrar! Hay algunas cosas de tipo económico, que son mayor inversión en la educación.

[Investigadora] – Sí. Garantizar un bienestar fundamental, básico.

[Francisco]: - ¡Claro!

[Investigadora] - ¿Desde la escuela?

[Francisco]: - Sí desde la escuela.

[Investigadora] – O sea que ¿es la escuela quien debería garantizar que, si el niño no llega desayunado, la escuela debería darle desayuno?

[Francisco]: - Debería darle desayuno.

[Investigadora]: - ¿Eso no puede hacerlo otra institución? Por ejemplo, yo le digo que, en España, bueno la escuela sí que da meriendas, pero hay auxilios de comedor.

[Francisco]: - Yo estoy hablando de los problemas que hay aquí tan tenaces, tan terribles, de la gente marginal. Quien va a ir a una institución... que puedan asistir a la escuela por lo menos a comer.

[Investigadora]: - Pero eso ¿no es un poco paternalista?

[Francisco]: - No, no. Es que la descomposición social es muy grande, y sino entonces esos chinos cómo se atraen.

[Francisco]: - [...] yo plantaba la democratización con el consejo estudiantil y a lo último, a regañadientes les toco aceptar el consejo estudiantil. Entonces ¿qué pedíamos? [...] Democratizar la educación a través del consejo estudiantil. Yo era el defensor de los estudiantes a toda hora, yo resolvía los conflictos entre los estudiantes, pero evitaba que les pusieran sanciones disciplinarias porque yo no estaba de acuerdo con las sanciones disciplinarias, o sea que *¡bájete en conducta! ¡No!, analicemos el problema, qué fue lo que pasó y que se pongan de acuerdo, se pidan perdón y que se respeten.* Toda esa serie de cosas, o sea cambiar el modelo y eso a ellos no les gustaba. A los maestros no les gustaba porque decían: - *En dónde queda la dignidad del maestro, ¡perdemos el poder! ¡Perdemos el arma!* Aquel que decía que si quitábamos la nota perdemos el arma, *¡caso es que la nota es un arma! ¿con quién vamos a pelear? ¿Vamos a pelear con los alumnos? “¿es que ellos son unos guaches!” A mí que me importa que sean unos guaches.*

La democratización de la educación

Fragmentos

[Francisco]: - Entonces, eso es lo que uno dice ¡hay que cambiar el modelo! Por eso dentro de los modelos había que democratizar la educación ¿cierto?, y hay que democratizarla también en la evaluación. Bueno ahora vamos a pasar a la evaluación, los maestros deben ser evaluados por una institución, no por los maestros sino por una institución.

[Francisco]: - Entonces, que hay esa cobertura para que los muchachos por lo menos vayan a los colegios a medio educarse. Pero que tengan también, con esa cobertura, con esa inversión en educación, que capaciten a sus maestros. Que los capaciten, no solamente en física y matemáticas, sino que estudien, que sepan bien la didáctica, que sepan bien como enseñar [...]

[Francisco]: -la educación básica debe ser para explorar las aptitudes. [...] En bachillerato debe ser para explorar las potencialidades de los muchachos [...] Es que el bachillerato debe ser exploratorio, por eso no debe ser la materia tajante, ¡que si el muchacho no hace esto no pasa! ¡pase mijito! ¡Usted no sabe Matemáticas, usted lo sabe! ¡Él mismo lo sabe!, no hace falta decirle, pero tiene derecho a pasar a décimo, puede ser que en décimo le guste la materia y diga: *¡oye yo no aprendí esta mierda!* Tampoco estoy de acuerdo en que se gradúe, en que digan llegó a once y ahora entonces lo vamos a graduar.

[Investigadora] ¿Qué debiera hacerse?

Francisco]: - Entonces no debiera hacerse sesión solemne, no debiera hacerse graduación. Se debiera hacer una reunión y decir ¿señores hemos terminado un año lectivo, un año en que hemos expuesto...! Es como en la escuela de los peripatéticos, ¡como Epicuro! Hablando y disfrutando del goce de la ciencia y del conocimiento. ¡Hemos llevado un año lectivo a cabalidad, hemos alcanzado muchos logros y queremos decir que los alumnos que están aquí ¡asistieron!, ¡asistieron en el 90% a clases! y el que no asista a clases pues no se le da, pero que asista, no una nota ni que diga que cumplieron a cabalidad con excelentes notas y por tanto tienen un futuro promisorio.

[Investigadora]: - ¿Usted cree que la educación debe preparar a la persona para el oficio que va a hacer? ¿Para el trabajo que va a desempeñar?

[Francisco]: -Yo digo dos cosas. [...] El bachillerato tiene que ser exploratorio para que la persona en ese transcurso de ese tiempo diga: ¡bueno yo tengo aptitudes para ser atleta! ¡A mí me gusta las matemáticas! ¡Me gusta la literatura! Pero yo ahora voy a adquirir un oficio. Él en el bachillerato cuando termina el once, él asume otro tipo de educación. Ya asume una vaina que se llama “instrucción”.

[Francisco]: -Entonces yo no soy partidario de la nota, en bachillerato, yo creo que las notas deben ser exploratorias y al muchacho en bachillerato no hay que decirle: ¡mijito estudie

La democratización de la educación

Fragmentos

ingeniería” porque si a él no le gustan las matemáticas, él no va a estudiar ingeniería. Entonces lo que yo creo es que las notas deben ser abolidas en bachillerato.

[Francisco]: - A mí gustaría que eso hubiera sido una cuestión lúdica, que uno hubiera amado a todas las maestras, que uno hubiera querido todas esas cuestiones, que le hubieran contado los cuenticos bien bonitos y que no fuera todo ¡a punta de tabla! Llevar tareas obligado y que llamaran al papá, que llamaran a la mamá por cuestiones de conducta (a mí nunca me llamaron por conducta, nunca. Yo empecé a dar guerra fue... yo donde di palo duro fue cuando fui bachiller, después de noveno para arriba cuando empecé a ver filosofía, entonces me reboté contra todas esas cosas).

Dentro del discurso de los participantes existe dos aspectos fundamentales para una democratización de la educación, por un lado, principalmente en el contexto colombiano, se da la necesidad de una revolución pedagógica que logre despertar en las personas la conciencia de sí mismo y de los otros a través de la empatía. Por otro lado, la necesidad de innovación educativa, especialmente visible en los textos de los participantes españoles. Revolución e innovación son procesos afines, uno más profundo y otro más sutil y novedoso, pero ambos necesarios.

3.1.6. La revolución pedagógica

Francisco: - [...] Y, ¿qué planteamos la gente de izquierda? Planteamos un mundo nuevo, un mundo en la educación donde todas las potencialidades se reflejen.

La revolución pedagógica es una forma de enfrentar la estructura panóptica de la educación represiva. Esta evolución, tiene más fuerza en el contexto colombiano quizás debido al devenir histórico de los hechos que han marcado las circunstancias vitales de los participantes. Para exponer las características de esta categoría discursiva se da la voz a Francisco, puesto que él ha vivido intensamente todo este proceso en Colombia desde la lucha del Movimiento Pedagógico y los sindicatos de docentes:

Uno de nosotros llegó a ser ministro de educación, fue como en la época del 94, él implementó eso porque él antes había sido del Movimiento Pedagógico pero ¡no lo entendieron! Él siendo del gobierno y no le entendieron. ¡Nadie lo entendió!, nadie lo entendió porque para entender eso hay que ser revolucionario. Hay que tener la revolución por dentro, la revolución no es coger la gente y matarla y echar tiros como la gente cree. No, la revolución es un cambio de actitud, un cambio de actitud ante la educación. Unos eran revolucionarios en el monte echando plomo, otros eran revolucionarios haciendo huelgas, nosotros éramos revolucionarios tratando de crear un nuevo modelo pedagógico que sirviera para desarrollar las facultades propias del pueblo, del pueblo, del país [...] O sea, ¡toda esta revolución pedagógica que hay ahora, nosotros la veníamos planteando!, ¡yo la venía planteando desde que estaba en el colegio! Yo nunca fui partidario de la nota ni soy partidario de las notas porque las notas son un arma para aquellos profesores que son conservadores. La nota sí sirve como una cuestión de estímulo pero no debe ser taxativa.

En los años en los cuales Francisco luchó por una revolución pedagógica sus acciones implicaron directamente a sus alumnas porque él entiende que las mujeres tienen un rol protagonista dentro de los procesos educativos y sociales, tal como puede leerse en el siguiente fragmento del texto:

[Francisco]: - Yo sacaba el periódico y eran treinta salones y como la rectora tenía espías en todos los salones. Nosotros decíamos qué día salía el periódico y ese día en a la misma hora, todo el mundo repartía el periódico. Cuando se daban cuenta ya estaba el periódico en los treinta salones. Después se me creció ese periódico y tenía grupos. En cada salón tenía tres o cuatro alumnos, alumnas porque eran puras mujeres, la mayoría era mujeres porque era el Femenino. Entonces yo iba todas las tardes y hablaba con dos de ellas, con esta, con esta, con esta, ¿sí?

[Investigadora]: - ¿Desde el Femenino?

[Francisco]: - Desde el Femenino, yo organizaba políticamente a mis alumnas.

[Investigadora] –Pero, ¿eran chicas? ¿Usted trabajaba con solo chicas?

[Francisco]: - Puras mujeres

[Investigadora]: - Y ¿se venían?

[Francisco]: - ¡Claro! Si hicimos un paro ¡una verraquera! ¡Guerreras duras! Se le medían a las cosas pero frenteras¹¹¹.

[Investigadora]: - Pero ¿eso era usted siendo profesor de un instituto femenino?

[Francisco]: - Era femenino pero era mixto, o sea en el salón habían treinta mujeres y dos hombres en cada salón. Se llamaba el Femenino, entonces los otros hombres les decían: ¡Ay allá van las niñas! Cuando salían a desfilarse solo había dos hombres. Era porque el colegio era especialista en comercio, Instituto Superior de Comercio. Pero esas chinas ¡mire! Esas chinas fue lo más duro que hubo en Barranca y en política.

Francisco lucha por la democratización de la educación y lo hace empoderando a la mujer, a sus alumnas porque él vio cómo otros hombres que trabajaban junto con él, ejercieron violencia machista y sexual sobre ellas. Este hito marca su historia como revolucionario y le hace tomar acciones directas dentro del Movimiento Pedagógico en Colombia. En el siguiente fragmento de su texto se puede leer que él comprende la lucha por la democratización de la educación como un ejercicio en la lucha por los derechos de mujeres y hombres como seres humanos libres.

[Francisco]: -Conmigo a los alumnos les gustaba hacer los trabajos y todos los problemas porque nadie se rajaba: - ¡Mijo ahí le quedó mal, vea! ¡Revíselo! Pero él sabía que no se iba a rajarse: - ¡no le voy a poner diez! ¡Cuando era por la nota, pero tampoco como hace un profesor, al que le pueden presentar todos los trabajos que quiera y les pone ¡cero! Y ¡uno! Y si hay una china que le gustara la rajaba para tener oportunidad de “comérsela” y así como es ese era otro compañero que tuve. Todos los que son cuchillas es para ver cómo se comen a las alumnas, a las bonitas. Cuchillas, pero cuchillas con el que es débil se ensañan y con al que es poderoso le regalan la nota porque viene el pollito, invita a la fiesta de grado.

Tabla 50. Fragmentos sobre la revolución pedagógica

Revolución pedagógica <i>Fragmentos</i>
[Francisco]: -Yo me metí en eso porque veía que decían que tenía que proponerse algo y que los maestros no proponíamos nada. Yo llevaba una experiencia de un profesor del Socorro, él decía, cuando ponía las previas decía: - <i>¡Póngame ahí dos notas!</i> (él ponía las previas y se salía,

¹¹¹ *Frentera*: Femenino de la palabra frentero. “En Colombia hay unas acepciones de Frenteto: Adj. m. Persona que dice las cosas que siente y piensa frente a sus interlocutores. Sin miedo. Arrojado. Temerario” (Alberto Penagos Salinas, en <http://www.significadode.org/frentero.htm>)

Revolución pedagógica

Fragmentos

no cuidaba los exámenes, pero era un viejo muy estricto). *¡Póngame dos notas!, la nota que ustedes creen que merecen en esta previa y la nota que ustedes necesitan para pasar, para que sus papás no les pelen el rabo. Yo les pongo la nota que ustedes necesitan para pasar, pero me tienen que demostrar. El que me dice que necesita tres, pero me dice que merece cinco, me tiene que demostrar. Yo les pongo la nota que ustedes necesitan para que no pierdan el año.* Entonces yo me di cuenta de que el viejo era... ¡así me gustaba! Así que, yo hacía mis exámenes y no le copiaba a nadie porque yo sabía que no necesitaba copiarle a nadie, que yo iba a hacer lo que yo podía. Había otros que, si copiaban, pero yo hacía lo que podía porque sabía que, si me faltaba o si sacaba dos con ocho o dos con cinco, él le ponía a uno el tres.

[Investigadora]: - ¿Usted cree que después de las experiencias que tuvo aquí en el internado, el pasar por colegio del Socorro les abrió el mundo a otras cosas y eso le dio fuerzas para volver aquí?

[Francisco]: - Sí, yo vi otros comportamientos de los profesores.

[Investigadora]: - O sea ya no era esos comportamientos de curas represivos.

[Francisco]: - ¡Sí, ni era esa religiosidad tan porquería! Era civiles, todos era civiles. Pues a ese colegio mandaban a todos los estudiantes que eran caspas, de todos los colegios del departamento, pero todos eran muy inteligentes. Todos esos hijuepuercas eran casposos, pero eran muy inteligentes. Yo me di cuenta de que este profesor, el que ponía esas notas. Él ponía esas notas porque decía: - *¡Yo les pongo la nota que ustedes necesitan para que después no vayan a decir que no pudieron ser presidente de la república porque un profesor de geometría no le dejo ser bachiller!* Este es un cuento que yo echo aquí, si ustedes lo quieren coger cójanlo sino no. ¡A mí eso me gustó!, entonces yo estudiaba la geometría con gusto ¿sí? Porque yo sabía que no la iba a perder.

[Francisco]: - Entonces, la evaluación se trató de poner de un modo cualitativo, excelente, bueno, regula, malo ¡también! o sea E, B, A, aceptable y M cuando la persona ya definitivamente tenía que ser absolutamente nulo, pero que le valgan por lo menos el esfuerzo que hace. Entonces, yo creo que lo mínimo que debía sacar una persona es aceptable porque por lo menos presenta el cuaderno. Bueno con que haga algo más que sea, que intente hacer algo, más que sea, aunque no lo haga bien. Como le cuento del caso de la muchacha esa que el papá golpeo contra la mesa, ella hacía el esfuerzo, pero ella no alcanzaba el logro de ser capaz de esa vaina, pues ¡yo no la podía dejar por eso! Que perdiera el año. Yo no la podía dejar, yo veía el esfuerzo, ¡mijita si no alcanza en este curso, lo alcanzará en el otro curso! Bueno si no lo alcanza nunca, usted no se va a morir de hambre por eso, ¿sí? ¿Por qué yo tengo que frustrarla? Hasta ahí ¡no, no me pasa de segundo de bachillerato porque no alcanzó el logro de eso! No mija haga todo el esfuerzo que pueda. A ella le quedaba mal y yo le veía que hacía el

Revolución pedagógica

Fragmentos

esfuerzo ¡pues la pasaba! Le ponía aceptable. Entonces, decían que yo lo hacía para ganarme a los estudiantes. Pues sí me los ganaba de todas maneras porque los estudiantes veían que uno era equitativo y justo, pero no el objetivo de ganármelos o ¡si tengo el objetivo!

[Francisco]: - Un día me dijo un alumno (yo dictaba en un colegio de un barrio de esos difíciles, un barrio de invasión), me dijo un día como estas palabras: *“Bueno profesor y ¿qué culos tiene que ver el teorema de Pitágoras, ¿qué tiene que ver las funciones trigonométricas? ¿eso pa’ qué culo sirve? ¡Dígame! A mí ¿para qué me va a servir? Yo tengo un puestico de mercado en la plaza y voy y vendo cuando me queda tiempo, mi aspiración es manejar un bus que ya tengo visto, es que no he sacado el pase porque no tengo plata y estas viejas que están aquí [todas las estudiantes], estas no van a ser sino a limpiar mierda a los hijos porque ahoritica las embarazan a todas y se van a limpiar mierda. Pa’ qué el seno y las funciones trigonométricas o el teorema de Pitágoras... usted pa’ qué nos enseña esa mierda!”* Yo le dije: *“¡Voy a decirle la verdad mano porque yo qué voy a hacer! ¡Yo enseño esta joda para que me paguen el sueldo!, de verdad que yo enseño esto para que me paguen el sueldo. Puede ser que alguno de ustedes le guste la ciencia, puede ser que alguno de ustedes quiera. Yo les quiero contar un cuentico aquí, ojalá que ustedes lo traten de entender y puede ser que algún día les sirva eso para hacer sus cuentas en la casa, para saber sacar un área, un volumen o una cosa así. Lo que sí le digo es que no los voy a rajar, ustedes van a estudiar aquí tranquilamente, sin la presión de que van a perder la materia. Yo les voy a calificar el trabajo que ustedes hagan. Si lo hacen mal... ¡no les voy a poner excelente! Pero por lo menos le pongo aceptable, pero quiero verlos trabajando. De pronto en el futuro les pueda servir”.*

[Francisco]: - Yo tuve que alfabetizar en la cárcel y allí tenía que enseñar: la letra A, mi mamá me ama, yo amo a mi mamá. ¡Tenía que enseñarle eso a un poco de matones que ya habían matado hasta a la mamá! ¿cómo los iba a alfabetizar con eso? Entonces me dijo un man: - *“¡yo no quiero saber nada de esa joda! ¿usted es profesor? - Sí (ellos creen que si uno es profesor sabe todo) - ¡Dígame! ¿por qué llueve?”*

[Investigadora]: - ¡La pregunta que tenía!

[Francisco]: - Los fenómenos naturales, pero si lo más elemental son los fenómenos naturales. Entonces yo me puse a explicarle por qué llovía y ¡eso le hizo feliz! Los demás no hacían eso, decían. - *¡No! ¡yo no vengo a explicar eso aquí! Mi mamá me ama, yo amo a mi mamá.*

La revolución educativa de la que habla Francisco comparte la idea de una educación innovadora que responda las necesidades reales de los alumnos, tal como menciona Paco en los siguientes fragmentos. La innovación en la educación permite reconocer y desarrollar las

capacidades de las personas a través de propuestas multidisciplinares que desarrollen metodologías activas y flexibles dentro de las que se involucre emocionalmente a todos los actores educativos (docente y alumno).

3.1.7. La innovación educativa

La innovación educativa aparece en los textos como una actitud ante la educación siendo la forma en la cual el docente puede ejercer sus acciones educativas con sentido, ya que atiende a las necesidades reales de las y los educandos. La innovación educativa elude a la globalización y la estandarización de los saberes porque entiende que ellos son parte de un contexto humano particular. Paco en el siguiente fragmento resalta la diferencia de una educación que promueva el desarrollo de capacidades humanas para la solidaridad y el bienestar colectivo, más allá del desarrollo de habilidades para la competitividad y la productividad.

[Paco]: -[...] ni sabemos las condiciones que tendrán nuestros alumnos, ni sabemos los contenidos que tendrán que utilizar esos alumnos, incluso a nivel escolar, dentro de diez años porque van cambiando. De ahí ese cambio importante de ese enfoque, no hacia el contenido sino hacia la capacidad. El contenido al final lo encuentras, básicamente la mayoría de las preguntas las vas a encontrar en cualquier sitio con acceso, ¡lo de las buenas preguntas! Hay dos tipos de preguntas: las que puede responder Google, que hacen referencia a contenidos que para qué quieres memorizar o aquellas preguntas que no puede responder Google que son las que tenemos que llevar nosotros a la escuela. [...] Aquellas preguntas que vinculan a procesos de reflexión, de análisis, de crítica, de procesos cognitivos de análisis y síntesis, donde Google no me da respuesta, pero la información que necesito para establecer esas conexiones me la puede brindar. Eso pasa en nuestros contextos culturales, obviamente, tres cuartas partes del mundo no tienen acceso a ese tipo de forma de vida. [...] tendemos a pensar que todo el mundo está en el contexto de Europa, Norteamérica.

Tabla 51

Fragmentos sobre la innovación educativa

Innovación educativa <i>Fragmentos</i>
<p>[Paco]: -El cuento de las competencias era para mí muy natural, porque siempre había trabajado con propuestas globalizadas, interdisciplinares, con metodologías activas, involucrando emocionalmente a los críos en las propuestas.</p>
<p>[Investigadora]: - ¿Eso dónde lo aprendiste?</p>
<p>[Paco]: - ¡En ningún lado! era la forma de trabajar que he tenido siempre con los críos. Al surgir las competencias y tener que trabajar esa parte, fue muy natural el desarrollarlo, ¡no!</p>
<p>[Investigadora]: -Era como la visión que tu tenías sobre cómo debería enseñarse la educación en la integralidad del ser humano, ¿no?</p>
<p>[Paco]: - ¡Eso es! Lo único que ahora eso se plantea para todas las áreas de formación.</p>
<p>Investigadora]: - ¿Tú crees que la educación va enfocada a la formación (bueno no sé si es formación), va enfocada a ser alguien bueno, alguien capaz?</p>
<p>[Paco]: -Sí, yo digo: ser competentes y felices. O sea, ser competentes en la vida, en el más amplio sentido de la palabra. Ahora pensamos en ocho competencias básicas, pero hay más. Hay comunidad que hablan de la competencia emocional, está la competencia motriz, que no es una competencia básica, pero es una competencia fundamental. Digo que no es básica porque educativamente no han decidido que sea básica. Ser competentes significa el más amplio aspecto de competencias humanas y podíamos hablar incluso de inteligencias, también, ser competentes supone tener disponibilidad para utilizar todos los recursos disponibles, todas las capacidades disponibles, pero sin olvidarnos de algo esencial, de que además de ser eficientes, también hay que ser felices. En muchos casos la competencia no pasa por la eficiencia porque hay muchas competencias que están vinculadas más a los ámbitos emocionales, personales, relacionales donde no podemos ir a buscar parámetros de resultados sino parámetros de vivencia personal.</p>
<p>[Paco]: - La competencia al final lo que está pretendiendo es hacer personas que sean capaces de resolver en la vida, diferentes situaciones y contextos, las situaciones problemáticas que se le presentan, utilizando todos los recursos disponibles, de una manera muy holística y transversal. Entonces, la vida nos presenta las situaciones y la competencia lo que se plantearía es que más allá de los que yo aprendí en la escuela y fui capaz de aprender allí en el ámbito curricular, ahora soy capaz de trasladar aquí y ahora el aprendizaje de manera que me es útil en mi vida. Pero, me es útil en mi vida en el sentido más genérico de las palabras. En vez de ser útil en el ámbito personal, social, relacional, es decir; necesitamos personas competentes en todos los sentidos y eso implica desde, obviamente, ser capaz de expresarte con corrección,</p>

Innovación educativa

Fragmentos

de expresar tus ideas, de defender un proyecto personal o colectivo; ser capaz de convivir de la persona que tienes en frente a si sea de un color distinto tu vecino, pero desde una relación de igualdad y de empatía, incluso porque no desde el cariño y el afecto, sin pensar que esa persona que ha venido de afuera es alguien... o ser capaz de mantener una relación de igualdad con tu pareja. O sea, ¿eso con las competencias se relaciona? ¡Claro que se relaciona con las competencias! educación socioemocional, educación ciudadana, todo el tema de la coeducación. La persona será feliz no solamente cuando tenga un buen trabajo sino cuando sea capaz de integrarse de manera personal y social en la vida, con total disponibilidad de sus recursos personales. Entonces, yo sí que creo y me parece un concepto muy valioso, ese de ser capaz de trasladar lo que has aprendido en el ámbito escolar a cualquier otra situación.

La conexión afectiva docente-alumno

[Investigadora]: - ¿Has reconocido que de alguna manera la afectividad juega un papel importante en la educación?

[Paco]: -Y sustancial, sí. De hecho, mi proyecto de trabajo, mi proyecto de tesis trabaja con el proyecto Alegría. Al fin de cuenta son personas que trabajan sobre valores y muchas veces sobre emociones. O sea, sí que luego en mi trayectoria profesional se ha vinculado mucho a la emoción, a ese acercamiento, a esa conexión afectiva entre docente y el alumno a través, fundamentalmente, del humor y del afecto. Eso es algo que yo no percibía en el internado, el afecto del profesorado es algo que no llegué a percibir yo creo que nunca.

[Investigadora]: - ¿Tú eres docente, educador o profesor?

[Paco]: -Pues yo me considero que soy por una parte profesor de educación física, creo que soy sobre todo educador. De hecho, la educación física la he vinculado al espectro más amplio de la educación en general, y de hecho el reconocimiento de la educación física que he tenido de mis colegas profesionales, en varios proyectos que he realizado, ha sido por la conexión que yo he hecho de la educación física con la educación en valores, que la hice durante muchos años, y con el tema de las propuestas globalizadas interdisciplinarias, pero sobre todo por la educación en valores. Fue el proyecto con el que fui Premio Nacional de Innovación Educativa en el 2005, era eso. Era trabajar la educación física desde un enfoque de valores en lugar de trabajarla desde un enfoque disciplinario. Había que trabajar la disciplina, pero en el marco de los valores. ¡Fue darle la vuelta a la tortilla!

La educación emocional

[Paco]: -Bueno, fue ese intento de hacer lo que me pareció útil y aprovechar un área, la motivación es algo que me parece increíble para los chicos, para conseguir valores mucho más, ahora te digo, relevante, ahora lo pienso mucho que, por encima de las necesidades de la

Innovación educativa

Fragmentos

materia, aunque yo soy un enamorado de la educación física, están las necesidades del niño. Entonces qué necesita el niño para ser feliz, y ahora diríamos, y para ser competente. ¿qué necesita para se feliz? Bueno vamos a ver cómo desde la educación física le ayudamos para ser feliz y ¿eso que implica? Pues trabajar varias cosillas, trabajar los valores, la educación intercultural, la coeducación, trabajar la tolerancia, trabajar por ejemplo sus competencias lingüísticas, que sea capaz de expresarse porque en la vida lo va a necesitar y ¿eso puedo hacerlo desde la educación física? ¡Claro! Ese era un poco el argumento, darle la vuelta a la historia. Sin dejar de lado que hay que dar volteretas y correr y sudar, que so es lo que a mí me encanta, pero lo otro también es interesante.

[Investigadora]: -Una pregunta, ¿qué opinión tienes de la educación que tienen ahora los chicos comparada con la que tuviste?

[Paco]: -Bueno no tiene nada que ver. Yo creo que afortunadamente hemos mejorado muchísimo. Primero entre las relaciones entre docentes y alumnos, creo que ahora hay un acercamiento afectivo muy importante. Además, es algo que me encanta a mí trabajar como docente, el tema de las relaciones afectivas con los peques, ¡es curioso! He trabajado mucho las emociones con ellos. Cuando hago formación, es muy curioso por todo lo que comentábamos, por ese control, a mí me gusta trabajar mucho las emociones con los docentes y con los niños.

Me gusta trabajar desde la emoción con la risa, hasta la emoción de estar con los pelos de punta. Me gusta emplear mucho ese tipo de recursos, por ejemplo, en la formación con mis compañeros y me ha gustado mucho meterlo en el trabajo con los enanos. Así que se pongan en la piel del otro, que se emocionen a través de una propuesta de video como cuando hemos trabajado juegos para discapacidad y acabarla de alguna manera en la que todos salgan emocionados de esa clase.

[Investigadora]: - ¿Has reconocido que de alguna manera la afectividad juega un papel importante en la educación?

[Paco]: -Y sustancial, sí. De hecho, mi proyecto de trabajo, mi proyecto de tesis trabaja con el proyecto Alegría, al fin de cuenta son personajes que trabajan sobre valores y muchas veces sobre emociones. O sea, sí que luego en mi trayectoria profesional se ha vinculado mucho a la emoción, a ese acercamiento, a esa conexión afectiva entre docente y el alumno a través, fundamentalmente, del humor y del afecto. Eso es algo que yo no percibía en el internado, el afecto del profesorado es algo que no llegué a percibir yo creo que nunca.

[Paco]: -La competencia al final lo que está pretendiendo es hacer personas que sean capaces de resolver en la vida, diferentes situaciones y contextos, las situaciones problemáticas que se le presentan, utilizando todos los recursos disponibles, de una manera muy holística y

Innovación educativa

Fragmentos

transversal. Entonces, la vida nos presenta las situaciones y la competencia lo que se plantearía es que más allá de los que yo aprendí en la escuela y fui capaz de aprender allí en el ámbito curricular, ahora soy capaz de trasladar aquí y ahora el aprendizaje de manera que me es útil en mi vida. Pero, me es útil en mi vida en el sentido más genérico de las palabras. En vez de ser útil en el ámbito personal, social, relacional, es decir; necesitamos personas competentes en todos los sentidos y eso implica desde, obviamente, ser capaz de expresarte con corrección, de expresar tus ideas, de defender un proyecto personal o colectivo; ser capaz de convivir de la persona que tienes en frente a si sea de un color distinto tu vecino, pero desde una relación de igualdad y de empatía, incluso porque no desde el cariño y el afecto, sin pensar que esa persona que ha venido de afuera es alguien... o ser capaz de mantener una relación de igualdad con tu pareja. O sea, ¿eso con las competencias se relaciona? ¡Claro que se relaciona con las competencias! educación socioemocional, educación ciudadana, todo el tema de la coeducación. La persona será feliz no solamente cuando tenga un buen trabajo sino cuando sea capaz de integrarse de manera personal y social en la vida, con total disponibilidad de sus recursos personales. Entonces, yo si que creo y me parece un concepto muy valioso, ese de ser capaz de trasladar lo que has aprendido en el ámbito escolar a cualquier otra situación.

La lectura y análisis de cada una de las experiencias narradas por las y los participantes que constituyen el fondo vital del *discurso ideológico* permite comprender cómo estas experiencias les ha hecho conscientes, en algunas ocasiones de la manera más dura posible, de la necesidad de ser agentes transformadores de la realidad educativa, convirtiéndose esos recuerdos en motivos de lucha por una educación como práctica de libertad (Freire, 1997). Para algunos participantes esta transformación implica una lucha continua contra la instrumentalización de la educación que llegó a amenazar su propia vida, tal como relata Francisco: “cuando yo llegué allá a mi me tocó... ¡a mí me tocó renunciar al magisterio porque nos estaban pelando!, y porque no me pude trasladar para acá”.

3.2. La imagen docente

Históricamente se ha visto cómo los movimientos y las luchas de la comunidad docente tanto en Colombia como en España han reivindicado una educación democrática y humanizadora. Algunas de estas luchas han sido oprimidas violentamente como la sistemática desaparición y muerte de líderes sindicales en Colombia integrantes del Movimiento Pedagógico. Otras luchas son desestimadas y banalizadas a través del discurso de desprestigio tildándolas de ser simples deseos de ganar más dinero o de trabajar menos. Estas luchas son otra dimensión del *discurso ideológico*, ya que constituyen la condición de identificación del universo de los docentes. Además, estas luchas son acciones que los docentes como universo social llevan a cabo dentro de su vida política y constituyen a su vez, la *imagen docente*.

Las páginas siguientes dibujan la imagen que los y las participantes describen de los docentes que han conocido en su vida y del docente que ella o él considera que es. A través de esta descripción también se identifican las acciones que realizan los docentes y los espacios de acción en donde se manifiesta su Ocupación como hacer educativo. No obstante, antes de exponer los datos que dibujan e identifican al docente en los textos auto-biográficos es importante retomar lo que Bolívar (2006) expresa sobre la identidad profesional porque encierra la cuestión de la identificación (Hall, 2003). Bolívar (2006) aclara que al ser la identidad profesional resultado de la toma de conciencia sobre el desarrollo personal y profesional es una imagen singular y contextualizada que cada persona tiene de sí mismo como docente y que esta imagen no debe confundirse con las diferentes construcciones que un actor individual o colectivo asigna a aquello que hacen.

Teniendo en cuenta lo anterior, los fragmentos de los textos auto-biográficos contienen discursos que revelan dos imágenes imposibles de separar. Una imagen singular, producto de su mirada del docente y otra plural, la que otros les han otorgado. El análisis de los textos permitió identificar que la *imagen docente* se constituye a partir de al menos dos vertientes interpretativas del *ser docente* para los participantes: una, corresponde al territorio del *cuero* y otra, habla de la *figura*. Estas dos perspectivas emergentes son complementarias y permiten construir la imagen que los docentes tienen de sí mismos y de sus compañeros, así como la imagen que ellos consideran que se alberga en el imaginario de la sociedad. El *cuero* y la *figura* son reflejo de aquello con lo que identifican *ser docente* y esto permite conocer, sin entrar a profundizar, algunas de las cualidades que constituye la identificación docente.

3.3. El cuerpo docente es piel y comunidad

El *cuerpo docente* es un constructo con doble significado, por un lado, hace referencia literal al cuerpo, ya que corresponde a las huellas físicas que los participantes reconocen como propias de ser un docente, entre ellas la fatiga y el cansancio. Por otro lado, recoge un significado figurativo con el que se identifica a un maestro o profesora con un colectivo dentro del sistema educativo. Esta polisemia arraiga cualidades particulares a aquellas personas que se reconocen y se les reconoce como docentes, lo cual, a su vez, condiciona sus acciones al imaginario individual y colectivo. Desde la perspectiva de comunidad, el *cuerpo docente* agrupa a quienes trabajan dentro del sistema educativo en diferentes categorías. En España esta clasificación se deriva de la Ley 30 de 1984 que reforma la Función Pública del personal funcionario clasificándolo en diferentes cuerpos, escalas, clases y categorías de especialidad; y en Colombia, el concepto toma fuerza con la formulación del Estatuto de Profesionalización Docente con el cual se regula la carrera docente y el escalafón. Pero más allá de la organización interna de los sistemas educativos, el *cuerpo* constituye un pilar de identificación para los docentes, no obstante, esta identificación tiene a su vez muchos matices y giros interpretativos, como expone Violeta en el siguiente fragmento auto-biográfico:

[Violeta]: -Primaria-maestro, profesor-secundaria, pero eso es un convenio no escrito. Por ejemplo, en la función pública como en mi nómina de funcionaria pone “cuerpo”, el cuerpo es la categoría, pone maestro y en secundaria pone “profesor de secundaria”. Tan profesora soy yo como ellos porque en mi título pone “profesora de educación general”, pero hay como una cosa, como no escrita, el maestro es como el tonto y los otros son los de chaleco y corbata.

En este fragmento Violeta hace referencia a que la clasificación dentro de la categoría *cuerpo* no solo ubica a los docentes dentro de unos grupos, sino que también les otorga las cualidades que ellos recogen. Entre estas cualidades se encuentran los juicios de valor que forman parte del imaginario colectivo y que construyen un discurso que mantiene sujeto al actor educativo subordinándolo a ciertas condiciones. Aunque este aspecto se expondrá más adelante, desde ahora se debe estar atento a su rastro dentro de los textos auto-biográficos, con el propósito de adentrarse en la dinámica discursiva que ellos contienen.

3.3.1. El cuerpo docente como una comunidad

Retomando la descripción de la perspectiva de comunidad en la categoría del *cuerpo docente*, se hallan fragmentos en los textos auto-biográficos que indican los principales intereses como gremio. Estos intereses están ligados a la vida política de los docentes, es decir, que dan cuenta de las *acciones políticas* que desarrollaron y desarrollan dentro de una comunidad educativa. Esta perspectiva también da cuenta de las luchas y tensiones que se presentan en el interior del Cuerpo, tensiones que han transformado a lo largo del tiempo los significados de los discursos en los docentes participantes.

[Francisco]: - Bueno, entonces llegó mi compañero y me dice: -¡Oiga Francisco, resulta que tenemos un problema! - ¿Qué? -Se putió esta mierda, el sindicato y se putió la universidad. Ahora llegó Serpa (Serpa era liberal, el tenía mucho poder, inclusive llegó a ser procurador de la nación y ministro de Samper, ¿no? él tenía mucho poder). Llegó Serpa y se perrató esa mierda porque puso a fulanito (que había sido compañero de nosotros del sindicato, había sido revolucionario, de izquierda y trabajador, activista y toda esa cosa). -¡Mano! ¿qué hacemos mano? Ahora se montó en esa vaina allá de la rectoría y empezó a darle garrote a toda la gente de izquierda, ¡mano! y es buscándole el quiebre a uno para sacarlo (sacar a los maestros que estaban conmigo, de izquierda). - ¿Qué hacemos mano? - ¡Sáquenle, aunque sea un comunicado! - ¡Sí mano! Pero ¿quién lo escribe? - ¡Cómo! ¿usted no es profesor de filosofía y letras? -Sí, pero es que para esa joda yo no sirvo. - ¡Siéntese ahí! ¡que se lo voy a dictar! (enseguida se me ocurrió. Yo a todos los comunicados que sacaba centralizados les ponía título) - ¡Escriba ahí! “La metamorfosis” (Porque él me dijo que el discurso de inauguración que había dado era que él hay no iba a tener escrúpulos de izquierda, que él que no caminara con las políticas que se iban a implementar nuevamente, ¡se iba de la institución! O sea, que lo montaron de rector y de una vez se transformó). Póngale ahí, *la metamorfosis* (de Kafka) y comienza... Muchos años después nos encontramos con él y la señora que leía también los comunicados que yo escribía, nos encontrábamos aquí una vez y me preguntaron por el escrito porque lo quería volver a leer. El comunicado decía más o menos así: Había una vez...como un cuentito...¹¹²

¹¹² El cuento de Francisco continúa de la siguiente manera: “Un joven, de estrato bajo, pobre, sufrido, en condiciones económicas muy desventajosas. Un muchacho bueno que quería progresar, que era siempre luchador y siempre se preocupó por su clase social. Fue un activista en el barrio, fue un luchador que

En los siguientes fragmentos se encuentran algunas de las experiencias que describen acciones políticas desarrolladas por los docentes en cada uno de sus contextos. A través de ellas se puede ir visualizando la *imagen* que los participantes tienen de las luchas y tensiones a las que están sujetos como una comunidad y que de alguna manera determina características propias de su hacer en el contexto educativo.

[Francisco]: -Entonces fuimos creando un Movimiento Pedagógico y fuimos estudiando y estudiando. Éramos todos y hacíamos debates, esos debates eran ¡terribles! Porque ¡imagínese! Era como naufragar en medio del mar ¡este barco que no sirve para nada y se desbarató! Y ahora ¡para dónde cogemos! ¡vamos a hacer una asamblea en medio de semejante agite! En medio de tiburones que se lo quieren tragar a uno. Entonces en medio de semejante cosa, nosotros tratando de buscar políticas que nos permitieran tener una presencia protagónica en la educación en el país. [...] Eso desde el sindicato, nosotros desde ¡la federación! [...] Uno de nosotros llegó a ser ministro de educación y cuando llegó a ser, implementó eso porque él antes había sido del Movimiento Pedagógico, pero ¡no lo entendieron! Él siendo del Gobierno y no lo entendieron. ¡Nadie lo entendió!, nadie lo entendió porque para entender eso hay que ser revolucionario. Hay que tener la revolución por dentro, la revolución no es coger la gente y matarla y echar tiros como la gente cree. No, la revolución es un cambio de actitud, un cambio de actitud ante la educación. Unos eran revolucionarios en el monte echando plomo, otros eran revolucionarios haciendo huelgas, nosotros éramos revolucionarios tratando de crear un nuevo modelo pedagógico que sirviera para desarrollar las facultades propias del pueblo, del pueblo, del país.

trataba no solamente por superarse él sino por superar la condición social de todos sus congéneres. Ese muchacho era muy querido, se llamaba Juan de Dios tal. Pero él siempre en esa lucha y siempre es una lucha secreta, una lucha en la cual nunca salía uno en un rengloncito en una página de ningún periódico porque se hacía con desinterés, sin el ánimo de figurar, sin el ánimo de recibir méritos o de recibir honores sino únicamente por el deseo de ayudar a su clase social a superar las necesidades. Era un verdadero ejemplo de muchacho revolucionario pero un día se le apareció el hada madrina. Esa hada madrina lo puso en la rectoría y lo sentó en esa silla, que esa silla tiene el poder mágico de que todo el que se sienta ahí lo vuelve una cucaracha. Entonces ¡afuera los escrúpulos de izquierda! ¡No tendré escrúpulos de izquierda con nadie! ¡Por fin! Ahora sí, mojé páginas en el periódico, ¡Por fin soy entrevistado! A ese muchacho se le presentó el hada madrina que lo sacó de ese anonimato y se olvidó, se olvidó de su clase social. entonces sus antiguos compañeros de lucha se convirtieron en sus enemigos. Ya se elevó de estatus y no quiere saber nada de ellos. ¡Oh mundo, cómo transforma a los seres humanos la silla esta! ¡Maldita silla esta! De todas maneras, sepa compañero que los antiguos compañeros, ¡vamos a seguir dando la lucha! Pero le tenemos cierta lástima al ver la condición en la que usted ha quedado”.

Tabla 52

El cuerpo docente como una comunidad

El cuerpo docente como una comunidad
<i>Fragmentos que dan cuenta de la acción político-educativa</i>
[Investigadora]: - ¿Usted trabajaba todo el tiempo de maestro? [Francisco]: -Bueno un año trabajé las tres jornadas, pero porque yo también por las tardes me quedaban tardes libres y yo hacía como le digo. También trabajé en el gimnasio moderno, pero eran dos o tres horas. Yo tenía un grupo de tres o cuatro alumnas y me esperaban a una hora para darles instrucción política, decíamos: - <i>¡Usted va a sacar el periódico!, ¡vamos a hacer esto de esta forma! ¡Puros trabajos revolucionarios!, y las chinas me caminaban que daba miedo. ¡Bacano! Un día me encontré a una en la ciudad: - ¡Profesor! ¡Todas nos acordamos de usted! ¡Nos acordamos! -Y ¿si les sirvió de algo todo el discurso que les echaba en clase? - ¡Claro! Ahora todas somos de izquierdas ¡todas!</i>
[Francisco]: -Entonces, yo trabajando en el colegio y veía ese problema ¹¹³ , [...] Que este colegio cumpla la función de formarlos como líderes revolucionarios, pero el colegio del mejor sindicato, del sindicato más revolucionario y ¡no saca líderes sindicales de su colegio! Yo llamé a los directivos del colegio, les dije: - ¡Bueno vamos a transformar este colegio! - ¿Qué hay que hacer? Ellos eran los que financiaban y pagaba - <i>¡Hay que echar a todos estos maestros de derecha, todos! Y yo les consigo maestros de izquierda. - ¡Listo! Lo que usted quiera hacer. [...]</i> Yo no podía ser rector porque yo no tenía título, ¡ese ha sido mi tema toda la vida! Entonces busqué a una compañera. Yo metí gente de todos los partidos políticos de izquierda, no de uno solo. La nombramos rectora para que le diera un vuelco al colegio en la política. <i>¡Vamos a dar instrucción política!</i> [...] ¡Como yo llegaba con esa emoción!, yo los emocionaba
[Violeta]: -También me apunté en Derecho porque teníamos que elegir tres opciones. Yo me apunté: Medicina, Magisterio y Derecho. Tampoco me hubiera importado, a mí me gustaba... defender, defender. Era la época de estar de huelga. Había mucho idealista en general y en las clases de letras más.
[Violeta]: -Luego en los 80. En el 89 una huelga, una huelga, pero bestia de maestros y profesores. Aguantaron en huelga días y días y consiguieron un aumento significativo. Así igualaron a otros cuerpos de funcionarios, para que veas lo que se valoraba la educación. Los maestros ganaban justito, justito y tras esa huelga se consiguió un sueldo digno.

¹¹³ El problema al que está haciendo referencia Francisco puede leerse en el fragmento que se re recoge en apartado correspondiente a la violencia de género y sexual en el contexto educativo.

El cuerpo docente como una comunidad

Fragmentos que dan cuenta de la acción político-educativa

[Paco]: - [...] Yo lo que hago ahora es hablar con profesores de todas las áreas. Les doy información en el ámbito lingüístico, matemático, general para todas las materias. De hecho yo hago formación para competencias lingüística, matemática y me siento muy a gusto porque me gusta. El trabajo con docentes me gusta, me gusta mucho trabajar con adultos en la formación.

[Investigadora]: - ¿Por qué?

[Paco]: -Porque tengo la oportunidad de promover cambios y metodologías, que es lo que siempre me ha llamado la atención.

[Investigadora]: -Tu a ellos les das pautas y ellos son como transmisores de eso.

[Paco]: - ¡Eso es! Lo que yo trabajo, sería formación a nivel de metodologías activas, planificación y evaluación. No es tanto de evaluar según modelos tradicionales sino cómo podemos a través de la evaluación mejorar nuestros procesos de enseñanza. ¡Todo eso me ha encantado!

[Paco]: -A veces comentamos entre nosotros, los profesores de educación física que estamos hechos de otra pasta, por cooperativismo, pero sí que de verdad que luego los de educación física suelen estar mucho en equipos directivos, siempre se meten en todos los fregados en los centros cuando hay proyectos y programas de innovación. Siempre están presentes allí coordinando cosas, quizás porque son gente, yo pienso, muy energética y que puede manejar diferentes estilos de aprendizaje.

[Paco]: -O a lo mejor tengo una visión muy optimista, pero fijate que casi todos los compañeros, y eso que he conocido cientos y cientos, son casi todos excelentes profesores, muchos es que no saben cómo hacerlo mejor, pero es que son excelentes profesores. Tienen ganas de hacerlo bien, a veces no saben, a veces van un poco saturados, cansados. Pero en realidad son buenos profesores porque querrían hacerlo bien, a veces es más de echarles un cable. [...] Y momentos como este de tanta presión política, de normativa con los estándares, pero bueno mi trabajo aquí se le da el valor que haya tenido o tiene, sé que es intentar llevar un poco de alivio, o sea que la normativa enralece.

[Investigadora]: - ¿Cuándo empiezas a ser... a crear esa consciencia de todo lo que estaba pasando y conectas el exterior con lo que estás viviendo?

[Paco]: -Pues eso es a partir de cuando vengo a Zaragoza.

[Investigadora]: - ¿Cuándo vuelves?

[Paco]: -Empecé a convivir más con mi hermano, con mis hermanos y a ver lo que mi hermano hace y la música que oye, y el discurso que va teniendo.

[Investigadora]: - ¿Cuántos años tiene tu hermano?

El cuerpo docente como una comunidad

Fragmentos que dan cuenta de la acción político-educativa

[Paco]: -Tiene siete más que yo.

[Investigadora]: -Tú ibas con el mayor, mayor porque tú eres el menor.

[Paco]: -Yo soy el menor y en casa estábamos todos, pero el mayor es siete años más que yo. Entonces cuando yo vengo aquí con catorce años pues él tenía ya veintiún años. Él ya estaba en la facultad con sus movidas políticas.

[Pilar]: - Entonces, todo ese montón de amigos, amigos ilustradores y cuanta cosa, pin y esas paredes quedó repleto, ¡era lindo! Empezó no solo a llegar gente de Literatura sino de todas las ingenierías ya conocían el Centro de Estudios de Literatura. Yo como trabajaba en la vicerrectoría y allá comparan bultos de café... y yo, la propia ratona... una y dos bolsas, nunca se daban cuenta. La pedían cada tres meses porque era para toda la torre, todo el piso, tres aquí, tres aquí, tres aquí y la gente a pesar de que tomaba café sobraba bastante y yo rócheme y rócheme café, y ¡todo el mundo amaba el Centro de Estudios porque había café! ¡Todo el tiempo! Entonces: ¿quién es la presidenta? ¡La que trae café! Total, fue muy bonito toda esa época y también estoy ahora marcada por eso, como ¡Uish! ¡Toda una generación!

[Pilar]: - Y, allí entre todas las personas que conocí me dejó muy marcada, dos personas que están en la cárcel ahora y es por un asesinato... una cosa así dura de otro estudiante ahí en la universidad y pues sí uno no se imagina con toda esa gente que comparte porque esas dos personas era importantes, sí eran... uno ya llevaba como casi un año entero haciendo lo mismo, sí, saliendo del Centro de Estudios, yendo a clase, hablando, bien sí. Se arma como un parche.

[Carlos]: - [...] Nosotros en Colombia llevamos también unas décadas, un par décadas tal vez, vendiendo sobre todo fue muy fuerte en la última década, vendiendo el discurso de la tolerancia, pero en Colombia tolerar significa ¡sabes qué! ¡mira! [...] yo te detesto. nosotros los narradores y los docentes vamos a tener un papel violentísimo en el posconflicto y no va a ser consciente, nos van a utilizar y vamos a agradecer que salga una platica que llegue para posconflicto en euros o en dólares y de eso nos llegue algo de unas funciones y es todo lo que vamos a pensar que es nuestro papel, va a ser horrible en ese sentido y vamos a desaprovechar una súper, súper oportunidad.

[Elisa]: - [...] Normalmente los profesores de instrumento nunca están desligados de tocar en algún sitio. De hecho, cada día más reivindicamos los músicos de conservatorio que tengamos cierta flexibilidad a la hora de poder cambiar clase y tal, para poder desarrollar paralelamente a nuestra labor docente nuestra labor artística porque esto es una cosa que

El cuerpo docente como una comunidad

Fragmentos que dan cuenta de la acción político-educativa

se retroalimenta. Si tú tienes una actividad artística y una carrera artística dentro de una orquesta, tú como que ganas en conocimientos.

3.3.2. El cuerpo docente como corporalidad

[Pilar]: - [...] También uno se agota, horrible.

La categoría: *cuerpo docente* tiene también una lectura literal, ya que describe la huella que su hacer como docentes ha dejado en su piel y su cuerpo. Varios de ellos hablan del agotamiento, el cansancio y la fatiga y pese a que estas pueden ser consideradas consecuencias inherentes a cualquier trabajo, su aparición dentro de los textos auto-biográficos es reiterada e intensa.

[Violeta]: -El otro día estábamos hablando del síndrome del profesor quemado y yo dije: -¡Yo todavía no estoy quemada aún! ¡Hasta que yo he llegado a donde he llegado! Que yo pueda ir de mi trabajo a mi casa andando, estar trabajando cerca de donde vivo porque me he pegado la vida en la carretera. Gastando dinero en coche, riesgo, tiempo, es decir, es un trabajo duro porque tienes que desplazarte. Normalmente, para trabajar cerca de donde vives es muy difícil tienes que pasar un tiempo. Es un trabajo duro por muchas cosas o sabes lo que te espera o te puede dar algo. La gente solo ve las vacaciones creen que tenemos muchas vacaciones.

Tabla 53

El cuerpo docente como una corporalidad

El Cuerpo docente como corporalidad
<i>Fragmentos que dan cuenta del agotamiento y la enfermedad</i>
[Pame]: -Bueno eso ¹¹⁴ se volvió un problema. Yo me enfermé, fue cuando se me subió la tensión como tres días, se me entiesó la espalda del estrés, me dio diarrea una semana. Entonces yo dije: <i>-A mí me van a sacar entonces lo más sensato es que yo vaya y pregunte, si realmente me van a sacar que me avisen ya.</i> Entonces yo me senté donde mi jefe y le dije: <i>-Mira, yo estoy enferma, la energía que yo estoy sintiendo alrededor mío en este momento está muy densa y yo me estoy enfermando, yo necesito saber si ustedes me van a sacar que me lo digan ya para yo empezar a buscar trabajo.</i> -No Pame ¿Cómo se te ocurre? No.
[Investigadora]: - ¿Por qué te interesan los discursos? [Pilar]: - Discursos, es por las obras de teatro, ¿sí? [Investigadora]: - ¿Cómo por lo que decía ahora, que el pensamiento, que por eso te gustaba la Literatura? Porque ¿trasciende al pensamiento? [Pilar]: - Sí. [Investigadora]: - Entonces, de pronto el usar los títeres, las marionetas, bueno son diferentes, pero es porque de alguna manera ¿es un medio para mover esos discursos? [Pilar]: - Sí. Sin involucrarse tanto. [Investigadora]: - ¡Ah! Ahí está “voy a ser egoísta” Ese es el egoísmo que te importa. [Pilar]: - Ese ser egoísta. [Investigadora]: - ¿Por qué? ¿Te duele mucho? [Pilar]: - Bastante, soy muy sensible. Entonces... ¡Yo soy fuerte!, yo soy bastante fuerte y puedo.
<i>La fatiga y el cansancio</i>
[Violeta]: - Yo hago 51 en diciembre [Investigadora]: -Sí. Bueno no parece. [Violeta]: Bueno, se nota, se nota. [Investigadora]: - ¿Sí? [Violeta]: - Sí, se nota porque te cansas, te cansas más. [Investigadora]: - ¿Estás contenta de ser maestra? [Violeta]: -Sí, estoy muy contenta de ser maestra y no lo cambiaría por nada. [Investigadora]: - ¿Si te jubilaras en este momento dejarías de ser maestra?

114 Pame fue despedida abruptamente de su trabajo viendo comprometida su estabilidad económica.

El Cuerpo docente como corporalidad

Fragmentos que dan cuenta del agotamiento y la enfermedad

[Violeta]: -Yo creo que al vecino... si me viene a pedir ayuda... a ver depende ahora estoy como muy cansada. Falleció mi marido todavía no estoy bien del todo, pero donde mejor estoy es trabajando, pero cuando llego a casa, cuando tengo que trabajar en casa, me noto muy cansada. Ahora físicamente me noto muy cansada, pero conozco mucha gente que se pone de voluntario a dar clases a inmigrantes. Ahora estoy cansada, ahora mismo no te sabría decir porque estoy cansada. Cuando llega el fin de semana ¡ya no puedo más!

[Violeta]: -Entonces ese año es el que recuerdo que físicamente estaba agotaba, como quedé embarazada estuve mal desde el principio hasta el final. Al principio me iba con compañeros compartíamos un coche, pero al final les dije: “A ver que me voy sola” porque tenían que parar a cada rato para que vomitara. Luego me dijo el médico: “No se puede mover, no puede levantar pesos, no puede saltar” porque tuve un problema los cuatro primeros meses, yo le dije “pero venga es que yo doy educación Física, pues ¡coja un banquito!”. Entonces no me sentía muy bien porque a mí me gustaba correr con los chicos y hacer las cosas. También pasé mucho frío porque hacíamos las clases al aire libre. Me acuerdo de los pequeños que decían: “¿Señorita! ¿podemos jugar con el hielo?” De todos los destinos es el que recuerdo más duro porque yo estaba mal físicamente. Era un esfuerzo continuo ir a trabajar, luego ya nace el niño. Problema. Dices a ver si me tengo que ir a un sitio en el que no pueda volver en el día, ¿qué hago? me voy al pueblo, alquilas una casa, buscas a alguien que lo cuide porque en los pueblos no suele haber guarderías. ¡Imagínate la historia!

[Investigadora]: - ¿Alguna vez has terminado cansado, agotado?

[Enrique]: -Sí, todos los días. A ver “agotado” no, un poco con la cabeza como un bombo y cansadito mentalmente. Son unas cuatro o cinco horas de clases, dicen ¡pero estas sentado sin hacer nada!, sin hacer nada no. No son cinco horas de oficina, claro está trabajando, pero de repente se levanta o sale. ¡Claro! Clases individuales estás los 60 minutos con el chaval y estas como muy concentrado.

[Pame]: -...Ya me mamé. Y mira yo en mis clases... ahorita no tengo casa, pero estoy tranquila, puedo estar más con mi mamá y con mi abuela. Hago mis cosas, si me quiero levantar tarde me levanto tarde, si se me da la gana de levantarme temprano me levanto temprano, voy en bicicleta a dar mis clases, no tengo que planear ni nada, los niños me quieren, los veo una hora y media y me largo [...] No me los tengo que mamar ocho horas, ni darles de comer, ni limpiarles los mocos, ni mamarme a sus papasitos y mamasitas.

[Investigadora]: -O sea estás cansada de ser maestra de preescolar.

[Pame]: -No, estoy cansada del sistema como tal, me tiene mamada.

[Investigadora]: -Pero el sistema es... ¿qué es el sistema?

El Cuerpo docente como corporalidad

Fragmentos que dan cuenta del agotamiento y la enfermedad

[Pame]: -Los colegios como ahora manejan toda la información, como lo tratan a uno, o sea me mamé.

[Investigadora]: - ¿Y no has pensado en trabajar en público?

El cansancio y la fatiga a la que se refieren los participantes no solo llega con el transcurrir de la vida, sino como expresa Pame, con el peso de la necesidad, “por la maldita papita”. El agotamiento del cuerpo por la subordinación del actor educativo al trabajo así sea un trabajo deseado, demanda seguir horarios y estándares, cumplir normativas y alcanzar objetivos. Es en sí mismo, el esfuerzo continuo de ir a trabajar que desgasta el cuerpo. Laborar, tal como señala Arendt, “significaba estar esclavizado por la necesidad” (2005, p. 109), condición de servidumbre inherente a la vida humana. De ahí, que algunos hombres para poder liberarse de esta dominación someten a otros a quienes también sujeta la necesidad. En los textos de los participantes se pueden ver cómo ellos y ellas se sienten, en ocasiones, atrapados dentro de un sistema educativo y toman diferentes posiciones frente ello. Por ejemplo, Pame se niega y se revela a seguir trabajando para la institución, Francisco lucha por cambiar las estructuras, Violeta aguanta el peso del cansancio de cada día, Enrique controla el tiempo que trabaja para poder seguir haciéndolo, o como Pilar, que intuye el precio de involucrarse con el otro y está valorando trabajar en otras cosas.

3.4. La figura docente: tensiones, conflictos, luchas y contradicciones

[Francisco]: -El maestro es un enamorado, ¡es un enamorado de sus cosas, de su hacer! [...] le pasan a uno el amor que ellos sienten por la materia [...] Bueno, que el magisterio tiene que ser un apostolado. Apostolado es una vaina con amor.

La siguiente perspectiva de interpretación de la *imagen docente* surge de las representaciones, ideas y concepciones que los participantes describieron en sus textos como propias de lo que significa *ser docente* (ser maestra, maestro o ser profesor o profesora) y tener o no, *la vocación docente*. Estas dos vertientes interpretativas nutren lo que se ha denominado: la *figura docente*, que es la representación de aquello que se espera de una persona que dedica su vida a la docencia, pero que al mismo tiempo se puede ver condicionado por esos atributos o cualidades que se les asignan. Es importante mencionar, que estas representaciones de la figura docente tienen un fundamento experiencial muy fuerte, porque cada atributo se corresponde con una vivencia particular y significativa para el participante, con una persona que trabaja o labora como docente.

Ilustración 25. Los maestros colombianos



Ilustración 25. Es una imagen de la fotografía titulada: “La vida de los maestros colombianos” que es portada del libro titulado “La vida de los maestros colombianos, tomo III Maestros del Pacífico” (Parra & Castañeda, 2014).

Las siguientes representaciones se corresponden a lo que María (Maestra participante de los estudios base) denomina el *verdadero maestro*: “un conjunto de tener, querer y hacer. Nace y se hace. Tiene que poseer las capacidades intrínsecas, la actitud para enseñar y hacerlo bien, a pesar de los obstáculos”. Estos atributos se corresponden que dibujan la *figura del docente* se fundamentan tanto en las cualidades por las que ellos se reconocen como en las funciones educativas que consideran propias del imaginario social. Estas cualidades alimentan el concepto del *ser docente*, un constructo que, de acuerdo con los contextos interpretativos, tiene gran variedad de matices e intensidades. Esta característica justifica que los siguientes fragmentos auto-biográficos se presenten en dos tablas separadas, una, con fragmentos de los textos de los participantes españoles y otra, con los de colombianos. Esta discriminación obedece en definitiva al discurso histórico en el cual se inscriben cada uno de estos textos y que tinta de cierta manera a la *figura docente*, otorgándole características propias de cada tiempo y lugar. Esto da cuenta de la influencia que los contextos tienen en la construcción de los discursos y de la importancia que tiene escuchar las voces de los actores.

Hay que decir también, que los atributos de identificación con las figuras de docente que aparecen en los textos de los participantes corresponden a la expresión de sus recuerdos autobiográficos mediados por el diálogo consigo mismo y con la investigadora. De manera que, no se pretende enunciar un listado de cualidades positivas y negativas que pueda argumentar un perfil o una identidad como una naturaleza docente. Lo que pretende es dejar ver las relaciones de sujeción de la persona que hace la educación, porque al conocer los condicionantes que marcan y atan el universo de elección en la vida de una persona que trabaja o labora como docente se puede favorecer la búsqueda de atributos que promuevan discursos para una educación como práctica de libertad. Y por ello, hablar de una lista de atributos sería algo descaminado a este objetivo, además, tal como se muestra en el siguiente fragmento de la autobiografía de María (participante de los estudios base), el listado de atributos sería inabarcable.

¿Qué se necesita para ser un(a) buen maestro(a)? Ser mago, adivino, sabio, inteligente, respetuoso, capaz, transparente, solidario, prudente, convincente, trabajador, resignado, buen orador, saber escuchar, reconocer el error y corregirlo y, como si esto fuera poco, ser también padre, madre, sacerdote, médico, psicólogo y dar siempre buen ejemplo dentro y fuera de la institución.

La *figura de docente*, descrita por los participantes españoles dibuja un docente novedoso, innovador, muy preparado, con facilidad para motivar y para hacerle pensar al alumno. Es alguien que le hace cuestionar la realidad al alumno y que representa para él un ejemplo a seguir como un modelo.

Tabla 54

La figura docente en los textos de los participantes españoles

La figura docente
<i>Fragmentos</i>
[Enrique]: - [...] Un maestro es alguien de quien de sus manos han salido unos cuantos buenos instrumentistas o unos cuantos buenos profesores. [...] Para mí “¡Maestro!” Suena como muy rimbombante. Bueno también es como una excepción de un poco a... no lo sé también es un cliché, hay quienes nos saludamos: <i>¡Hombre, maestro!</i> Y nos saludamos o de repente te escriben una carta: “ <i>Maestro</i> ”, pero ¡maestro! No sé. Bueno sí. Están los grandes maestros, pero también están los maestros un poco más... ¡Maestrillos!
[Paco]: -Hay dos tipos de preguntas: las que puede responder Google, que hacen referencia a contenidos que para qué quieres memorizar o aquellas preguntas que no puede responder Google que son las que tenemos que llevar nosotros a la escuela.
[Elisa]: Hay gente que se dedica a la carrera artística solamente o a la labor artística y luego no tiene esa capacidad de ser un buen profesor porque no todo el mundo vale para saber explicar las cosas y saber enseñar. Eso sí que es cierto hay gente que tiene esa cualidad de saber enseñar y de saber transmitir conocimientos y hay gente que son eruditos en su especialidad, pero no tienen esa capacidad didáctica de saber transmitir esos conocimientos.
[Elisa]: - [...] yo creo que tienes que enseñar y transmitir a los alumnos pues que tienes que tener unos valores como persona y tienes que tener unos respetos. Tienes que saber actuar en cada circunstancia de la manera que corresponde a cada circunstancia
[Elisa]: - ¡[...] No solamente transmitir conocimiento, te lo suelto y se acabó, sino que tiene que ser el espejo donde se mire el alumno [...] Aparte el alumno ve que su profesor no solamente va a dar clase, sino que estudia, que los fines de semana se involucra en otros proyectos, que toca con orquestas, que monta con los compañeros con otros profesores del conservatorio monta una obra para los críos. ¡No sé! Que vea el alumno que tu realmente amas el instrumento.

La *figura docente* descrita por los participantes colombianos es la de una persona afable, agradable, humilde, y creativa, interesada en el conocimiento y que piensa en la armonía y la alegría. Es la figura del enamorado, del artesano, del artista, y en especial, la de un amigo.

Tabla 55

La figura docente en los textos de los participantes colombianos

La figura docente
<i>Fragmentos</i>
[Francisco]: - [...]El maestro tiene que ser afable, el maestro es el que señala el camino.
[Francisco]: - [...] Si fuera un profesor amable hubiera dicho: <i>¡Oiga usted es muy inteligente, usted saca unas comparaciones muy...! ¿cierto?</i> Inclusive no hubiera sido necesario, si él hubiera dicho ¡bueno mano esta discusión no la acabamos!, si quiere siéntese y después miramos otra cosa o hacemos otra cosa y déjeme que le busque argumentos porque ahorita me cogió cortico. Alguna cosa, si hubiera sido un poco más amable. [Investigadora]: - ¿Con un poco de humildad? [Francisco]: - Sí, ¡claro! Sí que fuera humilde, que fuera un maestro.
[Francisco]: - [...] ¡en vez de estar pensando en las potencialidades de los muchachos. En vez de estar pensando en la armonía y en la alegría, viven pensando en la disciplina ¡no se me corra de ahí! ¡siéntese de frente! ¿Por qué se hace así?
[Francisco]: -Yo sí me siento maestro porque maestro es el que señala el camino, el que señala el camino no el que obliga a caminar por ahí. Yo ando por ahí y si la gente quiere viene conmigo. [...] ¡Es un enamorado! El maestro es el que enamora al alumno de su conocimiento.
[Francisco]: -Yo creo que la misión de un maestro no es formar científicos, eso ya lo hace la universidad, pero lo que es primaria y bachillerato tienen que despertar en las personas la sensibilidad, el afecto, el amor, la felicidad por la vida. Enseñarlos a ser felices y a ser alegres y después que ellos lleguen a la universidad y cojan la materia que más les haya gustado y se enrumben por ahí para aprender un oficio.
[Francisco]: - Es que ellos no me consideraban el profesor. [Investigadora] - Entonces ¿cómo lo consideraban? [Francisco]: - Un amigo de ellos, es que yo era amigo de ellos.
[Investigadora]: - ¡Así como usted dijo ayer! ¡Un maestro debería ser un enamorado! [Francisco]: - ¡Sí, claro! ¡Que enamore al otro de su quehacer! [...] O sea, es que se enamora

La figura docente

Fragmentos

de las cosas, que alguien los enamora. ¿Quién? Un maestro que sentía quería y le gustaba esa cosa pues entonces se fueron enamorando de eso y ese es el camino.

[Francisco]: - [...] El maestro es un enamorado, ¡es un enamorado! De sus cosas, de su hacer.

[Carlos:]-yo digo yo no soy artista, yo soy artesano, pero lo que hago, si me dedico a un arte. Pero yo no soy artista, soy artesano.

Ilustración 26. Maestras españolas



Ilustración 26 es una fotografía tomada a la exposición titulada: “Maestras de la República”, que fue presentada en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza en el año 2016.

Para recoger los diferentes atributos y cualidades con los cuales se pueden identificar a los docentes se presentan algunos fragmentos que caracterizan a las personas que trabajan o laboran como docentes: aquellos que tienen vocación y aquellos que no la tienen. Hablar de una vocación docente reconoce la existencia de esencia en aquello que hacen los docentes, tal como expresa María Zambrano cuando dice que “toda vocación es en esencia mediadora” (Zambrano, 1965, p.111), y que cuando un maestro cumple su vocación esta adquiere una cualidad humanizadora enorme, ya que vincula al individuo con la sociedad. La filósofa establece que el maestro es más de lo que él era antes de llegar a serlo y que como la copa de un árbol tiene un grado superior por excelencia y por esencia tiene el deber de transmitir algo,

de modo que, quien no logra transmitir de alguna manera a sus alumnos se convierte en una “contrafigura de su ser” (1965, p.101). En el siguiente fragmento del texto de Pilar, se reconoce que el deber del “verdadero maestro” es transmitir algo y para poder hacerlo es necesario estar completamente dedicado a ello:

[Pilar]: - [...] Hay muchos profes que tienen huevo. ¡No deben ser profes!

[Investigadora]: - ¿Por qué?

[Pilar]: - Porque [...] Soy ingeniero químico y no pude conseguir otro trabajo entonces voy y dicto química. ¿Sí? Sin pedagogía, sin conocer que estas niñas están en esta etapa, posiblemente puedan actuar de esta manera. Entonces, hay que, ¡sí! Lograr tener ese contenido que le permite a uno tomar estrategias. Eso solo se logra verdaderamente si uno se dedica. Entonces, yo siento que hago lo que me gusta como profe porque tomas esas pedagogías y todo ese rollo, ¡sí! Toda esa gente que habló de eso, ¿Sí? toda la experiencia, valoro todo ese tiempo que tomaron para escribir y para pensar, mecanizar y hacerlo entender, y que uno al llegar a la escuela, encontrarse, ¡esto es lo que recuerdo! ¡Por supuesto tengo que tener cuidado en esto! Mediarlo de esta manera, buscar otras cosas. Sugiere mucha creatividad. Un montón de verbos específicos para que realmente se haga la labor docente. Todos son estudiantes, pero no todos son maestros, ¿sí?

Una de las fronteras del fenómeno de la ocupación es precisamente aquello a lo que se le conoce como vocación. El término se define por la Real Academia de Lengua Española como una convocación o un llamamiento hacia algo. La primera entrada del término en el diccionario es: “inspiración con que Dios llama a algún estado, especialmente al de religión”, la segunda, “advocación” y la tercera es la “inclinación a un estado, una profesión o una carrera”. Esta última definición quizás sea la más apropiada para categorizar algunos de los datos emergentes de los textos auto-biográficos. No obstante, al ser identificado con un llamamiento o una convocación se puede llegar a pensar que existe alguien o algo fuera de la persona que le llama a hacer algo, lo cual podría entenderse un condicionamiento externo del sujeto. Es por ello, que se comparte la interpretación que Paco realiza del concepto como “elemento”, término que emplea Robinson (2009) para describir el lugar donde convergen las cosas que nos gusta hacer y las cosas que se nos dan especialmente bien; es decir las aptitudes y las actitudes de las personas.

[Investigadora]: -Y ¿qué es la vocación?

[Paco]: -Pues no lo sé muy bien porque cada uno tiene un concepto diferente.

[Investigadora]: -La vocación viene de algo religioso, es el llamado de.

[Paco]: - ¡Claro! Yo lo llamaría más, el Elemento, lo que llama Robinson. Hay un libro que se llama “El elemento”, un buen libro, muy cortito de leer. El elemento es aquello que a ti te gusta mucho, que te apasiona, pero que además se te da bien. Pues yo creo que la vocación va muy ligada a eso, por eso a mí el ámbito de la educación física, de la actividad física es realmente mi vocación porque siento que me gusta, pero, además, siento que se me ¡da bien hacer eso! [...] Muchos compañeros me dicen ¡tú serías genial en el aula! Con los chicos, por tu forma de trabajar te iría genial con ellos y digo ¡pero es que no me gusta! No es que no me sienta capaz de hacerlo, sé cómo querría trabajar en el aula, no querría trabajar con libros. [...] Digo lo que pasa es que me cuesta porque tengo que estar siete horas, dime vete al patio con tus chicos y trabaja gimnasia y eso sí que me apasiona.

El autor del libro al que remite Paco expresa que cuando una persona encuentra su *elemento* obtiene satisfacción personal y esto puede ser entendido como una vida con éxito. Encontrar su *elemento* es encontrar el lugar en el mundo lo que permite explotar nuestro máximo potencial y para ello, se deben conocer nuestras habilidades y pasiones personales. Esta tarea no solo requiere del profundo conocimiento de sí mismo sino de la aceptación y el reconocimiento de otros, porque el elemento o la vocación se presenta en los textos de los participantes como un lugar de encuentro y convergencia, que tal como expresa Zambrano (1965), es en esencia mediadora. En los textos los participantes expresan que la vocación o elemento puede estar o no estar, y al parecer, no puede estar a medias o una persona no puede tener “un poco” del elemento, porque al ser el lugar de convergencia entre la actitud y aptitud requiere que se den todas las condiciones para ello. En el siguiente fragmento, Paco expresa que el peso de las circunstancias puede hacer que una persona se convierta en la contrafigura del ser docente, tal como la describe María Zambrano (1965), cuando no se asume el deber de transmitir y mediar entre la persona y la sociedad.

[Paco]: -Por ejemplo, uno puede encontrarse a gente que está en la docencia porque ha tenido que buscarse un trabajo, pero hasta eso es respetable.

[Investigadora]: - ¡Un sostén económico!

[Paco]: - ¡Eso es! Una forma de sobrevivir, creo que incluso eso es respetable porque todo el mundo tiene derecho a sobrevivir.

[Investigadora]: - ¡Un motivo!

[Paco]: - ¡Claro! A esas personas lo que tendrían que hacer es ofrecerles modelos y ayudarles para que puedan reconducir una necesidad, no sé si hacia una vocación

porque la vocación es algo que está o no está, pero sí el intentar hacer un trabajo lo más eficiente.

Cuando una persona hace algo que no se le da bien y que no le apasiona podría *volverse loco*, tal como expresa Violeta en el siguiente fragmento. Ella habla de lo que ha visto en otros, algunos de ellos compañeros de trabajo en algún centro educativo. Violeta ha visto su insatisfacción y la compara con sus recuerdos de infancia en el pueblo, junto con su primera maestra.

[Violeta]: -Si no tienes esa cosa... inquietud, vocación “gusanillo”, te puedes volver... loco. De hecho, hay gente que lo pasa mal porque es una insatisfacción personal. Es muy difícil, es una profesión muy difícil. Primero y segundo de la ESO, esos años de los 12 a los 16 son muy complicados, los chavales están en un momento de cambios, de inestabilidad, que crea muchos conflictos. Tú tienes que ser consciente de que eres el adulto y que ellos son niños.

Violeta atribuye a la figura del docente la aptitud para reconocer las necesidades del otro y la actitud sosegada para comprenderle desde la empatía, al reconocerse cómo fue un día en el alumno que tiene presente ante sí. Los recuerdos de su primera maestra y la imagen que tiene de ella tienen estas cualidades.

[Violeta]: -Yo sé que entré cuando tenía 5 años con esta maestra. A ella yo la recuerdo con un cariño porque era una chica jovencísima, igual era su primer destino y era moderna porque era la época. [...] Ella ya tenía otra formación, nos sacaba al patio y nos vigilaba por la ventana mientras trabajaba con las otras. Ella se daba cuenta de que nosotras necesitábamos un descanso más. [...] Ella tenía inquietudes como sociales por ejemplo se dio cuenta de que nosotros de la ciudad conocíamos no más que el médico, cuando íbamos al médico. Entonces ella organizó una obra de teatro y cobrábamos la entrada a la gente, con ese dinero contrató un autobús y nos llevó un día entero a Teruel a ver *Los Amantes*, la Catedral y el Pantano. Íbamos una mayor con una pequeñita y recuerdo que hacía frío y llevábamos un bocadillo con una fruta. Al mediodía fuimos a casa de su madre, imagínate treinta niñas en un piso. Pues la madre había puesto mantas en el suelo y a lo largo de las paredes y nos había preparado una taza de sopa a todas. Yo creo que esas cosas sí que te marcan. Aquella mujer sí que tenía vocación, ella lo vivía, ella veía la situación que teníamos. Fíjate el cambio porque según lo que me contaban las mayores el año anterior se dedicaban a rezar y coser. Notabas que en vez

de enojarse con nosotras porque éramos una pequeñajas pues tenía una paciencia infinita y se lo pasaba pipa. [...] Quiero decir que se lo pasaba bomba con nosotras.

Violeta narra cómo la llegada de aquella joven maestra revolucionó lo que hasta el momento estaba destinado a sus compañeras: “coser y rezar”. Su maestra vivía lo que hacía y se involucraba en ello, esto marcó una diferencia en la trayectoria educativa de Violeta y posiblemente, forjó en ella su imagen del docente. Para Violeta, la vocación de su maestra la libró del destino de servidumbre de muchas niñas españolas y también, le ha salvado, en muchas ocasiones, de la locura.

Para Enrique, la vocación es el disfrute de aquello que haces, es algo mágico, “¡una auténtica maravilla!”. Enrique habla de la magia y el disfrute que compartían a través de la música en su hogar paterno. Para él, la vocación por la música se respiraba en casa de su abuelo, un hombre que trabajaba como dentista pero que realmente lo que amaba era tocar el piano.

[Investigadora]: - [...] O sea en tu casa era como que se vivía la música ¿sí?

[Enrique]: - Sí, bueno tampoco como de una forma muy especial, simplemente la música estaba ahí de una forma bastante natural. No es que... en fin. Nuestra vida no giraba alrededor ni mucho menos, pero sí que llegabas a casa o estaba mi padre y estaba la música puesta, sonaba música. También en casa de mi abuelo, ¡me encantaba ir a casa de mi abuelo! De mi abuelo paterno, del que no vivía con nosotros, sí. Estaba mi tío y mi tía, ella tocaba el piano. ¡Había un piano estupendo! Un piano francés y mi tía tocaba muy bien. Mi abuelo era dentista, pero era un pianista de vocación.

Enrique también recuerda a su tío, quien disfrutaba interpretando cada pieza y se dejaba toda el alma en ello. El tío de Enrique también trabajaba haciendo algo diferente a interpretar música. Enrique quedó maravillado al ver la pasión de aquellos hombres por la música, algo que no comenta haber experimentado en su vida como estudiante.

[Enrique]: - Recuerdo a mi tío tocando con mucho entusiasmo algunas piezas. Alguna marcha fúnebre, algún preludio de Chopin. [...] lo interpretaba muy bien, sudaba, ¡la gotica así en la nariz!

[Investigadora]:- ¿Lo veías como disfrutaba?

[Enrique]: - Sí, sí, sí, muchísimo.

[Investigadora]:- ¿Te gustaba?

[Enrique]: - Me gustaba, me gustaba muchísimo, sí. A todos, no solo a mí. [...] Me parecía una maravilla, ¡una auténtica maravilla! ¡Me parecía mágico!

[Investigadora]:- ¿Esos recuerdos desde cuándo los tienes?

[Enrique]: - Desde bastante pequeño.

Para Elisa y de manera muy similar a Enrique, su maestro es el Maestro, es quien crea escuela. Además, ella habla de una cualidad muy especial que otorga el *elemento* a las personas: Hacer aquello que amas hacer y que a la vez se te da bien, te mantiene conectado a la vida. De modo que, si por alguna circunstancia tuviera una persona que dejar de hacer lo que se ama podría desconectarle de la vida, quizás caerían enfermos y morirían, bueno a lo mejor no morirían, pero la locura y la desesperación se apoderaría de sus vidas, tal como lo ha descrito Violeta.

[Elisa]: - [...] Él es italiano y creo una técnica o reformó una técnica, ha creado un tipo de escuela, de arco también. Ahora mismo es muy mayor, tiene setenta y... casi cerca de los ochenta. [...] ¡Es el prototipo italiano chuleta! Es una persona muy culta y muy exigente. Es una persona admirable y que con casi ochenta años y tiene la vida resuelta, le guste seguir en el ajo de todo. La marcha de seguir tocando, de dar clases, ¡el está en su salsa! creo que es una persona que, si dejara de hacer ese tipo de cosas, caería enfermo y moriría porque toda su vida ha sido dedicada a eso. Y a este siempre ¡todos! Le llamamos ¡maestro! Mi profesor Javi, le llama maestro. Otra profesora, le llama maestro. Él es el maestro. ¡A mí me encanta él!

Otro atributo al elemento o a la vocación del docente que le concede Carlos es el poder de transformación y (re)constitución, que convierte al docente en “instrumento de reconstrucción del tejido colectivo”. Carlos entiende que es algo ajeno a sí mismo que le constituye como individuo en los afectos y que este algo es el discurso, que al ser él su instrumento le permite hacer aquello que verdaderamente quiere hacer.

[Carlos]:Entonces digamos que las cosas de la vida me constituyen y me reconstruyen como individuo en los afectos, en las relaciones con el otro, en el... supongo yo que inclusive me meto un poco en el video sociópata con la niña, es dado que está mi hija que ya para entonces tiene un añito y además coincide todo con que yo me escribo un cuentico y me pongo a contar el cuentico y resulta que el cuentico, el cuentico me golpea fuertemente, yo sé que es ficción, yo sé que lo escribí pero el cuento me patea horriblemente.

[Investigadora:] -¿Tú lo escribiste?

[Carlos]:-Si lo escribí y sé que cosas de ahí no son, y no importó. Entonces yo dije: ¡Uy! Esto que me hizo esta cosa... primero identifiqué que esa cosa no era mía, yo era

un instrumento de la cosa, que luego vine a identificar que la cosa es el discurso, la palabra y me tardo un tiempo en masticar y acabo decidiendo que lo que quiero hacer es compartir discurso con la gente, compartirlo.

[...] entonces digamos que yo estoy absolutamente decidido a que esto es lo que quiero hacer, pero no me siento, no me siento, y esto puede ser incluso arrogante, no me siento como, ni tengo... y creo que no tengo mentalidad de profesor. Esto no me hace mejor que mis compañeros de trabajo; simplemente que yo no estoy... yo estoy ahí sabiendo... en la cabeza tengo metido que yo soy una herramienta de reconstrucción de tejido colectivo a partir de la palabra principalmente oral y narrada. Eso es lo que yo siento que debo y que quiero hacer.

Finalmente, se da voz de nuevo a Pilar, quien en el siguiente fragmento habla de la dedicación, de la responsabilidad con aquello que hace y especialmente, del compromiso con las prácticas discursivas que construyen la realidad educativa, una característica fundamental para la figura del docente.

[Investigadora]: - Y entonces, ¿seguirás siendo profe? O ¿Qué crees que pasará?

[Pilar]: - Tengo otra idea.

[Investigadora]: - ¿Sí?

[Pilar]: - Sí.

[Investigadora]: - ¿Cuál?

[Pilar]:- Creo es lindo ser profe pero.. ¡eh! ¡Voy a ser egoísta! ¡Con los demás! Y es porque los profes somos muy... los profes no estamos... los profes no somos respetados en la medida en que debemos serlo, ¿sí? La cultura popular no logra comprender eso, pero desde el punto de vista de profe hay muchos... ¡ay, no! Hay muchos profes que tienen huevo. ¡No deben ser profes!

[Investigadora]: -¿Por qué?

3.5. Figuras y contrafiguras de docentes en los textos auto-biográficos

Arendt (2005) dice que “la diferencia entre una historia real y otra ficticia estriba precisamente en que ésta fue “hecha”, al contrario que la primera, que no la hizo nadie. La historia real en la que estamos metidos mientras vivimos carece de autor visible o invisible porque no está hecha” (2005, p. 214). Todas las historias de vida que los participantes narran en sus textos auto-biográficos fueron hechas a partir de sus recuerdos a través de la memoria, en donde algunas de sus vivencias permanecerán en el olvido y otras, se mostrarán de forma diferente cada vez que sean recordadas. De esta manera, los textos auto-biográficos de los participantes se convierten en historias llenas de ficción, con personas que fueron significativas por su forma de hacer las cosas. En sus textos se narran diversidad de vivencias en las que se hallan diferentes figuras de maestros, profesoras y educadores, entre ellos los padres, abuelos o hermanas y hermanos mayores, tíos, jefes, compañeros, y otros más. Algunas de ellas podrían interpretarse desde una visión romántica del maestro o desde la función correctiva que exhiben algunas personas en los textos, pero lo que atañe es el *qué hacen* y no tanto, el *cómo lo hacen*. Aunque también es cierto, que el *cómo* tiene implícito el compromiso de la investigación de aportar a una educación como práctica de libertad, de tal manera que en momentos queda explícito como una denuncia que parte del relato mismo del participante al hacer pública su experiencia.

[Investigadora]: -Me surge una inquietud, ¿Tú crees que la persona que se dedica al campo de la educación debe ser un educador?

[Paco]: -Sí, totalmente. [...] Yo digo que el que no enseña bien no es que no quiera hacerlo bien. No he conocido nunca a nadie que no quiera hacer bien lo que hace, lo que pasa es que no sabemos cómo hacerlo mejor.

El análisis que se presenta a continuación se fija en las figuras de docentes, es decir, en aquellas personas que aparecen en los textos con la función educativa de la docencia o la enseñanza con el propósito de conocer qué es lo que hacen al trabajar o laborar como docentes. Durante el análisis se hallaron diferentes posiciones que tomaba el participante durante su narración. Estas posiciones tienen diversos cronotopos, ya que a veces las narra desde su rol como docente y otras, como el alumno que un día fue. Aunque también nos encontramos con otras posiciones en donde ellos negaban parte de su rol de docente, como en los siguientes fragmentos de Carlos y Paco:

[Carlos]: -[...] entonces digamos que yo estoy absolutamente decidido a que esto es lo que quiero hacer, pero no me siento, no me siento, y esto puede ser incluso arrogante, no me siento como, ni tengo... y creo que no tengo mentalidad de profesor. Esto no me hace mejor que mis compañeros de trabajo; simplemente que yo no estoy... yo estoy ahí sabiendo... en la cabeza tengo metido que yo soy una herramienta de reconstrucción de tejido colectivo a partir de la palabra principalmente oral y narrada. Eso es lo que yo siento que debo y que quiero hacer. Entonces el currículo es una excusa. Hablar de la Guerra Civil Española, hablar del Quijote, hablar de 100 años de soledad o hablar de los niños del barrio es una excusa más, para poder hacer eso.

[Paco]: -[...] siempre he comentado que yo no tengo vocación de docente. [...] la gente dice que no ¡que es mentira! ¡Los que me conocen! Porque como siempre estoy innovando, haciendo proyectos, siempre cuando he trabajado en los centros la imagen que los compañeros y la de los niños han tenido de mí es la de un docente muy activo y muy comprometido, pero no es porque yo me sienta con vocación de docente sino porque estoy haciendo lo que me gusta. Entonces he trabajado toda mi vida siendo profesor de educación física y eso me ha ayudado a que como eso me gusta, realmente ese trabajo si lo tengo que hacer, me gusta hacerlos ¡pues bien con creatividad.

Las declaraciones de Carlos y Paco evidencian las disonancias que pueden existir entre los diferentes significados que identifican aquello que hacen al trabajar o laborar como docentes como puede ser el “tener mentalidad de profesor” o “tener vocación de docente”. Esta diferenciación revela la presencia de atributos negativos a la figura del docente, y es posible que algunos de ellos estén relacionados con lo que se ha mencionado anteriormente como discurso ambiguo y discurso subyacente. En el siguiente fragmento de la autobiografía de María (participante de los estudios base), se puede leer el universo semántico que corresponde a las cualidades o atributos que tiene la figura del docente en el imaginario social.

[María]: -¿Y los maestros, cómo los he percibido? Los hay de todas clases. Muy comprometidos, una minoría, aunque con muchas limitaciones personales y laborales. Otros despreocupados y sin mayor responsabilidad, pensando pasarlo bien y sin problemas recibiendo el salario y esperando poder pensionarse. Algunos gritando a los cuatro vientos que trabajan mucho, que son excelentes maestros pero ni ellos se lo creen. Unos pocos luchando por las reivindicaciones sindicales y otros cuantos pensando en aprovechar ese cuestionable trabajo sindical para poder disfrutar de prebendas a nivel personal. Ciertos maestros ven la labor como algo tormentoso, difícil, problemático, como una carga que obligatoriamente tienen que llevar a costas porque no cuentan con otro medio de subsistencia o porque tienen muchas deudas que deben

cancelar. Algunos están en la docencia por inercia, ya que llegaron allí por la casualidad, el destino, o algún político que los recomendó.

María clasifica a los maestros que ha conocido a lo largo de su vida desde que era una niña inquieta y deseosa de ver el mundo, hasta la madurez de su vida ya retirada o pensionada del magisterio. Su clasificación podría regirse por cuatro criterios, el *nivel de compromiso* que una persona muestra hacia aquello que hace. Ella da especial énfasis al cómo lo hace, si es comprometido con la labor o si, por el contrario, su objetivo es más instrumental. Otro criterio que sigue es el *grado de productividad* real que puede tener el trabajo de un docente, y aprovecha para denunciar la farsa y la hipocresía. Los otros dos criterios están íntimamente relacionados con el grado de condicionamiento que puede tener una persona que trabaja como docente, estos el grado de satisfacción por su labor y la capacidad de elección y decisión para seguir en ello.

Los criterios de valor que María establece para identificar las diferentes figuras de maestros corresponden a sus creencias y concepciones que se traducen en un discurso ideológico fundamentado en su propia historia vital. De la misma forma, las figuras de los maestros que pueden verse en los textos auto-biográficos de Francisco, Violeta, Enrique, Pame, Paco, Carlos, Elisa y Pilar, se corresponden a sus discursos histórico e ideológico sin olvidar que a través y debajo ellos, se encuentran otros discursos transmitidos a los participantes desde la tradición y la construcción de imaginarios (como los arquetipos arcaicos de género descritos por Nash (2015).

El análisis de los textos de los participantes revela varios atributos con los cuales identifican la figura del docente. Algunos de ellos son: enamorado, innovador, coherente, artista, exigente, caballeroso, paternalista, solemne, autoritario, conservador o corrupto. Todos estos atributos hacen referencia a un docente masculino que es desempeñado por un actor hombre. Ahora, los atributos del docente femenino son muchos menos: buena, pero bruja; maternal, clasista y terrible o aburrida. Estos datos revelan varias cosas, primero que las figuras de docentes, elaboradas a partir de los recuerdos o las huellas del hacer de los docentes en la memoria de los participantes corresponde principalmente a un hacer masculino, y su a esto le sumamos que, por frecuencia de aparición en los relatos, los atributos de enamorado e innovador son los de mayor peso, la figura del docente se convierte entonces en una figura docente masculina y positiva, cuya opuesta es una figura docente femenina de la que no importa si es positiva o negativa porque en la mayoría de los casos es lo mismo. La figura del docente (masculino positivo) se relaciona directamente con otras figuras de personas significativas como lo son el padre, el hermano

mayor, el tío o el abuelo. Estas personas tienen atributos similares conectados a los verbos trabajar y proveer para desarrollar acciones de protección y sostén, trabajo.

Por otra parte, aquella figura docente femenina que se relaciona directamente con los atributos de la madre- cuidadora, afectuosa, sensible y amorosa está ligada a la labor del docente. En este punto es importante retomar que en algunos fragmentos los textos se encuentran discursos ligados a la idea del *homo faber* (Arendt, 2005), en los cuales, los participantes se perciben a sí mismos como actores depositarios del saber y constructores del mundo, y en otros casos, se hallan fragmentos en los que se describen como guardas de la Educación y fundamento de la vida en sociedad, aspectos conectados a la idea de *animal laborans* (Arendt, 2005). Entonces, por un lado, la figura del docente tiene unos atributos que le ubican en la esfera del Homo Faber desempeñada generalmente por un docente masculino positivo, y por otro lado, se tiene una figura del docente con atributos que se corresponden al mundo del *animal laborans* y que generalmente, están desempeñados por una figura docente femenina, sea positiva o negativa. Teniendo en cuenta esto, se puede establecer, desde un segundo plano, que el hacer del docente es identificado con atributos ligados a la idea o al grado de productividad y de satisfacción al que hacía referencia María. Dos aspectos que aparecen dentro del discurso ideológico que conecta la realidad social y económica de los participantes, dibujada en su mayoría a partir de la condición de pobre, o de mujer, madre, cuidadora o de hombre, padre proveedor.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el siguiente cuadro se presenta la figura del docente se fragmenta en cuatro. Esta división corresponde unos sencillos criterios:

- a) si el participante, hombre o mujer está narrando una experiencia propia,
- b) si el participante está narrando o describiendo una experiencia con otro, un maestro, maestra, profesora o profesor, y
- c) si el atributo a las cuales cualidad que narra el participante del docente son positivas o negativas acordes a sus criterios.

Esta fragmentación de la figura docente deja en evidencia la multitud de atributos que pueden hallarse en el universo social que ellos representan. Y más aún, existe la posibilidad de encontrar personas que trabajan o laboran como docentes pero que no representan una figura de docente o lo contrario, cabe la posibilidad de encontrar personas que actúan como docentes pero que su figura no se corresponde con ninguna de las expuestas. María habla en el siguiente fragmento de otra posibilidad, ella describe al “verdadero maestro”, esto determina que existe un opuesto categorial, un falso maestro o un maestro ficticio o un pseudomaestro. Es por esto

por lo que se considera fundamental conocer qué hacen los docentes, más allá de cómo lo hacen o por qué lo hacen.

[María]: - el verdadero maestro es un conjunto de tener, querer y hacer. Nace y se hace. Tiene que poseer las capacidades intrínsecas, la actitud para enseñar y hacerlo bien, a pesar de los obstáculos. Debe desarrollar ese don natural preparándose en una escuela normal, en la universidad, con continuas capacitaciones tecnológicas y metodológicas, con la aprehensión de vivencias y experiencias significativas en el transcurrir cotidiano, con el análisis crítico y propositivo de la realidad mundial, nacional, regional y local, con el conocimiento de las normas y leyes que lo rigen, con los saberes acerca de cada uno de sus alumnos, de sus expectativas y sus limitaciones.

Los atributos que María le adjudica al “verdadero maestro” responden a un proceso de construcción de significados sobre aquello que hacen las y los docentes, los cuales se ubican en el imaginario que constituyen las estructuras colectivas de las prácticas discursivas. En la tabla 58 se recogen una variedad significativa de atributos de identificación que las y los participantes otorgan a las figuras y a las contrafiguras docente. Estos atributos se ubican en una estructura de pensamiento dicotómica que divide la imagen docente en cuatro: docente femenino positivo, docente masculino positivo, docente masculino negativo, docente femenino negativo. No obstante, no quiere decir ello que una persona atribuida con alguna característica no pueda tener la contraria, tal como se puede leer en el siguiente fragmento del texto de Paco. Él recuerda a su profesor del internado, un hombre que dejó huella en sus recuerdos:

[Paco]: -[...] de la época de ahí de Valencia, el único profesor del que tengo recuerdos, recuerdos para acordarme de la cara físicamente, incluso el nombre era el de lengua y literatura, don Gaspar. Era un hombre pequeñito pero muy adusto, muy exigente, muy serio que nos tenía a todos... ¡ahí no chistaba nadie! Muy autoritario. Entonces de ese hombre tengo bastantes recuerdos. A mí se me daba bien el área, ¡el área porque no había exámenes! También tengo recuerdos por su forma de enseñar porque siendo muy serio era una persona que no hacía exámenes, basaba toda la evaluación en el día y el trabajo cotidiano y en los trabajos que nos pedía. Entonces él sobre todo pedía, bueno era voluntario, pero ¡vamos a leer libros! Clásicos de la literatura española, pues desde los primeros Benceo, el libro del Bon amor, el Cantar del Mío Cid. De ahí íbamos progresando, ¡tu podías ir leyendo lo que quisieras! Entonces si leías y hacías un trabajo asociado, pero un trabajo de cierta extensión, en eso era exigente. Pues eso te permitía subir nota y yo como en aquella época era muy trabajador pues leía mucho y hacía muchos trabajos. Entonces tengo bueno recuerdos.

Las figuras y contrafiguras de docentes que aparecen en los textos de los participantes se identifican como los actores en hitos que marcaron aspectos fundamentales en su trayectoria vital sobre el propósito de la educación y las prácticas educativas. Estas figuras responden a modelos de docentes que han ido conociendo a lo largo de su vida y de quienes tienen marcados recuerdos. Son personas que han sido significativas para los participantes y que han aportado una perspectiva de interpretación a su hacer como docente.

Tabla 56

Atributos de las figuras y contrafiguras docente

Docente femenino positivo	Docente masculino positivo	Docente masculino negativo	Docente femenino negativo
<p>Maestra fea, chiquita, pero pila (Pame)</p>	<p>[Enrique]: - No sé, para mí un profesor es un tipo que enseña alguna cosa y maestro es alguien que crea escuela [...][Enrique]: - Sí, o sea no, ¡hombre! Para mí “¡Maestro!” Suena como muy rimbombante. Bueno también es como una excepción de un poco a... no lo sé también es un cliché, hay quienes nos saludamos: ¡Hombre, maestro! Y nos saludamos o de repente te escriben una carta: “Maestro”, pero ¡maestro! No sé. Bueno sí. Están los grandes maestros, pero también están los maestros un poco más... ¡Maestrillos!</p>	<p>[Francisco]: - ¡El que no es maestro!</p>	<p>Maestra clasista y terrible (Pame)</p>
<p>[Investigadora]: - ¿Y qué te interesaba? [Pame]: -Lo que me filtra es lo que me gustaba. A mí me gustaba, por ejemplo, tuve una profesora de español que nos enseñó el barroco, el rococó, todas vainas y de sociales y eso. Ella era profesora de español y de sociales, la vieja era historiadora. [Investigadora]: -Seguro.</p>	<p>¡Maestro y artista! (Francisco)</p>	<p>Los maestros “godos”, conservadores que hay en Colombia, ¡en España es peor! [...] ¡Cuando ya fui maestro fue la misma joda! el problema fue con todo el estamento de los maestros porque todos los maestros decían: “¡Es que Francisco es el promotor de la indisciplina en el colegio!” “¡pero a mí no me hacen indisciplina!”. Un día las alumnas hicieron huelga porque los profesores eran muy mala gente y</p>	<p>[Pame]: -[...] en francés tuve un profesor súper chévere también que tenía una metodología parecida a la de Morris, pero en francés digamos que me iba bien, pero no era tan bien. Entonces por eso no me quedé tan enganchada con el francés tanto y hubo una profesora que no me quería ni cinco. [Investigadora]: -En francés. [Pame]: -Sí, Irina, ella era una ucraniana y era muy clasista y era</p>

Docente femenino positivo	Docente masculino positivo	Docente masculino negativo	Docente femenino negativo
<p>[Pame]: -Chiquitica, un cerebro, tenía en una cabeza como 10 cerebros esa mujer.</p> <p>[Investigadora]: -¿Pero la cabeza era porque la tenía grande o porque sabía mucho?</p> <p>[Pame]: -No, sabía mucho. Fea, chiquita, pero pilísima. Estudió en los Andes. Muy pila esa vieja. Andrea se llamaba. Y la vieja buscó una manera súper diferente de enseñar, en vez de comer libro, esos libros de español y esos libros de sociales tan aburridores, Civilización I.</p>		<p>nadie quería salir a hablar, yo les dije: ¡Fíjese que yo puedo salir allá y a mí no me hacen nada”, ¡Claro usted es el que los incita!” y yo salí, abrí la puerta y salí, y hablé con ellas, “¡salga usted a ver!” ¡ninguno más salía! ¿por qué? Porque eran guaches con ellos, dicen: ¡Mi materia se respeta!, ¡es mi materia! Y ponen el tono solemne, ¡así como estoy poniendo! Dicen: ¡es mi materia y tiene validez!, ¡es ciencia!”. Yo les decía: “¡La ciencia no vale nada! un científico no es alguien que tiene que estar encaramado encima de una nave, ¡un científico puede ser una persona sencilla y humilde!</p>	<p>muy terrible entonces a mis compañeros de clase que tenían nombres feos los trataba mal y se les burlaba de los nombres delante de todo el mundo, y yo, como yo me quedaba dormida en las clases, yo dormía, en todas las clases yo me dormía [risas].</p> <p>[Investigadora]: -Sí, bueno es que a ti te pasaba eso frecuentemente.</p> <p>[Pame]: -Siempre, sí. Aún me pasa.</p> <p>[Investigadora]: -Sí, aún te pasa. En charlas y eso te quedas dormida.</p> <p>[Pame]: -Me quedo dormida si yo no me estoy moviendo o si no hay algo que realmente como que me tenga súper enganchada tú me pierdes y me duermo. Entonces yo me dormía y ella me preguntaba cosas y yo le contestaba y a la vieja le daba una piedra terrible. Entonces la vieja, bueno entonces un semestre yo me fui para Sogamoso a unas fiestas a rumbear y no estudie nada de francés y me eché la materia, me la eché.</p>
<p>Maestra maternal con vocación (Violeta)</p>	<p>[Francisco]: - Entonces [...] hubo maestros admirables, que les admiré mucho y me hicieron amar la Literatura porque fueron muy buenos y estudiaban y sabían, ¡varios maestros! Pero también</p>	<p>Los maestros “godos” /conservadores y solemnes (Francisco)</p>	<p>Maestra aburrida (Pame)</p>

Docente femenino positivo	Docente masculino positivo	Docente masculino negativo	Docente femenino negativo
	<p>tuve otros brutísimos. [Investigadora] -A esos maestros que recuerda, ¿les gustaba la Literatura? [Francisco]: -Sí, les gustaba. Era eso que se llama el currículo oculto, que le pasan a uno el amor que ellos sienten por la materia. Es un amor que le sienten a la materia, es un sentimiento. Por ejemplo, este profesor llegaba y nos recitaba poemas y se los sabía todos, los disfrutaba, los gozaba y uno también. Era muy estricto. Sin embargo, aunque era muy estricto lo queríamos porque nunca trato mal a la gente ni nada de eso. Era el mejor profesor. Todo el mundo se quejaba de que nosotros éramos insoportables menos él, nosotros no le dábamos guerra a él. [Investigadora] - ¿Por qué? [Francisco]: -Porque la materia de él era agradable, él la hacía agradable porque la sentía, la quería.</p>		
	<p>[Elisa]: - mi profesor en el superior siempre ha buscado más, el seguir estudiando, ha tendido ese interés de seguir estudiando, de seguir trabajando, el involucrarse en más cosas. [...] siempre hacía cursos y él se podía haber quedado trabajando en la orquesta de Valencia... ¿vas de 10:00 a 1:00 pm! Trabajas, pin pan, ¡me voy a mi casa, tengo toda la tarde libre y hago lo que quiera! Pero no, él, aunque ya tenía su puesto y su trabajo, él siempre como todos estos profesores</p>	<p>Maestro cuchilla (Francisco)</p>	<p>[Pame]: -Tuvimos una profesora que ya hasta se me olvidó el nombre, pero era muy mala profesora, pésima, llegaba tarde a clase, las clases eran aburridísimas, se agarraba con todo el mundo en el salón, me acuerdo de que se agarró con mi amiga y mi amiga le botó la puerta. Entonces la vieja un día en el desespero dijo que ya no iba a volver y no volvió a clase,</p>

Docente femenino positivo	Docente masculino positivo	Docente masculino negativo	Docente femenino negativo
	<p>que me acompañan tienen ese afán de... ¡ellos tienen en realidad la vida solucionada! Tienen su trabajo, pero no, a ellos les gusta, aunque sea sin ganar dinero, ¡pues sí hacer una masterclass!</p> <p>[Investigadora]: - ¿Qué es lo que les gusta?</p> <p>[Elisa]: -Les gusta enseñar y transmitir. No solamente han buscado al instrumento como una forma de ganarse la vida simplemente ¿no?, ¡porque ellos ya están! Una vez que tú estás trabajando en un puesto dentro de una orquesta o que estás trabajando en el conservatorio. ¡Ya está! ¿qué necesidad tienes de seguir formándote? Tú ya tienes un puesto fijo realmente.</p>		<p>estamos hablando que estábamos en mitad de semestre entonces les tocó a los de la carrera ver a ver qué hacían a ver a quién ponían y pusieron a Esperanza, se llama ella.</p>
<p>[Pilar]: - Sí, me gusta. Me engancho. ¡Qué más! Una profe. La profe de español también fue muy bonita. Ella es del pueblo. Nos llevaba en las clases a un lugar que se llamaba los banquitos, bueno era una finquita que era de un conocido. Nos hacía melcochas, crispeta y lecturas, ahí. Nos llevaba a la finca y nos daba refrigerio y de todo. Era solo para llevarnos y contarnos cuentos. Me parecía maravilloso. Yo decía que profe tan linda, Hermelinda</p>			<p>[Investigadora]: -¿O sea hiciste tres trabajos de tesis?</p> <p>[Pame]: -Sí.</p> <p>[Investigadora]: -Intentaste...</p> <p>[Pame]: -Porque uno lo empecé y nunca lo acabé.</p> <p>[Investigadora]: -¿Y estabas con otra profesora?</p> <p>[Pame]: -Sí, que no me caía bien.</p> <p>[Investigadora]: -¿Por qué no te caía bien?</p> <p>[Pame]: -Porque como que no le interesaba lo que yo estaba haciendo.</p> <p>[Investigadora]: -¿Por qué lo dices?</p> <p>[Pame]: -Porque no le ponía como</p>

Docente femenino positivo	Docente masculino positivo	Docente masculino negativo	Docente femenino negativo
<p>se llamaba. [Investigadora]: - Hermelinda, ¿de gafas? [Pilar]: - Sí. [Investigadora]: - Me acuerdo. [Pilar]: - Ella fue también trascendental. Esa figura de profe. Fue la figura linda, la que vi de profe. No como esos de la universidad.</p>			<p>ganas. [Investigadora]: -¿Cómo no le ponía ganas? [Pame]: -No me... por ejemplo ella no me decía: -Mira porque no buscamos...</p>
<p>[Paco]: - ¡Los tutores estaban encantados! Recuerdo a una profesora mayor, que se jubiló estando yo aquí, que estaba encantada conmigo porque le llevaba cuentecillos. [Investigadora]: - ¡Les estructurabas las actividades! [Paco]: -Era como su hijo, un poco. Pero, ese trabajo ya empezó allí en Madrid, lo que pasa es que en Madrid era empezar a desarrollar cuentos de aventura o juegos de aventura, lo desarrollaba a partir de cuentos, pero de forma aislada, es decir; en cada uno de los cursos yo iba desarrollando actividades innovadoras, pero que no llevaban un nexo en común, que no se enmarcaban en un</p>	<p>[Francisco]: -Yo le caía bien a todo el mundo por la charla, por la alegría con que yo llegaba. Yo siempre llegaba mirando... [Investigadora]: - Con los ojos despiertos. [Francisco]: - Sí. A mí no se me veía codicia ni ambición. A mí casi no me importaba ni las ventas, yo me ponía a halar de otras jodas y al final ¡ole mano, si mire que aquí tengo candado para esto, y me compraban. A ellos les gustaba mucho la charla, a todos. No había uno que no en el Caquetá. Otros me decían ¡Me llama cuando vaya a venir! Me tenían carne de Dante de la selva, me tocaba ir los domingos y estaba toda la familia. Él era medio izquierdoso, él me escuchaba. Entonces, cuando yo llegaba era como una misa, la comida y toda esa cosa, después se sentaba y me ponían el tema. [...] Y eso toda la familia escuchaba, en un silencio como si fuera una misa. ¡Yo les dictaba una clase! Una clase durante una</p>	<p>[francisco]: -Ellos son los que rajan para mostrar que son el maestro cuchilla, para mostrarse como el maestro exigente, para que le teman, para mostrarse como un. ¡Napoleón! Esos son, ¡son los de derecha! Los que viven pensando fundamentalmente en la disciplina, en vez de estar pensando en las potencialidades de los muchachos. En vez de estar pensando en la armonía y en la alegría, viven pensando en la disciplina ¡no se me corra de ahí! ¡síntese de frente! ¿Por qué se hace así?</p>	<p>Maestra por trabajo (Violeta)</p>

Docente femenino positivo	Docente masculino positivo	Docente masculino negativo	Docente femenino negativo
<p>proyecto global sino como parte de la programación y las ubicaba en un curso y las mantenía. Además, iba creando en cada curso propuestas diferenciadas para cuando los chavales que iban pasando, fueran conociendo diferentes propuestas de juegos de aventura, cuentos, leyendas motoras, etc.</p>	<p>hora ¡Bueno ahora ya nos les digo más porque ya los tengo cansados! Aplaudían y toda esa cosa y nos tomábamos una cervecita. [Investigadora]: - ¿Usted cree que siguió siendo ...? [Francisco]: - ¡Yo seguí siendo maestro! [Investigadora]: - Vendiendo candados y herramientas. [Francisco]: -Vendiendo. ¡Maestro y artista! Porque a otro viaje decía ¡hay menos mal que llegó usted!, usted que sabe tantas cosas. ¡Mijo venga para acá! ¿qué es lo que no entiende de matemáticas? Para que él le explique, eso me lo decía otro ferretero. [...] Yo les ayudaba con las tareas a alguno. ¡eso fue bonito!</p>		
<p>[Francisco]: -Fulanita aunque no es muy preparada académicamente y no estudia, es muy entregada a su trabajo, ama eso. Todo lo que gana lo reinvierte en condiciones y materiales para sus alumnos. ¡Eso es bonito!</p>	<p>Enamorado (Francisco)</p>	<p>Maestro de la ciudad (Violeta)</p>	<p>[Francisco]: -Fulanita aunque no es muy preparada académicamente y no estudia, es muy entregada a su trabajo, ama eso. Todo lo que gana lo reinvierte en condiciones y materiales para sus alumnos. ¡Eso es bonito!</p>
<p>[Violeta]: -Yo sé que entré cuando tenía 5 años con esta maestra. A ella yo la recuerdo con un cariño porque era una chica jovencísima, igual era su primer destino y era moderna porque era la época. [...] Ella</p>	<p>[Elisa]: -[...] es como cuando tú vas a una clase magistral en la universidad y entonces un profesor te empieza a contar un rollo. ¡Imagínate una clase de historia! Entonces él te empieza a contar el rollo de la Guerra Civil y Franco... y él está leyendo unas hojas de papel que se ha preparado y ya está. La diferencia de que</p>		<p>[Elisa]: -Sí... pero eso... en mi instrumento... Yo entré a trabajar por una persona que se puso enferma, no sé si te lo comenté. Tuvo un accidente y quedó con medio cuerpo paralizado y tal. Luego al final resultó que vino uno de fuera que tenía la plaza</p>

Docente femenino positivo	Docente masculino positivo	Docente masculino negativo	Docente femenino negativo
<p>se daba cuenta de que nosotras necesitábamos un descanso más. Nosotras necesitábamos jugar y ella no podía atendernos porque [...] Yo creo que esas cosas sí que te marcan. Aquella mujer sí que tenía vocación, ella lo vivía, ella veía la situación que teníamos. [...] Quiero decir que se lo pasaba bomba con nosotras.</p>	<p>te lo cuenten así, a que te lo cuenten con la intensidad esta de que ¡les gusta!, que les gusta estar contándotelo. Con el profesor que te lo ha leído te tendrás que ir a casa tu, mirarte los apuntes, buscarte en internet los apuntes y estudiártelos. Con el profesor que te lo ha contado de esa manera que le apasiona tanto, ya tienes la mitad del trabajo hecho, ya te has aprendido la mitad y has disfrutado, se te han pasado las dos horas de la clase y no te has enterado porque el tío realmente es que lo está viviendo porque le gusta, le gusta.</p>		<p>aquí, hacia quince años que se había marchado fuera y retornó. Pero ese tipo de personas lo único que consiguen es desmotivar a los alumnos porque es... el que estaba antes de mí, el que tuvo el accidente... yo cuando llegué y vi el panorama dije: ¿pero esta persona? Está ganando mil ochocientos o mil novecientos euros por venir a sentarse cinco horas en una silla, y ¿ya está? No es justo.</p>
	<p>[Investigadora]: - ¿Es tu maestro? [Enrique]: -Sí, el primero de ellos. Es un hombre que está jubilado ya. [Investigadora]: - ¿Cómo eran esas clases? [Enrique]: -Divertidas. Clases en su casa. Íbamos con mi hermano, [...] lo pasábamos divinamente, salíamos con ganas de estudiar y de tocar porque era un tipo con mucha facilidad para motivarte. No es que él tuviera un especial interés en motivarte, sino que su personalidad lleva un poco a eso. Bueno el caso era que salíamos de ahí con ganas de ir a casa a tocar y estudiar.</p>	<p>los maestros de las ciudades. ¡Ellos llegan y echan un poco de gente para fuera y nunca más llegan a saber qué pasó con esos alumnos! Nunca se los encuentran y resulta que los alumnos se pusieron a “alzar bultos”, a “despichar ciclas”, una joda que no hubieran necesitado once años de estudio para eso. A pintar casas porque no hay mas trabajo, otros se ponen a vender “vikingos” por la calle, a defenderse. ¿Cómo? Once años de estudio y dicen “¡como un ingeniero levantando bultos!” Si porque no hay empleo.</p>	<p>[Francisco]: -Le digo que el 99,99% de los maestros lo son por trabajo porque ese es un empleo, pero no se enamoran de sus cosas, pero ¡si hay! Alguno. Fulanita</p>
	<p>[Francisco]: -Otro maestro que se enamora y le gusta la tarea que hace su matemática y que no las vuelve una vaina complicada para demostrar que él es el</p>	<p>Maestro desmotivador (Francisco)</p>	<p>¡Maestra buena, pero era una bruja! (Elisa)</p>

Docente femenino positivo	Docente masculino positivo	Docente masculino negativo	Docente femenino negativo
	<p>único que sabe y los demás no. [Investigadora]: - ¡Para manejar el poder! [Francisco]: - El poder, sino que él disfrutas con eso y hace las matemáticas sencillas y entonces al hacerla sencilla al muchacho le gusta y el maestro ve que el muchacho goza. Entonces yo por qué lo tengo que rajar. El maestro es un enamorado, ¡es un enamorado! De sus cosas, de su hacer.</p>		
<p>Elisa]: -[...] yo me acuerdo mucho de una profesora. Como profesora era muy buena, pero era ¡muy bruja! [...] era muy dura con nosotros y nos hacía llorar muchas veces en los exámenes. [...] me acuerdo de que con lo del ritmo era... era implacable. Tenías que medirlo todo perfectamente. Ella te daba las herramientas: ¡pues pon palos! ¡divide! ¡inténtalo hacer con las manos! Ella daba muchas herramientas para que al final solucionarlas. Nos decía hasta en clase: ¡el día de mañana cuando estés solos en la orquesta en el atril y tienes que tocar, yo no voy a estar ahí con vosotros para resolverlos los problemas, tendrás que ser vosotros</p>	<p>Pame]: - Morris nos ponía unos ejercicios y yo hago eso hoy en día, [...] nos ponía canciones de diferentes artistas que estuvieran de moda en esa época, pero eran artistas con diferentes tipos de pronunciación. [...] Entonces yo empecé a decir: -Claro, esta carrera es mi oportunidad para realmente perfeccionar algo que a mí me gusta y que lo hago bien. Que al principio no lo hacía muy bien porque no tenía como muchas herramientas y era más de ir al colegio para aprender inglés ya aquí era le universidad y yo dije: -Yo puedo trabajar en esto, y si yo soy juiciosa y lo hago juiciosa, lo que a mí me gusta ¿no? Que es la pronunciación, la fonética, la escritura y puedo mejorar lectura, pues ¡la saco del estadio y que me importa!</p>	<p>[Elisa]: -Sí... pero eso... en mi instrumento... Yo entré a trabajar por una persona que se puso enferma, no sé si te lo comenté. Tuvo un accidente y quedó con medio cuerpo paralizado y tal. Luego al final resultó que vino uno de fuera que tenía la plaza aquí, hacia quince años que se había marchado fuera y retornó. Pero ese tipo de personas lo único que consiguen es desmotivar a los alumnos porque es... el que estaba antes de mí, el que tuvo el accidente... yo cuando llegué y vi el panorama dije: ¿pero esta persona? Está ganando mil ochocientos o mil novecientos euros por venir a sentarse cinco horas en una silla, y ¿ya esta? No es justo.</p>	<p>[Elisa]: -[...] yo me acuerdo mucho de una profesora. Todavía mantengo el contacto con la primera profesora de piano que te dije y como mi primera profesora en lenguaje musical era ¡malísima! Como profesora era muy buena, pero era ¡muy bruja! [...] era muy dura con nosotros y nos hacía llorar muchas veces en los exámenes. [...] me acuerdo de que con lo del ritmo era... era implacable. Tenías que medirlo todo perfectamente. Ella te daba las herramientas: ¡pues pon palos! ¡divide! ¡inténtalo hacer con las manos! Ella daba muchas herramientas para que al final solucionarlas. Nos decía hasta en clase: ¡el día de mañana cuando estés solos en la orquesta en el atril y tienes que tocar, yo no voy a estar ahí con vosotros para</p>

Docente femenino positivo	Docente masculino positivo	Docente masculino negativo	Docente femenino negativo
<p>mismos los que tengas trucos para podérselos resolver! Me acuerdo muchísimo de esta frase y la he visto muchas veces después.</p>			<p>resolveros los problemas, tendrás que ser vosotros mismos los que tengas trucos para podérselos resolver! Me acuerdo muchísimo de esta frase y la he visto muchas veces después. He trabajado con ella cuando estaba en el conservatorio y siempre se lo he dicho: ¡me acuerdo muchísimo de ti! ¡de lo bruja que eras, si me has hecho hasta llorar! Pero luego es de la que tengo un recuerdo mucho más grato y ella dice que la generación de esos años que estudiamos con ella, realmente se siente orgullosa porque han salido muy buenos músicos de esa generación que ella tuvo en el conservatorio.</p>
	<p>Es que ese es un problema, ¡en un maestro hasta la presencia física hace falta! Si el profesor es desagradable, que le escupa a uno y un poco medio pendejo pues entonces a uno como que la materia no la valora. ¡En ese tiempo! ¡En esa edad! Por eso le digo que hasta la adolescencia.</p>	<p>Maestro por trabajo (Paco)</p>	<p>[Elisa]: -[...] mi primera profesora en lenguaje musical era ¡malísima!</p>

Docente femenino positivo	Docente masculino positivo	Docente masculino negativo	Docente femenino negativo
	<p>[Francisco]: -Había otro que se llamaba el profesor que nos daba trigonometría, todo el mundo decía que eso era aburrido y resulta que el viejo amaba esa vaina y él se emocionaba explicando. Queríamos esa materia, nos la hizo querer porque no era jaquí tienen que querer la materia a juete y sino...! Si no, al verle la emoción que él sentía explicando, uno se sentía emocionado, atraído, o sea, el currículo oculto. Eso cuando yo fui estudiante.</p>	<p>[Investigadora]: - ¿Tu ves que hay mucha gente que su objetivo es conseguir un puesto o tener una entrada económica? [Elisa]: -Hay gente que sí. [...] Entre ellos mi primer profesor yo creo que fue en cierta manera eso porque él también se sentía muy a disgusto. [...] Después yo, cuando ya eres más mayor y te das cuenta pues... él no estudiaba en casa, no tocaba el instrumento contigo en clase. Esas cosas las he percibido cuando conocí a todos estos profesores, he percibido las cosas de otra manera totalmente diferente, porque ellos siempre, sea con su instrumento o vienen desde Suiza pues no se traen su instrumento, pero cogen el tuyo o cogen el que haya por ahí. ¡Tocan contigo! Y ¡no paran!</p>	
	<p>[Francisco]: - [...] el maestro en vez de ponerle una talanquera al alumno para que no pase la materia debe es abrirle las puertas y facilitarle el conocimiento para que él sea capaz y se enamore de ese conocimiento.</p>	<p>Maestro solemne y conservador (Francisco)</p>	
	<p>[Pame]: -No me... por ejemplo ella no me decía: -Mira porque no buscamos... Es que Esperanza tú no sabes lo que eran las asesorías con Esperanza, yo me iba todos los viernes yo salía de Colegio M. de trabajar, como yo no veía materias,</p>	<p>[Francisco]: - Entonces si la educación la siguen diseñando con los estándares, ahora si vamos a las políticas educativas. Estoy hablando de los maestros y cómo los maestros son conservadores.</p>	

Docente femenino positivo	Docente masculino positivo	Docente masculino negativo	Docente femenino negativo
	<p>entonces yo trabajaba toda la semana y el viernes yo si salía antes que todo el mundo y me iba a asesoría de dos a seis.[...]Éramos como amigas.[...] Me dedicaba mucho tiempo la vieja me decía: -Es que usted es muy pila y a usted le gusta lo que hace, hagámosle y eso nos va a salir súper espectacular y va a ser súper chévere. Y yo era feliz yo decía: -Esta señora si cree en mí.</p>	<p>Todos los maestros son conservadores porque eso es lo que les meten en la cabeza, que sean conservadores y que sean ¡déspotas! Entre más déspota dicen ¡ese si es buen maestro!, ¡ese maestro sí que es cuchilla! Ese maestro ¡no es maestro! Ese maestro esta es para que sea sargento de un batallón. El maestro tiene que ser afable, el maestro es el que señala el camino.</p>	
	<p>Innovador (Paco)</p>	<p>[Francisco]: -Entonces el 99,99% de los maestros tan pronto cogen a ejercer la profesión son conservadores, se vuelven el maestro solemne, que ¡llega a impartir la ciencia! A ese poco de rebaño que está allá y que ¡no están a la altura mía!</p>	
	<p>[Investigadora]: - ¿Percibes al docente como alguien de otra área diferente a la educación física? ¿qué diferencia hay entre un docente y un profesor de educación física? ¿por qué los separas? [Paco]: -No, no son diferentes. En realidad, a nivel metodológico debería de haber muchísimos elementos en común, prácticamente todos, pero sí que es verdad que se trabaja de forma distinta, quizás por el área de educación física es un área muy vivencial y que se ha trabajado siempre fuera de las aulas cerradas, al aire</p>	<p>Maestros corruptos (Francisco)</p>	

Docente femenino positivo	Docente masculino positivo	Docente masculino negativo	Docente femenino negativo
	<p>libre. Entonces cuando se ha querido trabajos más innovadores, primero por los espacios, por las relaciones personales que se establecen y yo creo que en segundo lugar porque no hemos estado atados nunca a temarios, a libros, a contenidos muy específicos que tuviéramos que desarrollar como en otras áreas ha ocurrido con los libros de texto. Entonces como el currículo lo diseñamos realmente nosotros, por decir algo, nosotros prácticamente a partir de unas pocas referencias normativas, eso nos daba un margen de libertad tremenda. Eso es lo que me ha gustado siempre de esta área, que tenías libertad para hacer casi cualquier cosa.</p>		
		<p>[Francisco]: - Entonces, la gran mayoría de los maestros rajaban a los alumnos para hacer lo de la Navidad. Decían: - <i>¡Yo dejé treinta, son cuarenta en el salón y yo dejé treinta!</i>, en Economía y Contabilidad. Eso lo hacían de mala fe. Yo criticaba y combatía esa vaina ¡pero era una Ley! ¡Una Ley del Estado! Después eso lo quitaron. O sea, el Estado en cuestiones de educación no tenía ninguna política. Para decirle que pusieron de Ministro de Educación a un ganadero, o sea no tenían ninguna idea. Eso era ¡ponga allá y que el maestro lleve</p>	

Docente femenino positivo	Docente masculino positivo	Docente masculino negativo	Docente femenino negativo
		un cuaderno viejo y enseñe a leer y a escribir!	
		Sicarios de la tiza (Francisco)	
		[Francisco]: -[...] así son los maestros que tenemos, ¡son unos desalmados! ¡Entre más raje yo mejor maestro soy! Esa es la actitud de algunos maestros y esa es la política que se está imponiendo, estandarizar a todo el mundo. Tienen, yo los llamo maestros yo los llamo, ¡sicarios de la tiza! ¡ Sicarios de la tiza porque matan muchachos! Es a matar muchachos, es a acabar con los sueños de los muchachos. Es un frustrador, el maestro en vez de ponerle una talanquera al alumno para que no pase la materia debe es abrirle las puertas y facilitarle el conocimiento para que el sea capaz y se enamore de ese conocimiento.	

Docente femenino positivo	Docente masculino positivo	Docente masculino negativo	Docente femenino negativo
	<p>[Paco]: -En el tema de mi trabajo siempre he sido muy autodidacta, toda mi vida. Me he resistido a emplear los materiales del resto de la gente, eso ya cuando empecé a trabajar. Entonces miraba lo de los demás y no me gustaba, entonces qué hacía ¡pues crearlo yo! Bueno pues eso lo he mantenido toda la vida. Al final te vas formando en competencias, en evaluación, en metodologías. Te vas formando, pues de forma autodidacta, leyendo, viendo, pensando, a veces innovando.</p>	<p>[Francisco]: -El maestro era el que decía a quien le perdonaba la vida y a quien lo sacaba.</p>	
	<p>[Pame]: - [...] yo tuve profesores en la universidad muy chéveres, pues es que imagínate para coger una manada de adolescentes y que les guste una cosa tan ladrilluda como un idioma, o sea porque esto era de todos los días, yo veía ingles cuatro horas diarias y había materias en inglés también y francés veía dos horas diarias entonces el profesor tiene más o menos pararse en la cabeza como para que uno medio les pare bolas y les guste la clase.</p>	<p>[Francisco]: -A los maestros no les gustó eso, ¡a ninguno! A la gran mayoría de los maestros no les gustó porque perdían, decían ¡los de la derecha!, todos los que decían ¡yo soy el mejor maestro porque yo sí soy exigente! ¡Conmigo es exigencia! ¡Yo promuevo la calidad de la educación porque yo soy exigente!, esos son todos los tiranos, todos dictadores y ¡son dictadores de clase! Todo es lo que ellos digan y como ellos digan y tienen que hacer lo que ellos digan. ¡Son dictadores de clase! Dictadores como tirano, ¡Si? Entonces ellos no quisieron aplicar eso porque decían ¿qué arma tenemos nosotros? Como si la evaluación o la nota fuera un</p>	

Docente femenino positivo	Docente masculino positivo	Docente masculino negativo	Docente femenino negativo
		arma, ¿cómo es que ustedes van a pelear contra los estudiantes?	
	<p>[Violeta]: - Luego también me acuerdo de una profesora de francés y otro que vino joven, eligieron mi grupo para hacer un experimento que era las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. [...] Entonces teníamos que ir con una cámara, que compraron para el proyecto, estas que pesaban mucho y tenían magnetoscopio. [...] Entonces nosotros fuimos a grabar a los maestros y recuerdo que en ese entonces el otro profesor se reía y decía que sentido tiene que hayas grabado la torre del Pilar... Porque yo me colocaba en el colegio y veía la torre del Pilar y hacía zoom porque no teníamos ni idea, pero nos hacía mucha ilusión. Ves, estos dos profesores plantearon algo más novedoso.</p>	<p>Maestro exigente, autoritario pero bueno (Paco)</p>	
	<p>Maestro alegre, el maestro diferente (Francisco)</p>	<p>[Francisco]: -Que no fuera un sargento</p>	
	<p>[Francisco]: -Mire, un día llegamos a comernos una cosa allí, al rancho, y llegó un man que estaba asando carne y nos dijo: -! ¡Ole profesor! ¿Qué tal?! Yo le pregunté: -¿Qué está haciendo ahora?, dijo: -Estoy asando carne aquí porque estoy en vacaciones de la universidad y me toca ponerme a asar carne aquí. ¡Estoy estudiando! Él estaba estudiando como que Matemáticas y dijo: - ¡Yo siempre he pensado en usted, es el único maestro que</p>		

Docente femenino positivo	Docente masculino positivo	Docente masculino negativo	Docente femenino negativo
	<p>conozco que es completamente distinto a todos los maestros que he visto en mi vida! Usted era sollao, sobrao, usted era diferente, usted era un maestro alegre, usted nos mamaba gallo, usted se reía con nosotros, usted hacía la materia supremamente fácil, era alegre la materia con usted, usted era rebelde. ¿Qué tal usted de profesor en la universidad? Usted tumbaba al gobierno. ¡Usted ha sido extraordinario, no he conocido a otro maestro como usted! ¡Eso me dijo!, ¡pregúntele</p>		
	<p>[Paco]: -Entonces era un hombre muy particular, recuerdo que me mandaba en algunos casos... él no tenía muy buena fama. [Investigadora]: - ¿Por qué? [Paco]: -Porque era muy duro. [Investigadora]: - ¿Cuándo dices duro es qué? [Paco]: -Era muy exigente, muy autoritario. [Investigadora]: - ¿En qué? ¿En el trato? [Paco]: -Sí. ¡En todo, en todo! Cuando alguien hablaba en clase le decía ¡por favor Pedro, cierre la puerta por fuera! Le estaba diciendo que te fueras a la calle y que cerraras la puerta. [Investigadora]: - ¡Te sacaba de su clase! [Paco]: -Te sacaba de su clase. De hecho, no hablaba prácticamente nadie allí porque imponía mucho. Hacía final de curso, recuerdo que me mandaba al último</p>	<p>[Paco]: -Pues don Gaspar, todo esto venía por don Gaspar, pues fue un profesor que me dejó huella por su forma de trabajo. Si es cierto que nos asustaba mucho a todos, pero porque, bueno pues porque yo conseguí muy buenos resultados con ese hombre, trabajando mucho, también es cierto. [Investigadora]: -Él no podía una nota, pero sí miraba el desarrollo día, tras días. [Paco]: - ¡Eso es! Luego los trabajos libres, que era la lectura de libros con sus comentarios. Bueno pues yo me leía un libro tras otros y me vino muy bien porque la verdad es que sin darme cuenta hacía una base, una base, yo creo, cultural y a nivel de</p>	

Docente femenino positivo	Docente masculino positivo	Docente masculino negativo	Docente femenino negativo
	<p>trimestre, ya éramos más mayores y más malillos en general, me mandaba al aparcamiento donde dejaban los profesores lo coches (que era inmenso porque había muchísimos profesores) a cuidar su coche, para que no le rompieran los retrovisores.</p> <p>[Investigadora]: - ¡Se los rompían los otros chicos!</p> <p>[Paco]: -Sí. Entonces me mandaba y me dejaba un libro. Yo me sentaba junto a su coche a leer mientras los demás daban clase porque yo en principio como llevaba bien la materia.</p>	<p>lenguaje, de corrección incluso a la hora de escribir, que todo aquello que me toco leer.</p>	
	<p>Maestro caballero, Lord (Pame)</p>		
	<p>[Pame]: -[...] hubo un profesor inglés que yo tuve que es Mr. Wells que yo todavía me hablo con él. Mr. Wells, J. Wells, pero para mí él es Mr. Wells, yo le grito: - ¡Mr. Wells! Porque yo me lo he encontrado en tres partes que he trabajado, en el colegio R. me lo encontré. [...] Él fue un señor súper especial conmigo. [...] Él me consentía mucho en clase, pero mucho. Y nos sentábamos y éramos orinados de la risa con él y con mi amiga Verónica. Y era un profesor, uno de esos profesores que a ti te encanta ir a esa clase además porque es un inglés de esos ingleses tiernos pero que son unos Lords, unos caballeros así divinos de esos que se</p>	<p>[Carlos]: - [...] la gente no escucha... porque nosotros además los medios, los profesores los hemos acondicionado a oír no a escuchar, ha sido un sistema muy bien orquestadito. Pero aun así yo tengo la posibilidad que tiene muy poquita gente, aún los que tienen medios de comunicación no pueden decir lo que les dé la gana, porque dependen de unos patrocinadores, bla bla bla...</p>	

Docente femenino positivo	Docente masculino positivo	Docente masculino negativo	Docente femenino negativo
	<p>ponen cargaderas en las medias, en las piernas ¡así! Él es así y así así súper ¿Cómo dicen? Habla como un Dandy. [...]un Dandy es como que no se le mueve ni el pelo, no tiene una arruga en la ropa, la ropa es perfectamente planchada, limpia. Él era así. Entonces digamos que yo era feliz en esa clase y de ahí en adelante me empezó a gustar más. [...] El man nunca le decía a uno: - ¡Ay no!, eso está muy mal, eso está horrible ¿Tú por qué haces eso? ¿Si me entiendes? Todo era súper positivo, entonces el man te adoraba todo lo que tu hacías mal, eso que uno hace ahora -Bueno mira esto está bien, pero podemos hacerlo mucho mejor que te parece si haces esto, esto y esto y lo arreglas y vas a ver que te va a quedar divinamente pues perfecto. El man era así, o sea el man no era, nunca te atacaba ni uno se sentía mal jamás cuando hacía algo mal.</p> <p>[Investigadora]: -Sino que te motivaba a esforzarte por hacerlo mejor.</p> <p>[Pame]: -Todo el tiempo, todo el tiempo, uno siempre quería estar haciendo lo mejor posible en la clase de él.</p>		
	<p align="center">Maestro coherente y entregado (Francisco)</p>		
	<p>[Francisco]: -Como yo les decía a mis alumnos: ¡no se afane sacaron uno, yo le quito el uno y le pongo el cinco si usted</p>	<p align="center">El maestro que es torpe (Francisco)</p>	

Docente femenino positivo	Docente masculino positivo	Docente masculino negativo	Docente femenino negativo
	ya aprendió y lo sabes bien, pues le pongo el cinco! ¡Cuál es el afanan! ¡A mí no me da pereza volver a hacerle otra previa!		
	[Paco]: -Bueno, el mayor, por ejemplo, es un modelo de profesor muy en la línea de las propuestas de los pedagogos de la época de Freinet, de Montesorri, la instrucción libre de la enseñanza. Mi hermano siempre ha sido de esa ideología. [...] Libertaria. Él la ha traslado siempre a su vida y a su trabajo porque su vida y su casa esta siempre llena de amigos, o sea ¡toda la vida ha sido así! En el trabajo en el aula, pues es lo mismo, es un hombre que no le gusta sujetarse a lo que le estén diciendo, sino que le gusta trabajar desde propuestas didácticas abiertas, creativas, incorporando siempre el medio, incorporando la prensa, las noticias reales. Él ha estado siempre muy comprometido socialmente, en historias, por ejemplo, de interculturalidad, en S.O.S. Racismo ha sido y sigue siendo muy activo en ese campo. Ha sido el director del Centro de Recursos para la Educación Intercultural, que ha cambiado porque ahora es para Educación Inclusiva, pues él fue el director de ese centro por su trayectoria. Tiene publicaciones en el ámbito de la interculturalidad, del tema de inmigración porque ha hecho estudios. Entonces en esa historia siempre ha estado muy comprometido. Entonces todo su enfoque en el aula es así con los críos, muy		

Docente femenino positivo	Docente masculino positivo	Docente masculino negativo	Docente femenino negativo
	abierto, le gusta, ¡él sí que ha estado enamorado de la profesión! De la docencia. Creo que es un buen docente, sí.		
	[Paco]: -Entonces, el año que me vine para aquí, ya en ese año que estuve en Madrid empezó a rondarme la idea de enlazar todo eso mediante un proyecto de innovación, justo lo hice al venir aquí. Entonces, como el nexo común a todas esas historias estaba en los valores y al final estaba el respeto al medio ambiente, la coeducación, la interculturalidad y todas esas historias. Cuando me inventaba una leyenda, la leyenda de la Atlántida, pues era una conexión entre la corriente cultural, la raza, el conflicto. Entonces, ideé el proyecto, mientras corría (yo era corredor y mientras corría pensaba y creaba cosas), justo se materializó el año que vine aquí. Yo llegué en septiembre del 2002 y cuando llegué al centro de I+D, me presenté al director y al secretario de los convenios de educación física, al llegar me presento, soy un profesor nuevo de educación física y nada presentarme lo primero que hago es enseñarle mi proyecto de innovación.		
	Maestro paternalista/Padre (Paco)		

Docente femenino positivo	Docente masculino positivo	Docente masculino negativo	Docente femenino negativo
	<p>[Paco]: -Mi otro hermano, pues es un modelo... bueno es un buen docente porque es muy buena persona. Está con mayores, él es muy rígido, su docencia es muy ligada a la instrucción directa, por lo que él nos cuenta, ¡trabajo, trabajo! Él es muy metódico y dedica tiempo a su trabajo, pero yo entiendo que más que porque es tu trabajo hay que hacerlo bien, más que porque realmente le apasione la educación y el hecho de educar. Yo creo que él se considera más un profesor de su materia que un educador. Él se compromete mucho con las historias, por ejemplo, él es de los que, en el instituto, por ejemplo, controla que ningún crío fume en los recreos, que cuando los demás profesores pasan, él si hay una cosa mala en una norma se cumple. Además, es grandote, así fuerte, entonces él todo ese tipo de historias las lleva muy...</p> <p>[Investigadora]: - ¡Con rectitud!</p> <p>[Paco]: -Sí, si un alumno llega tarde, te quedas... Luego también es muy padrazo, en el sentido de que es a él al que le cuentan todo. [...] Bueno, pues a él era al que le iban a hablar de todos los problemas, lo que pasa es que ahora se puede hablar. Aparenta de que es muy duro y muy seco, pero luego cuando tienes que hablar con él, es curioso porque adopta una postura muy paternalista.</p>		
	Revolucionario (Francisco y Paco)		

Docente femenino positivo	Docente masculino positivo	Docente masculino negativo	Docente femenino negativo
	<p>[Paco]: -El profesor de religión, por ejemplo, el que nos daba religión católica, que era un cura rojo, pero ¡claro! Eso lo he visto después, nos ponía durante los trabajos de clase, por ejemplo, a Víctor Jara, la música de Jara en un tocadiscos. [...] ¡Estaba prohibido totalmente! Entonces todavía. ¡Claro! Yo en se momento no me daba cuenta, [...] y te das cuenta del valor que tenía aquel hombre. ¡Fíjate! En la misa, ¡nos hacían misa dentro del colegio! ¿los domingos! En la misa ponía el Padre Nuestro de Raibo, el cual a ti no te suena, es un canto todo catalán, también de la izquierda, de los que estuvo prohibido en la época de Franco y tenía un Padre Nuestro en una versión muy de izquierda, de la teología de la liberación, ¡pero bueno! Tenía un Padre Nuestro como muy reivindicativo, él ponía en la misma celebración. ¡Claro! Luego me di cuenta de que es que este hombre era de la teología de la liberación[...]</p>		

Capítulo VI

El lenguaje de la ocupación en los textos autobiográficos de los docentes

Si soy alguien que no puede ser sin hacer, entonces las condiciones de mi hacer son, en parte, las condiciones de mi existencia. Si mi hacer depende de qué se me hace o, más bien, de los modos en que yo soy hecho por esas normas, entonces la posibilidad de mi persistencia como “yo” depende de la capacidad de mi ser de hacer algo con lo que se hace conmigo. (Butler, 2006, p.16).

La anterior cita de Butler sitúa la idea principal que se desarrolla en este capítulo, al ser el *relato de hacer educativo* de los participantes su posibilidad de *acción* (Arendt, 2005) como docentes. El capítulo presenta en primer lugar, la lectura sociopoética de los textos autobiográficos que descubre qué hacen las personas que aparecen en el relato identificados como docentes o agentes educativos por su imagen (figura y su cuerpo) y con ello, explora el universo de posibilidades de la acción educativa a través de las prácticas discursivas contenidas él. Teniendo en cuenta que no es posible reducir las acciones de las y los docentes a un listado de verbos, como tampoco es posible reducir la identificación de una persona, como en este caso, el docente o la docente, a un listado de adjetivos. En segundo lugar, la lectura sociopoética de los textos presenta el análisis desde el nivel de las acciones para conocer cómo se desarrolla dicho relato y si este relato puede ser una manifestación de la Ocupación en la vida de los participantes. Con ello, se logra conceptualizar el hacer educativo describiendo los diferentes elementos que permiten identificar su universo de verbos dentro de los textos. Para conceptualizar el hacer se debe reconocer la diversidad de prácticas discursivas que corresponden al mundo educativo y que se expresan mediante el quehacer de cada participante dentro del currículo oculto. Estas prácticas discursivas corresponden a su posibilidad de hacer algo con aquello que le condicionada (Butler, 2006), por tanto, las prácticas que se conocen como el currículo oculto representa una posibilidad de subjetivación del sujeto educativo y se reconocen por aquello que da sentido a su hacer como docente. A lo largo de este capítulo aparecen fragmentos de los textos auto-biográficos que detallan los elementos que forman parte del relato y se va contrastando a través de la triangulación de fuentes de datos, con los escritos autobiográficos de María (participante de los estudios de línea base), de Marina (maestra colombiana nacida en 1939), y de Mariela (maestra colombiana nacida en 1957).

1. El hacer educativo

Hablar de sujetos educativos implica reconocer que las personas son sujetos de acción en la medida en que son conscientes de que actúan y esto es posible en la narración de la propia vida. De manera que, al narrar su vida como docente cada participante se convierte en sujeto de una acción que se desarrolla en la trama del relato compartido y para conocer cuál es esa trama es necesario preguntar por las acciones que realiza el docente. Por ello, para conocer el relato del hacer, en este caso del hacer educativo, es fundamental identificar primero *qué* hacen los actores del relato antes que conocer *quién* hace algo y cómo lo hace. Esta premisa es importante para la lectura sociopoética de la Ocupación los docentes participantes, ya que conocer qué hacen las personas que aparecen en los textos auto-biográficos identificados por su imagen (figura y su cuerpo) como docentes o agentes educativos, permite explorar el universo de posibilidades de la acción educativa a través de las prácticas discursivas contenidas en el relato.

Cuando se centra la atención en lo que hacen las personas como actores educativos se explora el relato desde las acciones (Barthes, 1977), pero no es posible ni interesa el reducir las acciones a un listado de verbos, como tampoco es posible reducir la identificación de una persona, como en este caso, a quien trabaja o labora como docente, a un listado de adjetivos. Sin embargo, para poder conocer qué hacen las personas que aparecen en los textos de los participantes como docentes hay que determinar cómo les identifican a través de ciertos atributos. Estos atributos dan cuenta de una imagen docente reflejo de las figuras construidas históricamente y de un cuerpo que como comunidad y corporalidad es quien desarrolla las acciones y se transforma a través de ellas (Butler, 2002).

En los textos auto-biográficos de los participantes se puede observar estos dos tipos de datos narrativos. Unos datos que informan sobre el hacer del actor del relato, es decir, sobre lo que hace la y el participante como docente y otros datos que ofrecen datos sobre las cualidades y las características con las cuales se identifican los docentes y a la gran variedad de circunstancias condicionantes que envuelven su hacer educativo. Esta perspectiva interpretativa permite relacionar la información contenida en el Palimpsesto o marco de referencia del hacer del docente y el relato del hacer educativo. Esta relación permite viajar a través de la narración de vida de los participantes desde los discursos histórico e ideológico que dan cuenta de las condiciones que sujetan al actor educativo hacia el relato de su proceso de subjetivación como narración de las diferentes posiciones que ha tomado siendo sujeto

docente. Este viaje desde los discursos hacia el relato del texto vital construye el mundo educativo que viven los docentes participantes y es, precisamente, esta cualidad edificadora la que permite transformar las ataduras, contenciones y dominios que soporta el sujeto educativo para evitar su reificación y favorecer la construcción de nuevas formas de interpretación la realidad educativa.

Teniendo en cuenta que, si algunos actos pueden ser considerados como ocupación, en tanto y cuanto, tengan un actor y sus significados sean narrados por él, la Ocupación como fenómeno se halla en aquellas actividades que las personas narran como significativas. Además, si “actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar, como indica la palabra griega *arkhein*, o poner algo en movimiento” (Arendt, 1995, p. 103), puede decirse que el relato del hacer educativo narra cómo el actor educativo pone algo en movimiento a través del discurso, lamentablemente, este relato puede perderse, caer en el olvido o pervertirse cuando se instrumentaliza a favor de una estandarización y homogenización. Arendt ya lo advertía cuando expresa que “la revelación del ‘quien’ mediante el discurso, y el establecimiento de un nuevo comienzo a través de la acción, cae siempre dentro de la ya existente trama donde pueden sentirse sus inmediatas consecuencias” (2005, p. 212). Esto sucede porque existen otras tramas, otros discursos que son disonantes y que viven ocultos subyacentes en la tradición y en el imaginario perviviendo para garantizar que la educación siga siendo un instrumento de la violencia, porque “la violencia es, por naturaleza, instrumental; como todos los medios siempre precisa de una guía y una justificación hasta lograr el fin que persigue” (Arendt, 2006, p. 20). Sin embargo, darse cuenta de sí mismo como sujeto educativo permite construir a través del discurso con el otro, espacios de transformación de la realidad educativa. Es en el diálogo intertextual en donde se articulan los discursos para reconstruir, tal como menciona Arendt (2005), en ese lugar de encuentro se produce algo nuevo, se construye y se crea porque “juntos inician un nuevo proceso que al final emerge como la única historia de la vida del recién llegado” (Arendt, 2005, p. 212). De este modo, esa historia que se escribe en diálogo da cuenta de la acción educativa como espacio plural de interacción entre los actores del relato (educando-educador). El relato del hacer educativo da cuenta de la trama de las relaciones humanas en el mundo de la Educación que describe la relación educando-educador, en la que se trasmite y comparte el amor y el gusto por algo, generalmente por un conocimiento o una actitud. Pero se debe estar atenta y atento, para no caer en la disonancia de los discursos fabricados por los hombres para someter a otros.

Al estar atentos al propósito de los discursos y al ser consciente de sí mismo como sujeto educativo es posible entrar en diálogo con el otro desde la diferencia. En ese momento

inicia el relato del hacer educativo, en donde se trasmite y comparte una pasión, un afecto, un gusto por algo, en ese diálogo estoy compartiendo algo de mí; es decir, me estoy compartiendo a mí mismo. El diálogo tan solo puede darse en una relación de igualdad desde la diferencia, por ello la idea bancaria de la educación, en donde el educador deposita en el educando una cantidad de conocimientos y saberes no es una relación en igualdad, allí el educador es el conocedor, dueño del saber y el educando es un recipiente al que hay que llenar. Los conocimientos y los saberes no pertenecen a nadie, porque ellos tan solo pueden compartirse desde la igualdad como se hace en la infancia cuando se siente la perplejidad del descubrimiento y se tiene la necesidad de compartir con otro para que él o ella también se sienta perpleja. En el relato del hacer educativo contenido en los textos auto-biográficos se identifican las resistencias y la lucha de algunos actores a someterse a los discursos de la *(des)educación* (Chomsky, 2007), por ejemplo se identifica en los textos auto-biográficos que el conocimiento es aquello que se intenta enseñar al educando y en el relato del hacer educativo se encuentra que este objeto tan solo puede transmitirse y compartirse desde la igualdad en el afecto o el gusto por ello, un ejemplo se puede hallar en el siguiente fragmento del texto de Carlos:

[Carlos:] –Además claro, si absolutamente porque a mí, mi forma de ser es que no, pero es que contar cuentos además pero bueno eso es otra vaina, la cosa es que además en esa acción yo estoy promoviéndome, estoy dejando que el otro, digamos yo no induzco ni la sensación ni la conclusión del otro, vamos al proceso de reconstrucción, [...] entonces claro la idea es que otro decide qué hacer con eso, por ejemplo, lo que le dije hace rato a su merced yo no le digo a la gente no, este cuento es un muy triste, no, su merced verá que siente, ni siquiera yo sé que voy a sentir, pero sé que voy a contar y sé que me voy a entregar.

El relato del hacer del docente es la narración de la historia de la acción educativa y como expresión de la Acción de la *Condición Humana* (Arendt, 2005) es un espacio en donde la pluralidad permite el diálogo desde la diferencia. La Ocupación es un reflejo del movimiento de la acción educativa que se hace presente cuando los actores (educando-educador) interactúan desde la igualdad en la alteridad. La acción educativa aparece en la relación de verdadera alteridad entre los actores y su espacio de aparición es la pluralidad en la diversidad. La acción educativa se manifiesta en la vida de los docentes a través de su hacer y en la medida de su aparición el propósito humanizador de la educación se hace visible. Es tan solo bajo este propósito que los actores educativos tienen el poder para reformular la realidad y transformarla a favor de la igualdad, ya que el poder no es simplemente la capacidad humana de actual, tal como dice Arendt (2005), sino que el poder

es la capacidad para actuar concertadamente. Por ello, las prácticas discursivas de las y los participantes son expresiones de su hacer como docente en la medida en la que se dan dentro de un grupo social. Cuando la persona que trabaja o labora como docente actúan concertadamente con otros tienen el poder como grupo social y humano para transformar el sistema educativo y este poder, que pertenece al grupo, seguirá existiendo mientras el grupo se mantenga unido (Arendt, 2005). El poder para Arendt es un potencial espacio de aparición entre los hombres que actúan y hablan, y la única alternativa para evitar su aparición es la fuerza, “la fuerza, que un solo hombre puede ejercer contra sus semejantes y de la que uno o unos pocos cabezas que posean el monopolio al hacerse con los medios de la violencia. Pero si bien la violencia es capaz de destruir al poder, nunca puede convertirse en su sustituto” (Arendt, 2005, p.60). De este modo, el poder que pueden tener los actores educativos al reconocerse en igualdad desde la diferencia puede hacer frente a los mecanismos que la violencia utiliza en las instituciones educativas para someter a los actores bajo las condiciones de un sistema capitalista y heteropatriarcal dominante.

El relato del hacer educativo habla de cómo se transmite y se comparte con otros, parte de lo que uno es cuando hace y este relato describe el potencial de acción de los actores educativos cuando interactúan en la alteridad. Un potencial que surge cuando mujeres y hombres actúan juntos y como iguales y desaparece cuando se dispersan, tal como expresa Arendt o cuando se les excluye. Esta cualidad de aparición le otorga al hacer educativo como expresión de la acción de las y los docentes, una característica incondicionada de unicidad que se diferencia de la labor y del trabajo docente. Es por ello, que un lenguaje de la acción y del hacer educativo representa otra perspectiva de interpretación de la realidad educativa a través del estudio de las prácticas discursivas que constituyen el relato del hacer educativo y que al ser expresiones de la acción humana tienen el poder para contrarrestar la fuerza de violencia que cada vez más desarrolla y perfecciona sus mecanismos e instrumentos para el sometimiento de los actores educativos.

1.1. El quehacer y el hacer del docente

En una conversación con María, una maestra colombiana participante en los estudios de la línea base, se debatió la diferencia entre los conceptos *hacer* y *quehacer educativo* acordando que al hablar del hacer educativo hace referencia al concepto de *hacer la educación* como ella expresa:

[María]: -El quehacer educativo es diferente, porque el quehacer educativo son todas las actividades, las estrategias, la metodología, las distintas perspectivas, el currículo, el tiempo. Todo en un solo conjunto que se relaciona directamente con la educación, ese es el quehacer. Usted lo toma como hacer educativo. Entonces, toca cambiar la palabra educativo por hacer la educación.

[Investigadora]: -Cuando yo lo pongo en la oración algo así como: “investigar en torno al hacer educativo”, yo estoy sustantivando un verbo.

[María]: -Lo que pasa es que desde el punto de vista de la construcción de la frase se puede tomar mal. Alguien le va a decir: ¡No! Es que no hay “hacer educativo”, hay “quehacer”. En cambio usted cuando dice hacer la educación, pues yo lo entiendo como un trabajo, como una ocupación. ¿Si? Hacer la educación, en general. Pero el quehacer es más específico, el quehacer es más palpable, es más tangible, es más concreto. En cambio “hacer la educación” es mucho más amplio.

[Investigadora]: -Entonces estamos completamente de acuerdo. Yo lo hago intencionalmente para exponer que ese hacer, es acción, es movimiento. No es algo estático.

[María]:- Que no es un conjunto de cosas que se tienen que hacer. Ese es el quehacer.

[Investigadora]: -Sí. ¡Esa es la diferencia!

Podría decirse entonces, que el hacer del docente es hacer la educación y con ello, se puede identificar un conjunto de acciones que emprende y desarrolla una persona que dedica su tiempo de vida a trabajar o laborar como docente. Sin embargo, si el hacer del docente fuera solo eso, sería oportuno centrarse en todo el conjunto de actividades que conforman el *quehacer educativo* como las prácticas pedagógicas (las actividades, las estrategias, la metodología, las distintas perspectivas) y el currículo, ya sea el oficial o el oculto, pero con ello se dejaría fuera lo que sucede cuando una persona hace la educación, tal como dijo María, cuando una persona educa.

Por otro lado, el quehacer del docente, tal como María expresa, representa todo un conjunto de prácticas que dan cuenta de la metodología, las estrategias, las actividades y la planificación de todas las actividades que realiza una persona que se dedica a la docencia. Estas prácticas son parte de la esfera íntima de cada persona, ya que dan cuenta de sus concepciones y creencias en torno a lo que ella o él hace, al trabajar o laborar como docente. No obstante, el quehacer de cada docente se encuentra articulado dentro las prácticas educativas, pedagógicas, emancipadoras, opresoras, represivas, subversivas y otras más, que se presentan dentro del mundo educativo. Es posible observar cómo se articulan los diferentes discursos con las prácticas de los docentes en los textos auto-biográficos de los participantes, ya que en ellos se lee el paradigma educativo que comparten al ser una comunidad, comprendida como el cuerpo docente y donde el quehacer, que puede referirse más al denominado “currículo oculto”, evidencia la forma en la cual se articula el ideario del paradigma a los discursos y las prácticas.

El Currículo en España corresponde a los diferentes elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del cual se encuentran integrados los objetivos, las competencias, los contenidos, la metodología, los estándares y los criterios de evaluación (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, s.f.). El diseño y la disposición de algunos de estos elementos son competencia del Gobierno de España y otros son competencias de las comunidades autónomas. Por otro lado, el Currículo para el Ministerio de Educación Nacional en la República de Colombia es:

Un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Ministerio de Educación Nacional, s.f.)

Estas definiciones se corresponden con lo Goodson (1991) denomina como “currículo escrito”, un “testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización” (p. 10). De modo que podría decirse que, en contraposición, el *currículo oculto* es un testimonio invisible, privado e incierto, el cual puede hacer referencia al universo de discursos y prácticas que se producen a través de la interacción cotidiana dada en los procesos de enseñanza y aprendizaje presente en las aulas y las instituciones educativas. Para María, el currículo oculto es una de las cosas más importantes dentro del proceso de enseñanza, ella lo define de la siguiente manera:

[María]: -El llamado Currículo Oculto es aún más importante y se constituye en el cúmulo de enseñanzas que a través de vivencias y experiencias significativas no

sistematizadas se transmiten a los estudiantes. Es por esto por lo que el maestro debe ser siempre y en todo momento consciente de que cualquier actitud suya afecta de alguna manera a sus estudiantes en su vida presente o futura. En un pueblo pequeño es fácil comprobarlo, ya que se tiene la oportunidad de seguir viendo a antiguos estudiantes y entonces se recibe de ellos reconocimiento, resentimiento o hasta odio, según cómo fueron tratados. Además, es supremamente satisfactorio el hecho de que el médico que hoy atiende al maestro fue su alumno, o lo fueron también el plomero, el abogado, el sacerdote, el alcalde municipal, el empleado de importantes empresas donde acude por sus servicios, el padre de familia que también le entrega a sus hijos y nietos para que los eduque.

El significado del currículo oculto para María alberga el sentido de construcción personal y social de la educación, así como el sentido de responsabilidad que debe ser compartida por los diferentes agentes educativos. Ella centra su atención en las prácticas de los docentes, en cómo puede llegar a afectar la vida de otro, que en la mayoría de los casos son niños, aquello que una persona hace al trabajar o laborar como docente. En todos los textos auto-biográficos se pueden leer diversas prácticas que conforman el universo correspondiente al currículo oculto presente en las aulas y en los centros educativos. Su estudio podría revelar cómo su presencia incide, o no, en el reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más afines los intereses de la ideología hegemónica de ese momento histórico, porque tal como Torres (1998) resalta “el desarrollo de currículum oculto no siempre trabaja en la dirección de una consolidación de los intereses de los grupos sociales dominantes y de las estructuras de producción y distribución vigentes” (p.198), ya que algunos análisis del *currículum latente* presente en situaciones concretas revela que existen tensiones o resistencias por parte del alumnado ante este reforzamiento que es en muchas ocasiones opresivo, violento, represivo o hasta brutal, de modo que: “los alumnos y alumnas acostumbran a resistir y alterar los mensajes a los que la institución les somete” (Torres, 1998, p. 198).

Es importante recordar que los participantes narran su vida como docentes, pero que ellos y ellas fueron alumnas y alumnos que también recibieron y escucharon los diferentes discursos a través de las prácticas de sus profesoras, maestras, profesores y maestros. Los participantes estuvieron en contacto con el currículo oculto de cada uno de sus docentes, en cada uno de los espacios y los mundos educativos en lo que se desarrollaron como estudiantes. Algunos de estos docentes están representados en personas que dibujan diferentes figuras de maestros o maestras, tal como se expone más adelante, y algunos de estos espacios se dan en diversos cronotopos que trascienden y rompen con los espacios físicos. Por ejemplo,

para Elisa, su profesora de lenguaje musical no solo le dio claves para enfrentarse a los retos propios de una intérprete, sino que le transmitió la importancia de la creatividad dentro del proceso de enseñanza.

[Elisa]: -¡Mi profesora de lenguaje musical!

[Investigadora]: -Ella.

[Elisa]: -Sí, ella me decía (cuando se estudia lenguaje musical se estudia principalmente ritmo, entonación, teoría de la música y dictado, o sea desarrollo auditivo). Entonces ella te ponía ejercicios de ritmo muy complicados. Me decía: ¡no me importan tanto que lo sepas solucionar ahora, pero quiero que el día de mañana tengas estrategias para cuando te encuentres con una partitura con un ritmo muy difícil, tu tengas mecanismos y estrategias para poder solucionarlo! [...] A la hora de tocar un instrumento tu estudias X repertorio, pero luego empiezas a trabajar con repertorio nuevo y tú tienes que tener unas estrategias y una creatividad para poderte enfrentar a una cosa porque no tienes al profesor siempre al lado y decir: ¡Bueno vale, tengo esto nuevo, qué estrategia puedo utilizar o qué estrategia me sirve a mí, porque no a todo el mundo le sirven las mismas estrategias, para poder sacar esto adelante! Si no qué pasa y como no lo he visto nunca ya no lo sé hacer, ¡no! Tienes que buscar el camino para poder hacerlos. [...] Entonces la creatividad en la enseñanza, yo creo que tendría que ser un pilar fundamental porque ¡claro! No todos los alumnos pueden saber todo sobre todo sino que yo creo que lo principal en cualquier educación, tanto en el conservatorio como en esto es que a todos los alumnos se les dé las herramientas para que el día de mañana cuando los sueltes puedan encontrar una vía o un camino para poder solucionar un problema.

El currículo oculto, tal como se ha expuesto, representa ese cúmulo de enseñanzas paralelas al currículo escrito presentes en las aulas y los centros. Sin embargo, existe otro tipo de experiencias que también conectan con el currículo oculto y que interactúan y dialogan durante el proceso de enseñanza. En el siguiente fragmento, Francisco explica mejor esto:

Eso es lo que se llama el currículo oculto, es lo que se le nota en los ojos, es lo que se le nota en el corazón. Poniéndole sentimiento y uno sabe cuando está muerto de soberbia y cuando no. El caso no es que explique y que explique bien esa cosa, el caso es que es como si existiera un aura ¿sí? ¡Que se transmite!

[Investigadora]: - Como una energía.

[Francisco]: - Como una energía positiva. Entra el maestro y es con la cara agradable porque va a dictar su materia, la que le gusta. Él va a explicar esa cosa y ve que si ese muchacho comete un error no le va a decir: ¡No sea bruto eso no es así! El maestro que

hace eso es porque es estricto y solo piensa en la nota. Si el alumno comete un error, el maestro debe decirle: ¡venga para acá mijito! ¿usted por qué hizo esto? A veces unos errores que se cometen con base a unas genialidades. De pronto el muchacho pensó en una cosa muy avanzada y le salió mal la cosa pero iba volando más alto de lo que el maestro pensaba. A mí me ha pasado, tengo el caso especial del muchacho que comete un error y si yo hubiera sido como Correa, quien dice: ¡conmigo es cero o cinco! Solo calificaba la respuesta. Ese muchacho cometió un error pero yo dije este chino entendió bien, o sea entendió la cosa más allá de lo que yo explicaba pero él al hacer el cálculo no le salió.

La narración de Francisco corrobora lo que Torres (1998) expresaba sobre las resistencias y las tensiones que se producen cuando el currículo oculto se manifiesta en el proceso educativo. Cuando Francisco recuerda a su maestro de literatura, “el mejor profesor”, recuerda cómo él recitaba los poemas y cómo se veía emocionado por ello, recuerda lo que aquellos versos hacían en su maestro, pero también recuerda que era muy estricto, aunque nunca les trató mal. Otro maestro que recuerda Francisco es el de trigonometría, un hombre que para muchos era algo aburrido, pero Francisco podía ver la emoción que su maestro sentía al explicar aquello que amaba. Este significado de currículo oculto ligado a las experiencias emocionales y creativas dan cuenta de aquello que sucede cuando una persona educa o hace la educación tal como dijo María. De manera que se fija la atención en aquellos fragmentos del relato que narran cómo se manifiesta el hacer educativo cuando una persona está trabajando o laborando como docente. Por ejemplo, para Elisa, es fundamental vivir y experimentar aquello que enseñas:

[Elisa]: -No se toca de la misma manera cuando estás en una orquesta que cuando estás tocando como solista. De ninguna de las maneras y si tú no has trabajado en orquestas, no tienes esas experiencias, tú no puedes transmitirle al alumno cómo se debe hacer. ¡Es imposible si no lo has experimentado tú! Eso por una parte y por eso creo que los profesores tienen que estar activos.

También Paco habla de la pasión, del sentimiento que se puede transmitir cuando enseñas algo, él confiesa:

[Paco]: -Entonces lo que me apasiona es... bueno las artes marciales me apasionaban y estaba encantado de enseñarlas, la actividad física me apasiona entonces eso me gusta enseñar o me gusta mucho enseñar a docentes porque la parte de metodología, de trabajo mediante propuestas activas es una historia que me encanta, ¡que me gusta mucho! y que a fin de cuentas no hago sino aplicar lo mismo que yo podría plantear en

educación física para trabajar las matemáticas o trabajar historia ¡porque el camino es el mismo!

Al preguntarse por aquello que sucede cuando una persona hace educación, es decir que educa y trabaja o labora como docente, se centra el análisis de los textos de los participantes en descubrir el *universo de verbos* que podrían estar representado el hacer del docente, ya que se manifiestan en diversas prácticas de su quehacer dotando de sentido a aquello que hacen. Cada uno de estos verbos contiene a su vez una multitud de actividades relacionadas con las prácticas pedagógicas de las personas que se dedican a educar, lo cual, a su vez, da cuenta del quehacer del docente.

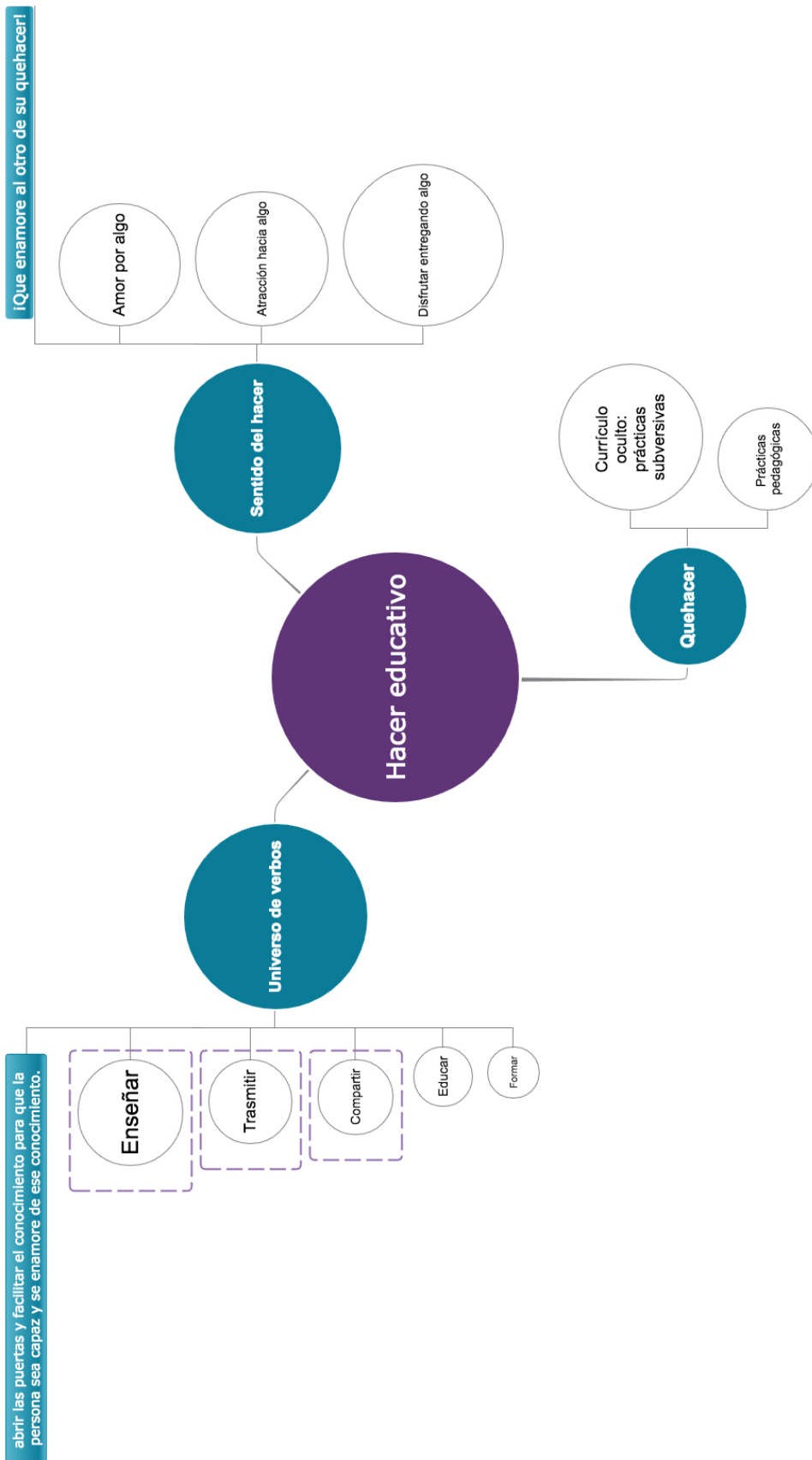
2. El relato del hacer educativo del docente en los textos auto-biográficos

El relato participa de la frase sin poder nunca reducirse a una suma de frases: el relato es una gran frase, así como toda frase constativa es, en cierto modo, el esbozo de un pequeño relato. (Barthes, 1977, p. 69).

Barthes escribió que el “relato está allí, como la vida” (1977, p.65) presente en todos los lugares y tiempos desde el comienzo mismo de la humanidad, por lo que no existe pueblo alguno sin relatos pese a vivir en culturas diversas y en ocasiones opuestas. Él dijo que todos los grupos humanos tienen sus relatos comunes y los docentes también tienen un relato común a lo que ellas y ellos hacen. El relato, que puede ser soportado por cualquier forma del lenguaje señala Barthes (1977), está presente en todas las manifestaciones desde el mito hasta la conversación, pasando por el cuento y el cine, porque presenta una estructura accesible al análisis. Por este motivo, los textos auto-biográficos de los participantes, bien sea el de Violeta, una mujer española amante de la lectura como el de Francisco, un multifacético hombre colombiano, comparten un relato propio de un grupo social con el cual se identifican, *el relato del hacer educativo*.

El relato del hacer educativo se desarrolla en el texto de los y las participantes como un espacio compartido se construye a partir de su trayectoria vital como docente. Estos textos son producto del ejercicio de la (de)construcción auto-biográfica de cada participante y en ellos se puede observar *cómo se manifiesta la Ocupación en la vida de los participantes*, ya que contienen los hitos que conforman una estructura narrativa constitutiva de su Ocupación como docentes. Cada texto auto-biográfico surge del relato oral que participante realiza de su vida y se transforma en la pluralidad con los textos auto-biográficos. En el texto, cada participante cuenta su historia como docente y para ello, dialoga con sus recuerdos y revive experiencias con personas en lugares y momentos que dejaron huellas en su memoria. Esta narración hace visible la huella del fenómeno de la Ocupación en sus vidas al revelar las prácticas discursivas que la constituyen. Estas prácticas discursivas son elementos comunes en todos los textos de las y los participantes y se describen como el quehacer y el hacer del docente. Los elementos comunes también responden a un tema, es decir, a aquello de lo que habla el relato y permiten identificar lo que dice el relato sobre qué es hacer educativo y cómo se manifiesta en los textos a través del universo de verbos o acciones que le otorgan sentido.

Figura 22. El relato del hacer educativo



2.1. El tema del relato habla del sentido del hacer educativo

Para encontrar el tema del relato del hacer educativo se debe preguntar por ¿qué es aquello que cuentan los participantes sobre lo que hacen como docentes? Con esta pregunta se leen frases en donde hay un deseo explícito de desempeñarse como docente, siendo maestra, profesora, maestro o profesor, tales como: “¡Yo quería entrar a estudiar! ¡Ser maestra!” (Violeta), o “quería ser profesor de educación física” (Paco). No obstante, hay otras frases que hablan de algo que trasciende a la idea de trabajar en sentido de productividad o de laborar como docente, frases como las siguientes:

[Pilar]: - ¡A mí me movió siempre la Literatura!

[Violeta]: - ¡A mí me gustaba... defender, defender!

[Paco]: - ¡Soy un enamorado de las competencias!

[Carlos]: - Yo soy una herramienta de reconstrucción de tejido colectivo a partir de la palabra principalmente oral y narrada.

Estas frases contienen parte del sentido del texto auto-biográfico de cada uno de los participantes y se multiplican y combinan con otras a través de un universo de verbos propios del hacer educativo. El universo de verbos de acción presentes en el hacer educativo se funde en los textos unidos entre sí a través de sus experiencias, lo que a su vez va dando forma a una idea común entre todos los textos. Esta idea constituye el tema del relato del hacer educativo ya que se refiere a aquello de lo que habla el participante cuando narra su vida como docente y le otorga sentido a su hacer como docente. Existen múltiples fragmentos que hablan del sentido del hacer educativo, todos los fragmentos que componen ese universo conceptual hacen referencia a un momento, un cronotopo, y a una persona o personas que compartieron aquello que sentían, bien sea amor, atracción, pasión, gusto o disfrute por algo, tal como se puede leer en algunos fragmentos, un ejemplo se halla en este fragmento del texto de Francisco: “- [...] hubo maestros admirables, que les admiré mucho y me hicieron amar la Literatura porque fueron muy buenos y estudiaban y sabían, ¡varios maestros!”.

Figura 23. El relato del hacer educativo

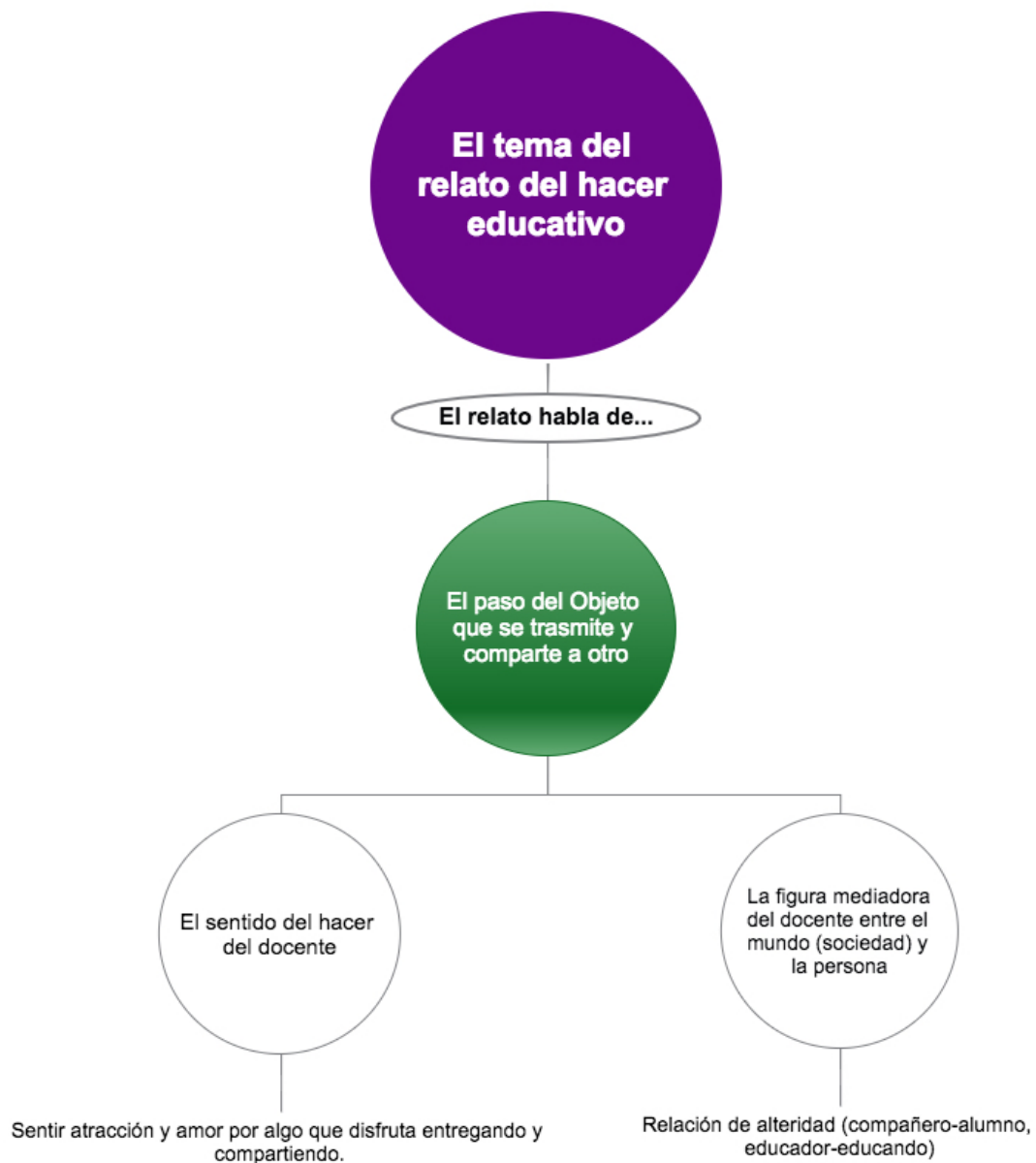


Figura 23 ilustra el tema del hacer educativo que habla del paso de un objeto, que es lo que la persona como docente transmite a otra, a su alumno. Durante ese momento, el hacer del docente cobra sentido al ejercer como mediador entre el mundo y su alumno.

Todos los participantes, Carlos, Francisco, Elisa, Enrique, Paco, Pame, Pilar, y Violeta, narran experiencias significativas para su vida como docentes conectadas a diferentes emociones que han dotado de sentido su hacer y su quehacer. La atención se fija en aquellos fragmentos del texto que dan cuenta de experiencias educativas (Dewey, 2004) ligadas a

emociones gratificantes porque se considera a la educación como práctica de la libertad (Freire, 1970) que demanda del diálogo y el encuentro de la diversidad en la igualdad. Es por ello, que otros verbos contenidos en fragmentos de los textos como: formar, instruir, y en ciertas ocasiones, enseñar, pueden albergar significados que contrastan, oprimen o violentan el sentido del hacer del docente que han expresado los participantes. Esto puede verse reflejado en los dos fragmentos siguientes de Enrique y Pame, quienes comparten una historia del desastre que vivieron como alumnos.

[Investigadora]:-Vale, entonces coges la guitarra y les dices que “me voy a aprender yo solo”

[Enrique]: -Sí. Bueno tenía unas clases particulares con un profesor, mañana he quedado con él.

[Investigadora]:-¿Sí? ¡Es tu maestro!

[Enrique]: -Sí, el primero de ellos. Es un hombre que está jubilado ya.

[Investigadora]:-¿Cómo eran esas clases?

[Enrique]: -Divertidas. Clases en su casa. Íbamos con mi hermano, mi hermano también es guitarrista. Íbamos siempre muy juntos, juntos a clases, primero pasaba uno y luego pasaba el otro. Estábamos ahí, participando los dos en la clase de los dos e incluso con más gente. Íbamos a clase a la casa de Pedro, lo pasábamos divinamente, salíamos con ganas de estudiar y de tocar porque era un tipo con mucha facilidad para motivarte. No es que él tuviera un especial interés en motivarte sino que su personalidad lleva un poco a eso. Bueno el caso era que salíamos de ahí con ganas de ir a casa a tocar y estudiar.

Enrique, maestro de instrumento español y Pame, profesora de inglés colombiana comparten desde sus recuerdos, una experiencia de resiliencia de la mano de un docente, hombre y mujer, que a través de aquello que hacían desde su quehacer lograron que ellos sintieran “ganas de seguir estudiando”.

[Pame]: -[...] ¡tú no sabes lo que eran las asesorías con Esperanza!, [...] yo si salía antes que todo el mundo y me iba a asesoría de dos a seis.[...] En la oficina de ella, ella ya era directora del Departamento de Lenguas y hablábamos por ejemplo hablábamos de música y: -Es que a mí me gusta Janis Joplin. -Ay a mí también. Y entonces trabajábamos oyendo a Janis Joplin, por decir algo, y fluía todo entre las dos. Entonces me decía: -Mira yo estuve buscando y ¿qué te parece si hacemos esto y esto? Y yo le dije: -¡Ay sí! Imagínate que yo busqué una página y entonces hay un material súper chévere para hacer...

[Investigadora]: -Tú sentías que la relación que tenías con ella era...

[Pame]: -Éramos como amigas.

[Investigadora]: -Como amigas ¿Cómo iguales?

[Pame]: -Sí. [...] Me dedicaba mucho tiempo. La vieja me decía: -Es que usted es muy pila y a usted le gusta lo que hace, hagámosle y eso nos va a salir súper espectacular y va a ser súper chévere. Y yo era feliz, yo decía: -Esta señora sí cree en mí. ¿Sí me entiendes?

En definitiva, el sentido del hacer del docente está ligado a experiencias educativas y a emociones gratificantes, así como a experiencias que trascienden los textos y se ubican en corazón mismo de la enseñanza (Nieto, 2006). Un lugar en donde “enseñar como la autobiografía es un encuentro con el yo” (2006, p.52). Un encuentro entre personas con experiencias, creencias, actitudes, obsesiones, preferencias, deseos, sueños y esperanzas, que se da gracias al dialogo con el otro al ser este espejo o reflejo de mí mismo. En el siguiente fragmento, Francisco describe hasta qué punto puede impactar en la vida de otro, el hacer de un docente que ama lo que hace, se siente atraído por ello y disfruta al compartirlo.

[Francisco]: - Yo escuché una entrevista a Alvaro Mutis en la que dijo: `¡Pues yo estaba estudiando pero resulta que a mí las matemáticas... me tocaría repetir bachillerato porque a mí me la pasaron de gorra! Llegó un profesor que se llamaba Rafael Carransa (ese es un poeta). Un día llegó él y nos echó una poesía larga, larga, larga. Al otro día llegó y nos echó otra poesía larga, larga, larga. Al otro día en clase otra poesía larga, larga, distinta. Al otro día otra, puras y puras poesías. Yo empecé a embobarme y a decir ¡este tipo cómo sabe! ¡estas poesías tan bonitas! Y dije ¡yo renuncio a las matemáticas y renuncio a todo! y me salí del bachillerato`.

Con esta historia Francisco no quiere decir que se deba dismantelar el sistema educativo, sino que se debe revisar cómo el sistema educativo puede estar haciendo que niñas, niños y jóvenes abandonen como Enrique o que se sientan excluidos dentro de las aulas como Pame. Francisco continúa la reflexión de la siguiente manera:

[Francisco]: - Él tampoco es bachiller (Alvaro Mutis). Los grandes personajes de la Literatura casi todos no terminaron bachillerato. Hermann Hesse se salió en noveno grado, Walt Whitman tampoco terminó, Gabriel García Márquez apenas fue bachiller ¿sí? Ellos no son académicos. ¿Por qué no ha visto usted un académico que sea premio nobel de Literatura? Gabriela Mistral era una maestra de escuela de literatura, o sea es que se enamoran de las cosas, que alguien los enamora. ¿Quién? Un maestro que sentía, quería y le gustaba esa cosa, pues entonces, se fueron enamorando de eso y ese es el camino. Otro maestro que se enamora y le gusta la tarea que hace su matemática y que

no las vuelve una vaina complicada para demostrar que él es el único que sabe y los demás no.

Figura 24. El sentido del hacer del docente

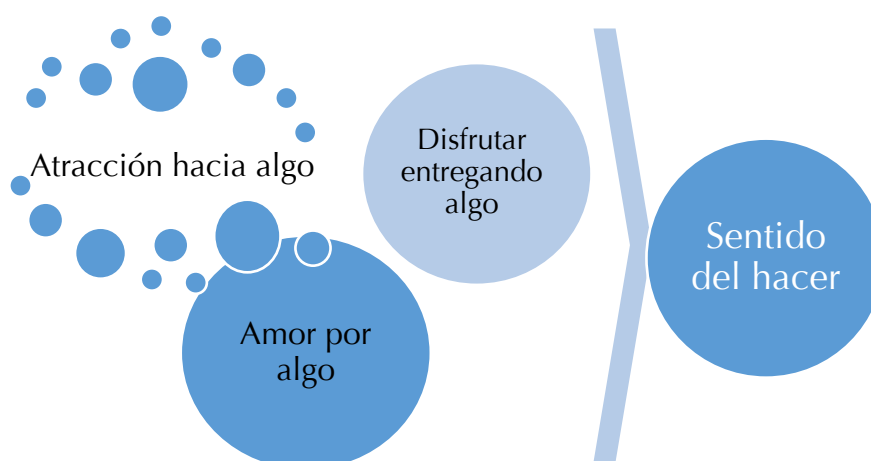


Figura 24 ilustra el sentido del hacer del docente que se representa por el deseo y el disfrute en la entrega.

María Zambrano escribió que “el maestro es mediador sin duda alguna entre el saber y la ignorancia, entre la luz de la razón y la confusión en que inicialmente suele estar todo hombre” (1965, p. 114). Esta función mediadora del docente entre los mundos, del saber y la emoción, y la persona, se hace visible en los textos de los participantes a través de los verbos de la acción educativa y el sentido de su hacer. Cuando el participante describe la atracción hacia algo, el amor por algo y el disfrute al transmitir o compartir algo está hablando del tema del relato del hacer educativo, porque ellos son elementos comunes a todos los textos autobiográficos. El tema del relato del hacer educativo es el paso de “algo” por alguien a alguien, por ejemplo, en el relato de Carlos, el “algo” es la palabra, el discurso que él comparte al ser una herramienta de reconstrucción del tejido social. En otro fragmento, Paco que se declara un enamorado de las competencias, habla de aquello que le atrae de las artes marciales y el

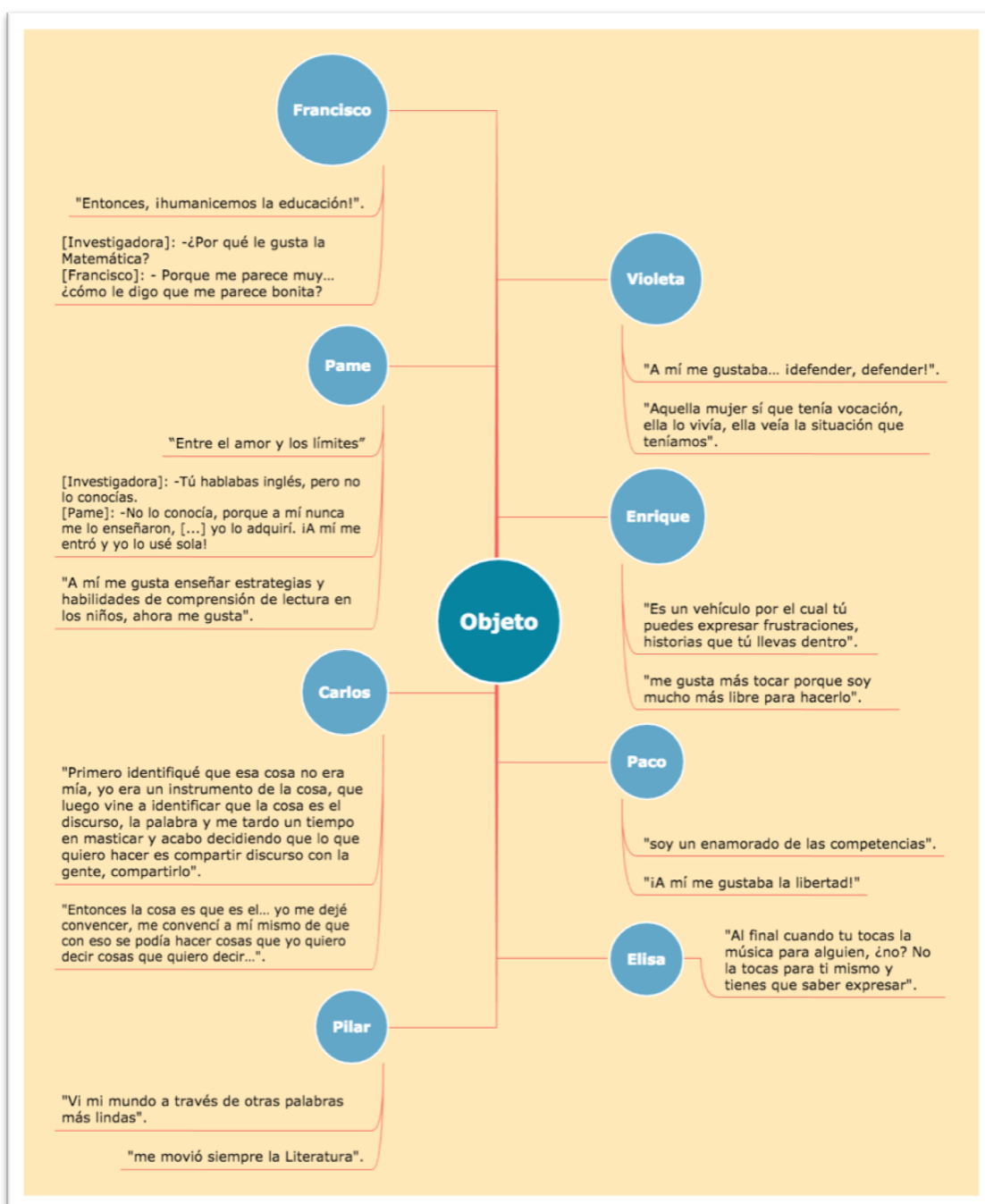
deporte. Su atracción por el autoconocimiento y manejo de las emociones le ha permitido desarrollar diversos proyectos como formador de formadores.

[Investigadora]: -¿Qué te gusta del arte marcial?

[Paco]: -El control, el dominio del cuerpo. Eso me ha encantado siempre y luego el respeto porque yo soy muy pacífico. Yo soy una persona que me considero pacifista convencido y pacífico, pero el dominio y el arte, la lucha vista como un ejercicio de introspección físico y mental, incluso también de personalidad, como una forma de evitar, incluso, la lucha. La misma seguridad que te da el hecho de que no tengas miedo, hace que no tengas que luchar. La violencia procede más del miedo que de otra cosa. Procede por la violencia per se, porque si alguien es violento entonces actúa violentamente o procede del miedo como respuesta ante la agresión, tienes miedo y respondes con violencia. Pero cuando no tienes miedo, a veces no es necesaria la violencia. A veces sí, a veces es el último recurso, ¡no! Aunque cuando sea el último recurso, ese autocontrol que te da el entrenamiento es una forma de afrontarlo.

Los recuerdos de los y las participantes que se han expuesto a lo largo de este documento descubren en los textos un relato común, un relato que narra el paso de aquello que se ama y que se disfruta entregando. En la figura 25 se exponen algunos fragmentos que esbozan el objeto que se trasmite comparte por los docentes participantes en cada uno de sus textos. Sin embargo, es importante mencionar que en los textos aparecen otras figuras de docente, descritas anteriormente, que también han compartido con el participante aquello por lo que siente una profunda atracción.

Figura 25. El objeto que se transmite



El objeto es aquello que se comparte cuando una persona que trabaja o labora como docente, sea ella mujer u hombre, hace llegar a otro(s) aquello por lo que dice sentir amor y atracción. Todos los docentes participantes hablan de ello, Elisa habla de su amor por la música y su instrumento, amor y respeto que busca transmitir a sus estudiantes, Enrique habla de la

libertad que siente al poder expresar toda su historia a través de la música, Violeta habla de su sentido de justicia y su deseo de defender al vulnerable transmitiendo afecto y refugio a través de la literatura. Pame habla de sus viajes solitarios por los mundos de los cuales ha aprendido a dibujar mapas y a hablar lenguas que disfruta compartiendo. Francisco habla de la democratización de la educación para una sociedad humanizada, en donde el docente ame lo que hace y sea consciente de su función mediadora entre el mundo su alumno, en una relación de verdadera alteridad educador-educando.

3. Universo de Verbos del Hacer Educativo

Al hablar de los verbos propios del hacer del docente no se pretende reducir todo aquello que los participantes narran sobre lo que hacen como docentes a un listado de palabras, y sería un tanto desatinado hacerlo, porque cada historia como cada vida es única y dentro de ella pueden variar las acciones que cada docente considera que es propia de su hacer. De manera que no es posible establecer un grupo de acciones o cualidades únicas y propias del hacer del docente, pero sí es posible establecer criterios para comprender dicho universo desde las cualidades que ellos le atribuyen y que se encuentran contenidas en su relato. Hecha esta salvedad se podría considerar que verbos que aparecen continuamente en los textos de los participantes como enseñar, transmitir, compartir, educar y formar, entre otros similares, son verbos estrechamente relacionados con el hacer del docente.

Tabla 57

Universo de verbos para el hacer del docente

Sistema de códigos	PILAR	CARLOS	PAME	ELISA	PACO	ENRIQUE	VIOLETA	FRANCISCC
EL RELATO DEL HACER EDUCATIVO								
HACER EDUCATIVO (Qué- acciones)								
Universo de verbos								
Enseñar								
Transmitir								
Compartir								
Educación								
Formar								

Nota Fuente: La tabla 57 es una imagen del visualizador de matriz de códigos del software MaxQda. Esta matriz muestra los códigos presentes en los textos auto-biográficos en donde el verbo con mayor frecuencia de aparición es Enseñar, seguido de transmitir, compartir, educar que tienen la misma frecuencia de aparición y finalmente formar.

En los textos de los participantes se reconoce como verbo recurrente, enseñar. Verbo que no es exclusivo del hacer del docente, porque tal como María expresa, existen, por un lado, las personas que se dedican a otro tipo de trabajos o labores diferentes a la docencia que

también les gusta enseñar y, por otro lado, no todas las personas que trabajan como docentes tienen ese gusto por enseñar o saben hacerlo, o no les han enseñado cómo enseñar.

[María]: -¿El maestro nace o se hace? A través de múltiples vivencias he observado a personas que han hecho el esfuerzo de ser maestros sin lograrlo, debido, tal vez, a que carecen de aptitudes necesarias e indispensables. Trabajan en el magisterio y cumplen con los requerimientos exigidos, creen que hacen lo mejor y se sienten satisfechos de su labor. Desarrollan una actividad como cualquier otra. Otras personas que, sin trabajar en la rama educativa, les gusta enseñar de cualquier manera a otros (explicando los acontecimientos, los sistemas, los Figuras, las señales, los procedimientos, etc.), poseen la chispa, el don, la capacidad, la aptitud para ser maestros.

Tabla 58

Relación entre verbos del hacer educativo



Nota. Fuente: La tabla 58 es una imagen del visualizador de relación entre códigos del software MaxQda, en el cual se puede ver la intensa relación entre los verbos Enseñar y Trasmitir.

Existen otros verbos como transmitir o compartir que también se relacionan con enseñar, educar o formar, pero que aparecen muy diluidos en los textos de los participantes y relacionados con otras actividades o experiencias como el compartir historias o transmitir emociones. Cuando el participante habla de transmitir o compartir, no se refiere a enseñar cómo hacer algo, educar para hacer algo o formar en algo. Hablar de transmitir o compartir algo es involucrar directa y equitativamente al otro dentro del proceso, es reconocer que sin el otro no es posible. Un ejemplo de ello se halla en el siguiente fragmento de Carlos, él está narrando

cómo se hizo docente de español, y sobretodo porque él se considera una herramienta de transformación y de reconstrucción del tejido social a través de la palabra.

[Carlos]: -[...] el cuentico me golpea fuertemente, yo sé que es ficción, yo sé que lo escribí pero el cuento me pateaba horriblemente.

[Investigadora:] -¿Tú lo escribiste?

[Carlos:] -Si lo escribí y sé que cosas de ahí no son, y no importó. Entonces yo dije: ¡Uy esto que me hizo esta cosa... Primero identifiqué que esa cosa no era mía, yo era un instrumento de la cosa, que luego vine a identificar que la cosa es el discurso, la palabra y me tardó un tiempo en masticar y acabó decidiendo que lo que quiero hacer es compartir discurso con la gente, compartirlo.

Carlos identificó que lo que quería hacer era compartir con otros, aquello que había experimentado a través del discurso y la palabra, porque él se dio cuenta de que esta experiencia movió algo en él y en aquellos a quienes él les contaba.

[Carlos]: -[...] la contada, el compartir es la manera y es la forma en que las personas se abren, conversan y se llevan y se descubren un poco; los jóvenes, los ancianos cada uno de una manera distinta. Contarle a un grupo de ancianos, contar una obra, es llevar un cuento de 5 minutos a donde ellos quieran llegar, usted les pica la lengua y escucharlos, a ellos hay que escucharlos y ya, déjelos hablar.

Carlos manifiesta que a través de la palabra que se pueden abrir nuevos mundos para interpretar la realidad. Algo similar expresa Francisco, para quien el maestro debe abrir las puertas para facilitar que el conocimiento las traspase y que el alumno se enamore de ese conocimiento. Elisa también habla al respecto desde su perspectiva:

[Elisa]: -[...] sí tú quieres que tu alumno quiera a su instrumento y ame de verdad la música, pues tiene que ver que a su profesor le gusta la música, que realmente le gusta tocar, involucrarse en proyectos y le gusta darle vueltas a la cabeza para conseguir una partitura, para montar una obra entre todos. ¡que realmente a ti te gusta! Entonces ¡puede!, que le trasmitas a él esa pasión por el instrumento.

De manera que se tiene un universo de verbos que forman parte de lo denominado como *hacer educativo* (quehacer y hacer en la educación), los cuales pueden estar presentes en diversas prácticas docentes y ser utilizados como instrumento de discursos legitimados por la historia o tradición como pueden ser aquellos que tienen un sentido depositario de la educación o pueden ser el fundamento de unas prácticas educativas humanizadoras. En la investigación se considera que aquellos verbos que favorecen el hacer del docente dentro de prácticas democráticas y humanizadas en la educación reflejan el sentido de aquello que hacen. Los

textos de los participantes han descubierto tres significados que dotan de sentido a su hacer: a) el amor por algo ya sea un conocimiento, un instrumento (Elisa), una historia, un cuento, un poema, b) la consecuente atracción hacia ello y c) el disfrute natural de su entrega al otro.

Al hablar del disfrute en la entrega se establece la necesidad de una comunicación entre la persona que entrega y quien recibe, esto indudablemente nos ubica en el territorio de la alteridad. Simone de Beauvoir (2005) expresa que “la alteridad es una categoría fundamental del pensamiento humano” y que “ninguna colectividad se define jamás como Una sin colocar inmediatamente enfrente a la Otra” (2005, p.5). Esta categoría se hace presente en los textos de los participantes a través del recuerdo de sus experiencias con otros, bien sea como educandos, alumnas y alumnos o como docentes. La relación educando educador es descrita por las y los participantes como un vínculo que trasciende a la esfera emocional y que su ausencia o presencia en la historia de vida representa un hito para el docente, tal como se puede leer en el siguiente fragmento:

[Investigadora]: -¿Has reconocido que de alguna manera la afectividad juega un papel importante en la educación?

[Paco]: -Y sustancial, sí. De hecho, mi proyecto de trabajo, mi proyecto de tesis trabaja con el proyecto Alegría, al fin de cuenta son personajes que trabajan sobre valores y muchas veces sobre emociones. O sea, sí que luego en mi trayectoria profesional se ha vinculado mucho a la emoción, a ese acercamiento, a esa conexión afectiva entre docente y el alumno a través, fundamentalmente, del humor y del afecto. Eso es algo que yo no percibía en el internado, el afecto del profesorado es algo que no llegué a percibir yo creo que nunca.

Paco, habla de la conexión emocional y afectiva ente el docente y el alumno, como un vínculo fundamentado en el respeto y el afecto, y reconoce que él no recuerda haber sentido esa conexión en su rol de alumno. Esto deja en evidencia que existe otro espacio del que se apodera la violencia cuando no existe alteridad, la alteridad es igualdad desde la diferencia y si en una relación el Otro es visto como referente inferior, se está violentando al oprimirle bajo alguna condición. En el anterior fragmento, Paco reconoce haber vivido la (des)educación que ve un solo sentido en la relación docente-alumno. Esta es una concepción bancaria de la educación, en donde el educando es un recipiente al que se debe llenar, depositando conocimientos útiles para el sistema social.

Una concepción tal de la educación hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación. Pero lo que es más grave aún, desfigura totalmente la condición humana del educando. Para la concepción "bancaria" de la educación, el hombre es una cosa, un depósito, una

"olla". Su conciencia es algo especializado, vacío, que va siendo llenado por pedazos de mundo digeridos por otro, con cuyos residuos de residuos pretende crear contenidos de conciencia (Freire, 1997, p, 27).

Paco defiende una educación humanizada que pretenda personas “felices y competentes” y para ello se requiere que desde el afecto y el respeto se de una relación de alteridad entre los dos sujetos de la acción educativa. Ya que, si en algún momento uno de los dos sujetos de la acción deja de serlo y vuelve objeto, ya no hay posibilidad de alteridad y allí es donde se impone la violencia. En la educación humanizadora lo Otro es lo Mismo, y tal como afirma Beauvoir (2005), la categoría de lo Otro es tan original como la conciencia misma y desde la existencia de las sociedades más antiguas siempre se encuentra un dualismo que es el de lo Mismo y lo Otro. De manera que, en el vínculo inseparable entre el docente y el alumno, la distancia que les separa se borra porque el docente puede ser al mismo tiempo alumno dentro de un proceso de retroalimentación. El educando es educador y el educador es educando (Freire, 1970, 1997). Elisa ofrece un claro ejemplo de ello cuando habla de la relación que tiene con sus maestros actuales: “ellos siempre, sea con su instrumento o vienen desde Suiza pues no se traen su instrumento, pero cogen el tuyo o cogen el que haya por ahí. ¡Tocan contigo! Y ¡no paran!”. En un fragmento Pilar comenta el espacio de encuentro que se producía en el Centro de Estudios de la universidad, allí ella compartía desde la diversidad y en igualdad con otros, amigos suyos, escritores, pintores, poetas, personas que al igual que ella, sentían pasión por el arte y la literatura y disfrutaban compartiendo. Ella dice que “se arma como un parche”, una expresión colombiana que indica la cohesión que existe entre las personas que participan. En otro fragmento de Carlos se lee “digamos que las cosas de la vida me constituyen y me reconstruyen como individuo en los afectos, en las relaciones con el otro”. Él expresa la necesidad del Otro para ser él mismo, ya que sin el reflejo del otro no es posible verse y reconocerse a través de los afectos. Es por ello, que la violencia con sus dispositivos e instrumentos impide que la persona pueda reconocerse en el otro porque destruye el vínculo afectivo al reprimir o violentar la diversidad.

En definitiva, el relato del hacer educativo expresa un lenguaje propio que da cuenta a través de los discursos de cómo se manifiesta la Ocupación en la vida de Violeta, Francisco, Enrique, Carlos, Paco, Pame, Elisa y Pilar, bajo circunstancias singulares dadas dentro y desde contextos tan distantes y diversos como lo son el colombiano y el español. Este lenguaje permite identificar la figura del docente como actor educativo dentro del relato y el tema como la narración histórica de su hacer educativo. El relato que se lee en los textos auto-biográficos de los y las participantes refleja las prácticas discursivas entendidas como el hacer del docente

y a la vez, contiene elementos narrativos que comparten los textos y que interactúan para constituir una unidad textual que permite observar las formas en las que se manifiesta la Ocupación en sus vidas, es decir, las distintas posiciones que han tomado los docentes como sujetos educativos dentro de un marco de referencia condicionante. En el relato se reconocen a las personas significativas a través de las cuales identificar a los actores educativos y se identifican los cronotopos o espacios de aparición que determinan el tiempo y el lugar en el cual se manifiesta la acción educativa a través del hacer del docente. Estos elementos narrativos dan cuenta de un texto vital compartido que emerge de las prácticas discursivas recogidas en el Palimpsesto y que al ser una escritura polifónica es cruce de palabras y textos (Kristeva,1978) que hace posible interpretar el fenómeno de la Ocupación en los textos autobiográficos desde otros prismas de lectura como el sociopoético y deconstructivo.

Conclusiones

Al inicio de la investigación se ubicó a la ocupación no solo como un fenómeno propio del sujeto, sino como un movimiento social e histórico constituido por prácticas sociales propias de cada contexto. Concibiendo que la ocupación tiene fuertes efectos políticos y se constituye en sí misma como un “hecho político al ser un proceso constituyente” (Guajardo, 2011). Esta concepción se formula teniendo en cuenta que la lectura sociopoética permite reconocer las manifestaciones del devenir de la sociedad en los textos como huellas y rastros, y la lectura deconstructiva de los fenómenos no se limita a ser una crítica, sino que debe desplazar las estructuras y los modelos sociales (Derrida, 1989). Por ello, al situar el concepto de ocupación no solo en el territorio del sujeto, sino, además, como agente constituyente dentro de las prácticas sociales y culturales fue posible su doble lectura. Comprendiendo entonces, que la ocupación es más que “una expresión fenoménica de una interioridad naturalizada de la persona” Guajardo (2011, p. 15), en la medida en que el sujeto no está en el centro del fenómeno, aislado y atomizado, sino que está articulado a una trama social dentro de unos contextos biopolíticos y ecológicos (Guajardo, 2011).

La lectura deconstructiva reconoce al fenómeno de la ocupación en los textos autobiográficos de un grupo de docentes colombianos y españoles como un movimiento que integra las perspectivas interpretativas de conjunto o de proceso, entendiéndola como la huella que hace visible el movimiento de la acción educativa y que se manifiesta en el hacer del docente. Al comportarse como un movimiento, su presencia se prevé más allá de un proceso que se define por el transcurso del tiempo o de un conjunto de elementos que se ponen en juego dentro de un sistema social. La lectura deconstructiva permite reconocer las categorías dominantes en los discursos históricos e ideológicos y desvela el discurso subyacente, aquel que se encuentra oculto entre los textos. Los discursos conforman el Palimpsesto como la escritura que se reescribe continuamente y que guarda la huella de la acción del docente. El Palimpsesto es el marco de referencia dentro del cual se mueve la acción educativa y su rastro es el hacer educativo. A su vez, la lectura deconstructiva también identifica en los discursos la imagen del docente con su cuerpo como comunidad y corporalidad y su figura como representación de atributos. Esta identificación aparece en el Palimpsesto como construcción sociohistórica de los imaginarios y la tradición hispana de los docentes participantes que está determinada por los contextos que condicionan el hacer educativo en cada uno de ellos. Sin embargo, pese a que todos los discursos como

categorías discursivas se encuentran articulados dentro de los textos y se enlazan bajo un marco referencia, persiste la dualidad entre ocupación y sujeto, entre el hacer educativo y el docente como sujeto educativo. Por ello, la lectura sociopoética permite (re)articular los textos de los docentes participantes dentro de un texto vital que tiene múltiples capas de escritura.

La lectura sociopoética de los textos auto-biográficos de los docentes da un giro a los datos y desvela un relato común a ellos. El relato del hacer educativo se convierte en el testimonio de una persona que narra las diferentes posiciones que ha tomado a lo largo de su vida como docente. De manera que, el relato da cuenta de la ocupación como las diferentes posiciones que toma el sujeto cuando actúa. Esta idea asume el desafío de superar la dualidad entre sujeto y ocupación, entendiendo que no es que existan sujetos que se ocupen o que obtienen su subjetividad en el acto de ocuparse, sino que existe un campo de relaciones sociales que producen la realidad y unos sujetos que interactúan en él en un mismo cronotopo, ese campo es la ocupación. Ya lo expresa así Guajardo (2011) cuando describe a la ocupación como ese campo histórico, concreto y situado que representa la totalidad, la cual produce sujetos ocupados y permite la relación entre ellos, por tanto “somos la ocupación, entonces el sujeto y la ocupación son equivalentes” (Guajardo, 2001, p.18). De manera que, el relato del hacer educativo se presenta como expresión de la relación de sinonimia entre ocupación y sujeto, en tanto en cuanto, la ocupación se manifiesta en los textos auto-biográficos como las diferentes posiciones del sujeto educativo al convertirse en actor del relato del hacer.

El diálogo entre los dos prismas de lectura, el deconstructivo y el sociopoético, permite la vuelta al sujeto sin renunciar a la perspectiva crítica indispensable para oponerse a la cosificación de las personas y a la instrumentalización del hacer. La vuelta al sujeto educativo es desdoblar los conceptos y las categorías emergentes para comprender otras formas de articulación en donde las experiencias (educativas, antieducativas, empáticas, formativas, creativas, traumáticas, etc.) se mueven a través del palimpsesto y sus huellas describen el movimiento de las acciones del docente. Es posible que este desdoblamiento origine grietas o fisuras conceptuales que conlleven a la necesidad de dilatar o romper el término de ocupación para extender los límites del constructo y comprender desde otros lenguajes como el lenguaje de la acción en donde la expresión sujeto-ocupación no es binomio, en donde Uno no se pone frente al Otro que frecuentemente está subyugado u oculto. Se requiere de un lenguaje que comprenda que sujeto-ocupación son lo mismo, son expresiones o manifestaciones de las diferentes posiciones que toma el sujeto cuando actúa.

Al dilatar el concepto se crean espacios de diálogo que permiten dar un paso atrás para

ver todo de nuevo, en donde las ideas de conjunto, proceso y movimiento se manifiestan en las relaciones que establecen los sujetos entre sí. Entendiendo a la ocupación como “un campo relacional formado por los lazos sociales, los modos vida y de producir la existencia bajo condiciones históricas concretas, donde, dichas relaciones son la práctica humana, y en última instancia, la ocupación, como praxis en permanente transformación” (Guajardo, 2011, p. 18). De modo que, la ocupación no es un aspecto ajeno o fuera del sujeto, sino que, es un movimiento de la acción humana, visible a través del discurso y la narración de las diferentes posiciones que toma el sujeto en el devenir de sus circunstancias. De allí que se comparta que “en la ocupación me transformo en sujeto. De esta manera ocupación, movimiento y sujeto son lo mismo. Somos en el acto de ocuparnos” (Pérez, 1998, en Guajardo, 2011, p. 18). Esta concepción se encuentra en el territorio de la *Différance* (Derrida, 1989), ya que es, al tiempo, ruptura y vínculo que entiende a la ocupación como una imagen, un rostro o un cuerpo del sujeto cuando actúa. En este punto, tal como expresa Bolívar (1990), nos hallamos en el interior de un sistema deconstruido que necesita de un hilo o pegamento que interrumpa la tendencia de volver a la estructura bífida de los nuevos conceptos y que no se deje atrapar o asimilar de nuevo en un sistema binario heteropatriarcal.

Para resolver esta cuestión se deben emprender nuevas tareas en el campo de la investigación de las Ciencias de la Ocupación que permitan la mirada transdisciplinaria hacia y desde otras ciencias, entre ellas las Ciencias de la Educación, porque es a través del diálogo disciplinar cuando las ideas divergentes pueden converger para formular alternativas de interpretación a fenómenos sociales que se encuentran en continua transformación y que demandan soluciones creativas a la diversidad de condiciones posibles. Este tipo de acciones en el campo de la investigación científica pretende contribuir al conocimiento y ofrecer diferentes prismas de lectura a los fenómenos. El fenómeno de la ocupación en los textos autobiográficos de un grupo de docentes colombianos y españoles trasciende de lo privado a lo público, ya que traspasa lo social hasta lo histórico y que se ubica tanto en lo cotidiano como en lo ficcional. La ocupación vista a través de los textos de las y los docentes participantes es un fenómeno que permite conocer cuáles han sido las diferentes posiciones que ha tomado una persona siendo un sujeto educativo. Este conocimiento permite incluir en el hacer del docente todo un universo de acciones que trascienden a su condición de trabajadora o laborante, empleado o funcionaria. El conocimiento de este fenómeno a través los textos auto-biográficos permite identificar acuerdos fundamentales para reorientar el propósito de la educación en los momentos y en los espacios en los cuales se ha desviado su propósito convirtiéndose en lo que Chomsky (2007) denomina como (des)educación.

Para la investigación es fundamental el diálogo entre las perspectivas de lectura porque permite conocer cómo se manifiesta la ocupación a través de la (de)construcción auto-biográfica de grupo de docentes. Producto de esta lectura es el descubrimiento del Palimpsesto como discursos histórico e ideológico y el relato del hacer educativo que se halla en el texto vital. El texto vital surge del relato oral que cada participante realiza de su vida y que se transforma en la pluralidad de los textos auto-biográficos y su lectura permite conocer el relato del hacer educativo, a través de la narración los hitos históricos e ideológicos en la vida de los docentes participantes. Este es un espacio que comparten los participantes gracias al relato construido a partir de su trayectoria como docentes y dentro del cual se desarrolla su vida como actor educativo, siendo él o ella quien dialoga a lo largo de la narración con personas o personajes significativos para su hacer y quien recuerda lugares y momentos que dejan huella en su memoria. El relato del hacer educativo es producto de la (de)construcción auto-biográfica realizada por un grupo de docentes colombianos y españoles, que es la estrategia a través de la cual cada participante comparte con investigadora el relato de su vida como docente y la investigadora como destinataria directa de dicho relato se convierte en trasmisora del mismo a través de la escritura.

El concepto de (de)construcción auto-biográfica contiene el valor del intercambio. En el término (de)construcción, el paréntesis encierra el elemento que constituye una alternativa porque tiene la doble significación de las palabras deconstrucción y construcción. Por otro lado, el signo del guion (-) que se emplea en la palabra auto-biografía hace referencia al diálogo que se establece entre participante e investigadora. Un diálogo que se produce cuando el participante al narrar su autobiografía se narra a sí mismo y la investigadora al escucharle, se convierte en testigo y actor dentro de la misma narración. En el vínculo de unión entre el ejercicio autobiográfico del participante y el ejercicio biográfico e interpretativo de la investigadora se elabora el dato narrativo que es resultado del intercambio biográfico. La (de)construcción auto-biográfica es uno de los principales aportes metodológicos de la investigación, a través de ella, se logra interpretar la trama de relaciones humanas en los textos de las y los participantes y las huellas los hitos históricos e ideológicos que les circundan. Esta estrategia metodológica permite teorizar sobre el fenómeno de la Ocupación mediante la narración de la propia vida de docentes colombianos y españoles. Ellas y ellos, al realizar un viaje por la memoria en búsqueda de un balance de su vida como docentes descubren el peso de sus circunstancias y la dualidad de sus actos y decisiones. En la (de)construcción auto-biográfica el participante se ve a sí mismo en la distancia y reflexiona sobre su propia

experiencia, valorando cada momento con el objeto de hacerse comprender y por tanto, comprenderse a sí mismo. En este viaje se encuentra en una encrucijada, entre lo que sucedió, lo que quería que sucediera y lo que debió de suceder. En esta encrucijada, él o ella valora lo que deseaba para su vida y vuelve sobre los pasos dados revisando las decisiones tomadas. A través de la (de)construcción autobiográfica el participante intenta desenmarañar la red de circunstancias que le han llevado donde está e intenta comprender qué ha sucedido para que ese sea su balance vital. De este modo, la (de)construcción auto-biográfica es un ejercicio que presenta la vida como una cadena de elecciones. La vida como elegir y la idea de libertad corresponde a la capacidad de elección y de elegir para-sí. Sin embargo, en la (de)construcción autobiográfica se puede revelar la presencia de lo opuesto, la imposibilidad de elegir para-sí, allí se manifiesta la violencia de la esclavitud porque la imposibilidad de elección anula al sujeto al someterle convirtiéndolo en objeto. Al no poder elegir se presenta como la imposición en el ejercicio del poder sobre otro cosificándole. En nuestro caso, se presenta como unas capas sobrepuestas bajo la idea de Palimpsesto. Allí se hace evidente la presencia del panóptico, en donde, la falsa idea de la libertad se viste de una transparencia desbordante que esconde la manipulación y la falsedad dentro de un mundo ficticio y globalizado dentro del cual se ha ido perdiendo la posibilidad de subjetividad. La (de)construcción auto-biográfica le ayuda a identificar el adormecimiento y el estado del individuo en el cual se deja conducir sin réplica hacia donde otros lo quieren ubicar, porque a través de la narración y la escritura autobiográfica que se llega un momento de lucidez en donde se ve la vida en el relato y se hace sujeto en el relato al hacerse cargo de sus elecciones, así estas hayan sido tomadas desde el yugo de la manipulación.

Al interpretar lo que hacen las y los docentes a lo largo de su vida mediante el relato de su hacer se hacen visibles las cadenas que condicionan al sujeto educativo y le atan para someterle. Al mismo tiempo, se revelan las resistencias y divergencias que le permiten movilizar sus acciones en favor de una educación humanizadora. El conocimiento del fenómeno de la ocupación en los textos de las y los docentes también revela datos ocultos como discursos disonantes y subyacentes que indican la importancia del propósito en el uso del lenguaje, bien sea, como una herramienta para la cosificación de las personas y su subsecuente deshumanización que trasfigura las palabras para ocultar los hechos y borrarlos de la memoria, o para ser espacio de encuentro a través del discurso y el diálogo en la igualdad. Es por ello que la (de)construcción auto-biográfica es una forma de ocuparse de sí mismo que va acompañada de la fórmula de concéte a ti mismo, tal como indica (Foucault, 1994). El

ocuparse de sí mismo alberga la necesidad de conocerse. Foucault (1994) expresa que ocuparse de sí mismo es una actitud general y podría decirse que es una forma de actuar, una manera de comportarse y de establecer relaciones con otros. Esto hace referencia al concepto griego *épiméleia/cura sui* que describe Foucault (1994) como el cuidado de uno mismo y práctica de la libertad al ser una determinada manera de verse a sí mismo, como de mirarse desde el desplazamiento del exterior de los actos al interior de los pensamientos. El cuidado de uno mismo implica una forma de vigilar pensamiento y las acciones para que ellos sean acordes a un propósito. El cuidado de uno mismo también designa un determinado modo de actuar o una forma de comportarse que se ejerce sobre sí mismo, a través de la cual, uno se hace cargo de sus actos (Foucault, 1994). El ocuparse de sí mismo como el cuidado de sí es una actitud fundamental para asumir(se) como sujeto educativo y, por ende, para el ejercicio de una educación humanizadora. Sin embargo, en los textos de las y los participantes se leen discursos que distraen a los actores educativos de sí mismos como puede ser la red de condicionantes que les subordina a la idea de productividad en el trabajo, a la necesidad por medio de la perpetuación de la pobreza y la precariedad de las condiciones laborales. Todo ello logra distraer a los docentes de su *verdadera vocación* (Zambrano, 1965), tal como expresa Violeta o de encontrar su *Elemento* (Robinson & Arónica, 2009), tal como resalta Paco. Es por ello, que estrategias tales como la (de)construcción auto-biográfica permiten a las personas realizar un ejercicio de deconstrucción y reconstrucción de sus elecciones y circunstancias vitales, lo que le otorga un conocimiento de sí mismo absolutamente necesario para ser consciente de sus acciones y posibilidades de acción como sujeto educativo para evitar así, la propia cosificación.

A través del ejercicio de (de)construcción auto-biográfica las y los docentes participantes ofrecen su relato de vida que contiene datos narrativos y discursivo. Estos datos permiten reconstruir los contextos y los factores condicionantes de su hacer en su vida como docente. La información discursiva corresponde a los hitos históricos de los contextos colombiano y español, y a las concepciones, creencias e ideas del mundo social docente. Ambos discursos, histórico e ideológico, conforman el Palimpsesto como un texto que se escribe sobre otro, constituyendo el universo circunstancial en los textos auto-biográficos en los cuales se leen el fenómeno de su ocupación. Este universo de circunstancias presente en los discursos constituye el sistema de referencia a partir del cual observar las manifestaciones de la acción educativa a través del hacer del docente.

El Palimpsesto está construido por la polifonía y constituido por la polisemia de discursos históricos e ideológicos que determinan el campo de manifestación de la

ocupación de las y los participantes como un sistema de referencia que permite observar las fuerzas condicionantes del sujeto educativo en el ejercicio de su hacer. De este modo, el Palimpsesto se convierte en el escenario de los hitos y sus límites como sistema de referencia están marcados por el impacto que los factores condicionantes tienen, han tenido o tuvieron en la vida de los participantes desde su perspectiva como docentes. El Palimpsesto es un sistema de referencia que reúne la multiplicidad de textos vitales que contienen la huella de la acción educativa que se expresa a través de los discursos de los actores educativos. En donde cada uno de los hitos históricos descritos por las y los participantes construye una imagen del contexto y aporta perspectiva de interpretación plural de los escenarios que enmarcan sus narraciones vitales, a la vez que dibujan en el imaginario sentidos y significados de aquello a lo que dedican su vida como docentes. El Palimpsesto contiene los distintos escenarios condicionados dentro de los cuales se evidencia el hacer educativo y las diferentes manifestaciones de la red de sujeciones en donde actúa el docente. Tanto los escenarios como las manifestaciones condicionan y sujetan las acciones del docente permitiéndole, o no, dar sentido a su hacer a través de la relación que se establece con el Otro. Es decir, que todas acciones del docente que son constitutivas del hacer educativo están condicionadas por multiplicidad de factores dentro de una red de sujeciones. Esta red le permite, o no, al participante dar sentido a su hacer más allá del significado que pueda tener su trabajo o labor como docente.

De manera perturbadora, se observa en los textos auto-biográficos que los condicionantes que atan a las y los participantes se expresan como manifestaciones de la violencia. La violencia en Colombia tiene nombres propios y un reconocimiento social e histórico que deja ver su cara más cruenta. En todos los textos de los participantes colombianos se leen fragmentos de su infancia, adolescencia y vida adulta que están tintados por el terror y la muerte. En los textos, la violencia toma el rostro de la brutalidad ante la cual, Francisco, Pame, Carlos y Pilar han elaborado mundos para su refugio y han encontrado lugares para ocultarse de ella. Muchos de estos lugares se construyen en el diálogo con otros. A través de la acción social los participantes han encontrado refugio, porque cuando se vive expuesto constantemente a la brutalidad de la violencia se puede caer en la locura. De otra parte, en sus textos también se ven las acciones que los docentes participantes realizan como una insubordinación ante la opresión y represión. Estas acciones pretenden hacer resistencia a ser condicionado por los instrumentos y mecanismos de la violencia. Cada uno de los participantes ha librado o libra batallas en respuesta a la brutalidad de la violencia que se vive en Colombia, son varias acciones que

realizan como docentes a favor de ofrecer a otros, sus alumnos y compañeros, posibilidades para no caer en la locura.

En los textos de los participantes españoles la violencia toma el rostro de la represión que silencia y oculta el maltrato vivido, tanto Violeta como Enrique, Paco y Elisa guardan recuerdos de una opresión continua y sistemática que poco se cuestiona al formar parte de una tradición guardada en el imaginario social. Sin embargo, en sus textos se pueden ver imágenes de fuga como momentos o espacios en los cuales los docentes españoles expresan lo que llevan dentro, aquello que está silenciado y contenido. Cada docente ha encontrado refugios en los cuales expresarse como en la música o en la literatura y estos refugios también son lugares en donde otros mundos son posibles como expresa Bruner (1996). En estos refugios, Violeta, Enrique, Paco y Elisa encuentran formas de comunicar y transmitir a otros, sus alumnos, algo que va más allá de enseñarles o instruirles en un conocimiento específico.

A primera vista, puede considerarse que la violencia es una categoría que se manifiesta en los discursos de los docentes como parte de su memoria histórica y que responde a la particularidad de cada tiempo y lugar. Esto es así, pero la violencia también tiene otros espacios de manifestación que condicionan el hacer educativo del docente, ya sea, en Colombia o en España. El análisis de los textos auto-biográficos evidencia que la violencia es una categoría relacional e histórica que siempre necesita de herramientas a diferencia del poder o de la fuerza como describe Arendt (2006) y uno de sus mayores peligros es su evasiva a ser singularizada y extraída de los contextos y las relaciones, porque la violencia, tal como se puede leer en los discursos históricos colombiano y español, puede diversificarse, camuflarse y diluirse hasta el punto en el cual se normaliza su presencia. La violencia adquiere muchos rostros en los textos de los participantes, fundiéndose en todos los discursos tanto históricos como ideológicos y manifestándose en cada uno de los escenarios descritos por los participantes. Los docentes narran las diferentes etapas de su vida como educandos y educadores, y en todas sus narraciones se manifiesta la violencia de diferente forma bajo escenarios institucionalizados, sea la institución de la familia o de la escuela. Desde los recuerdos de infancia, se puede observar la violencia en el interior del hogar que se traslada luego a la institución educativa, en el interior de las aulas y posteriormente, a su lugar de trabajo, pero también está presente en los imaginarios sociales y se trasmite a través de la tradición.

Cuando se profundiza en el discurso educativo se pueden observar que las sujeciones del actor educativo están fundamentadas en mecanismos represivos. Allí la

violencia se materializa al interior de las relaciones entre todos los agentes educativos que se encuentran institucionalizados. La institución educativa por excelencia se presenta en sus textos como una estructura panóptica que responde “a unos procedimientos para dividir en zonas, controlar, medir, encauzar a los individuos y hacerlos a la vez dóciles y útiles” (Foucault, 2002, p. 5). Estos procedimientos son instrumentos represivos que emplea la violencia para someter, controlar, vigilar y castigar al actor educativo. Foucault (2002) habla del castigo como estrategia fundamental de represión. En los textos de los docentes colombianos y españoles se leen fragmentos que denuncian los castigos físicos como los golpes que recibieron de manos de aquel que se supone debe ser el mediador y el vínculo entre el mundo y el individuo. La institución educativa de finales de los años 60 que vivieron algunos de los participantes y la de principios de los 80 que experimentaron los otros tenía prácticas abiertamente violentas legitimadas por las sociedades colombiana y española. Estas prácticas se transformaron para permanecer en la institución bajo otras formas, entre ellas la discriminación y el aislamiento. La educación segregada por sexos es una forma clara de discriminación que utiliza argumentos fundamentados en creencias biológicas arcaicas para mantener controlados a los individuos, a través de roles sociales que se perpetúan en la tradición patriarcal para mantener un sistema social y económico dominante.

La estructura panóptica de la escuela se ha normalizado mediante las políticas educativas a nivel mundial, denuncian las y los participantes. Ahora existen criterios estandarizados que determinan qué debe conocer, y qué no, un individuo para ser parte de la sociedad. En el discurso ideológico se denuncia la *(des)educación* (Chomsky, 2007) como un producto de la perversión del propósito de la educación. La *(des)educación* es un mecanismo panóptico de la violencia aplicado a la institución educativa que se articula con objetivos mundiales dirigidos a la idea de una *aldea global* (McLuhan & Powers, 1995). En los discursos de las y los participantes se comparte la preocupación por las políticas educativas actuales ligadas a objetivos económicos que materializan *la mercantilización de la educación* (Hirtt, 2015). Estos resultados determinan que el campo de acción fundamental del docente, es decir, la educación, está sometida a tecnologías de dominación que pretende instrumentalizarla en pro de un sistema de producción y consumo. Las políticas económicas aplicadas al sistema educativo fundamentadas en las ideas neoliberales de 1945 fueron retomadas con mayor intensidad a partir de los años 80 (Zabalo, 2015). Estas ideas dieron paso a una economía neoclásica que arrasó con un sistema de intercambio económico tangible, que

entendía el valor igual al trabajo y lo reemplazó por la idea del valor igual al precio (Zabalo, 2015). De este modo, todos los espacios sociales se convirtieron en espacios potenciales para el mercado y la educación no es la excepción. En muchos casos, estas ideas neoliberales son apoyadas por las políticas educativas que legitiman y movilizan medidas para la comercialización de la educación y su instrumentalización a favor de medidas que perpetúen la macroestructura social y económica totalitaria e injusta que deja fuera a aquella persona que no está dispuesta a ser cosificada. Todo esto, se hace evidente en los textos auto-biográficos, un ejemplo es el acoso escolar que sufrió Francisco durante toda su infancia y el aislamiento al que se le intentó someter acusándole de “estar loco”. Enrique también padeció la discriminación dentro de la institución educativa, lo que le llevó a abandonarla para no volver y Paco reconoce ser una herramienta de ayuda y apoyo para otros docentes que se ven sometidos dentro de una estructura educativa, que cada vez más, limita sus acciones. Es entonces, que surge la pregunta de por qué ha tenido tanto éxito la estructura panóptica en el tejido social y particularmente en el educativo, tal como se refleja en los textos. Foucault (1989) expresa que esta pregunta trae consigo la idea de la transparencia, el sueño rousseauniano de una sociedad transparente, visible y legible por cada una de sus partes, en la que la mirada del Otro impedía el mal obrar o el hacer nocivo, adoptando el panóptico como estructura disciplinaria para ejercer el poder por transparencia. La invención del panóptico representa una máquina que se filtra en todos y cada uno de los aspectos del tejido social y en la actualidad se ha extendido y amplificado, convirtiéndose en estructura fundamental de las relaciones humanas. Prueba de esto se puede hallar en el análisis crítico que realiza Byung-Chul Han (2014), el filósofo describe las nuevas técnicas de poder del capitalismo neoliberal que acceden a los niveles más profundos de la conciencia humana. Las técnicas contemporáneas de poder seducen a las personas para que sean ellas mismas quienes se mantengan, por voluntad o sin ella, en un panóptico virtual bajo la ilusión de la plena libertad. Estas estrategias de dominación, según el filósofo, no responden a una lógica represiva, sino que manejan un lenguaje sutil, seductor y amigable. Un lenguaje que embelesa a las personas y las invita a compartir su intimidad, sus deseos y sus emociones con la virtualidad de las redes sociales.

El docente como sujeto educativo no escapa al panóptico que en su caso representa una red de sujeciones determinada fundamentalmente por discursos disonantes en los cuales subyace la intención de mantener una tensión continua a través del reconocimiento, o descrédito, a su trabajo y a su labor. El discurso ideológico evidencia los diferentes dispositivos de sujeción y control que se ejercen sobre el actor educativo con el objeto de implementar

políticas educativas orientadas por las demandas de los mercados. De modo que, la llamada crisis económica generada en parte por una exacerbada competencia que desencadena inestabilidad enmascarada en flexibilización del mercado obliga a una mayor adaptabilidad de la fuerza de trabajo, polarizando el mercado laboral y arrasando con las mínimas garantías que se habían obtenido en el pasado. De esta manera, el docente, tal como se refleja en los textos, se ve enfrentado a una vorágine en la que el mercado laboral demanda fuerza de trabajo rentable (mano de obra barata) y el sistema educativo le induce a la búsqueda de una mayor cualificación o profesionalización en pro de aumentar sus posibilidades para una mejor calidad de vida, pero la realidad a la que se enfrenta el docente, bien sea en Colombia o en España, es a un mercado laboral voraz en donde son mínimas las oportunidades de obtener esa estabilidad que le han prometido a cambio de su consagrada dedicación a dar cumplimiento a las políticas dictadas por los mercados. Además, la mayoría de los participantes españoles están vinculados a una nueva actividad propia de las condiciones laborales del país, ya que son opositoras y opositores, y con ello, mantienen la idea de obtener un lugar de trabajo o un puesto dentro del sistema que les garantice mínimamente una estabilidad económica para poder vivir, pero tal como describe Méda (2007), el sistema laboral se está transformando al ser el actual insostenible y nuestra sociedad fundada en la idea del trabajo como pegamento que la mantiene unida se está disolviendo. Tal es el caso de Enrique que lleva toda su vida laboral siendo interino en un lugar de trabajo que aparenta estabilidad, pero que en cualquier momento esta puede desaparecer. Por otra parte, Colombia que históricamente tiene otras características económicas, presenta desde hace varias décadas una mayor flexibilización del mercado laboral, lo que genera una total incertidumbre a los docentes. Tal es el caso de Pame, que ha desistido del trabajo docente institucionalizado al sufrir violencia y acoso laboral en varias instituciones educativas por reivindicar sus derechos.

El trabajo como categoría histórica se ha transformado al ritmo en que los hombres han reconfigurado las sociedades humanas (Méda, 1998, 2007). Sin embargo, la sujeción que este ejerce sobre las personas sigue presente en la actualidad, es más, podría decirse que gracias a la tecnificación de las herramientas e instrumentos de producción y consumo esta sujeción ha conseguido hacerse invisible e imperceptible. De modo que, ya casi no se ejerce resistencia alguna asumiendo la imposibilidad de escapar de una estructura panóptica caracterizada por la fluidez y la levedad (Bauman, 2002). Una estructura maleable que se filtra en todas las esferas y dimensiones de la vida humana borrando los límites entre la vida pública y privada bajo la excusa de la transparencia (Chul Han, 2014). Esta estructura emplea, en el mundo laboral y educativo, dispositivos de sometimiento tradicionales como la idea de productividad o

dispositivos liberales como la flexibilización del mercado laboral. A la vez que genera otros nuevos que atan al actor educativo de tal manera que le condiciona todas sus elecciones vitales.

Todos los participantes, tanto en Colombia o España, se encuentran sometidos a la voracidad del mercado laboral, bien sea por las escasas oportunidades de trabajo, la precariedad de las condiciones laborales actuales o las propias demandas internas del trabajo docente en una institución educativa que está generalmente instrumentalizada por el sistema económico. No obstante, la subordinación del docente al trabajo tiene variaciones que responden a otras categorías. Por ejemplo, en los textos auto-biográficos, el trabajo docente se relaciona con la idea de un hombre que trabaja como docente y que su trabajo implica hacer de sus alumnos personas competentes. En el diccionario de la Real Académica Española se dice que cuando alguien o algo es competente tienen la idoneidad para hacer algo, aunque también la palabra competente tiene otro significado relacionado con la competitividad. De manera que, el trabajo docente lleva implícita la idea de productividad y al ser uno de los condicionantes más potentes en la historia de vida de los participantes determina en gran parte el campo de manifestación de su ocupación. Por ello, trabajo y ocupación pueden llegar a entenderse como sinónimos, pero son fenómenos humanos que tienen un propósito muy diferente. Al estar vinculada la categoría de trabajo docente a la idea de productividad que es propia del *homo faber*, según Arendt (2005), se le concibe al hombre como único fabricante del mundo y constructor de la sociedad que deposita en su alumno el conocimiento necesario para ser competente y competitivo en un mercado laboral flexible y deshumanizado.

Otro dispositivo de control y sujeción del actor educativo que se origina inicialmente como una variación de la subordinación al trabajo docente, se evidencia en los fragmentos de los textos a través de los significados que les atribuyen a palabras como maestra o maestro. Cuando se habla de un maestro, por lo general, se refiere a un hombre que trabaja como docente y cuando se habla de una maestra, casi siempre se hace referencia a una mujer que labora como docente. Esta discriminación categorial entre el trabajo docente y la labor docente evidente en los textos auto-biográficos tiene implícita el fenómeno de la feminización docente. En los textos de las y los participantes se establecen funciones propias al trabajo y a la labor del docente en la sociedad que están ligadas a los modelos arcaicos de género. El trabajo docente, tal como se ha mencionado, se relaciona con la idea de productividad y esta se vincula al mundo masculino bajo la figura del hombre proveedor y protector, y de un docente competente y competitivo. Por otro lado, la labor docente se relaciona con ideas de afectividad, feminidad, maternidad y crianza bajo la figura de la mujer, madre cuidadora y, por ende, una devota docente maternal.

Como se acaba de mencionar la discriminación entre labor docente y trabajo docente tiene un origen histórico en la feminización de las acciones que realizan los docentes. Este fenómeno es un buen ejemplo de cómo las actividades propias de la esfera privada pasaron a esfera pública (Arendt, 2005). Históricamente, a la mujer se le permitió el acceso al mundo del trabajo en actividades que la sociedad patriarcal consideraba propias y adecuadas al modelo de mujer que se pretendía forjar. De esta manera, la esfera privada del hogar se reflejaba en lo público a través de la labor de las maestras. En Colombia, Mariela, María y especialmente Marina¹¹⁵ laboraron como docentes sin realmente pretenderlo, otros les pusieron en ese camino. Ellas no tomaron esa decisión, así que aprendieron a vivir con ella y amar aquello que hacían porque, también, amar lo que haces implica un acto acorde al ideal femenino. La mujer colombiana debía ser amante de todo aquello que hacía, aunque ella no lo hubiera decidido. A Marina, siempre le dijo un hombre en donde iba a laborar y cómo debía de hacerlo, bien fuera su padre o el cura del pueblo, y ella lo hizo con la convicción de ser todo aquello que debía de ser. Casi dos décadas después, María y Marina viven circunstancias similares con escasas oportunidades de salir de la pobreza y un acceso restringido a la educación.

Este panorama se vivió también en España con sus matices y particularidades históricas, un buen ejemplo es la lucha de los padres de Violeta para ofrecer a su hija otras alternativas a las que estaban condenadas muchas niñas españolas en los años 70. Servir a otros, era su destino porque no podía continuar estudiando, de modo que las becas eran la alternativa para las niñas. Violeta reconoce que si ella hubiera sido una “chica médico”, quizás sus padres se hubieran sentido diferente, pero dice que quería ser maestra, aunque en realidad lo que le gustaba era “defender, defender”. Asimismo, todas las mujeres participantes dan cuenta desde su perspectiva como docentes de una realidad que distingue sus roles entre la esfera privada y la esfera pública. Una distinción, que tal como expresa Butler “enmascara algunas formas de opresión y las perpetúa” (2011, p.66), porque pese a que sus acciones como docentes son reconocidas a través de criterios de productividad, históricamente, el mundo social docente ha sido constituido mayoritariamente por mujeres y su labor, a diferencia de su trabajo, se atribuye fundamentalmente a roles basados en modelos patriarcales que se fundamentan en la idea de crianza y cuidado. Posterior a la

¹¹⁵ María, Marina y Mariela son maestras colombianas que realizaron su autobiografía escrita para ser una fuente de información con la cual contrastar el análisis de los datos provenientes de los textos autobiográficos.

entrada de la mujer en el mundo del trabajo llega el hombre a la docencia. Este hecho establece territorios y segmenta el campo de acción del docente, de acuerdo con criterios que responden a la diferenciación entre labor productiva e improductiva realizada por los discursos que elevan el concepto de labor a la idea de productividad (Arendt, 2005). Sin embargo, esta distinción que responde a una discriminación de género puede someter tanto a la mujer docente como al hombre docente, tal como lo expresa Enrique cuando habla de la distinción que existe entre los maestros y los “maestrillos” en el mundo de la educación musical. También Violeta habla de ello, cuando comenta la distinción entre las categorías de primaria/maestro y profesor/secundaria, describiéndolas como “un convenio no escrito” que se legitima desde el propio nombre que recibe su categoría en la función pública, ya que en la categoría de “Cuerpo” que aparece en su nómina de funcionario pone “maestro” y para aquellos que están en secundaria pone “profesor de secundaria”. Ante tal discriminación, Violeta demanda: “tan profesora soy yo como ellos porque en mi título pone Profesora de Educación General, pero hay como una cosa como no escrita el maestro es como el tonto y los otros son los de chaleco y corbata”. Aquel que usa el chaleco y la corbata tiene una posición diferente en la docencia y esta posición le otorga privilegios sobre otras de sus compañeras o compañeros que laboran en la misma institución educativa.

En parte, la distinción entre labor educativa productiva e improductiva puede tener un origen el concepto bancario de la educación (Freire, 1970), dentro de la cual, el conocimiento es una propiedad que se deposita en alumno, a razón de ello, se denomina y discrimina también al educando. Con la entrada del hombre a la docencia se inicia el camino de la profesionalización docente, territorio que estaba dispuesto a las Escuelas Normales de Maestras en Colombia y España, a las Universidades Laborales en España y a algunas universidades en Colombia. La legislación transformó este escenario en Colombia como en España al permitir el acceso de personas con estudios de pregrado o licenciaturas en diferentes áreas del conocimiento bajo la condición de realizar estudios complementarios en Pedagogía. El objetivo de esta reglamentación era y es el de mejorar la calidad de la educación, entendida en términos de resultados por los informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) que son avalados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y que solicitan países en todo el mundo dentro de los que están Colombia y España. Los resultados de estos informes detallan el rendimiento de los estudiantes en tres áreas del conocimiento (ciencias, habilidad lectora y matemáticas) y determinan la mayoría de las acciones que se implementarán en el sistema educativo para hacerle más eficiente y eficaz; es

decir más productivo. Con esto puede comprenderse el porqué tiene para el imaginario social mayor relevancia los procesos educativos en los niveles cercanos a dichas pruebas, pero hay que tener en cuenta que también se realizan pruebas de rendimiento en otros niveles, y de qué manera esto afecta a la distinción entre la labor docente productiva e improductiva que ubica a los docentes entre aquellos que son profesores o profesoras y los que son maestras o maestrillos. Este panorama da cuenta de un modelo que conlleva una concepción bancaria de la Educación (Freire, 1970), que es producto de la desigualdad por el dominio de uno sobre el otro con el propósito de cosificar a los actores educativos y con la deshumanización por consecuencia. Al no superarse esta contradicción el resultado es una relación de subordinación en la que el educador o educadora es quien educa, disciplina, habla, prescribe, elige y siempre sabe, siendo el sujeto del proceso y el educando es el educado, el disciplinado, el que escucha, el que sigue la prescripción, es quien recibe como depósito porque no sabe, convirtiéndose en el objeto del proceso (Freire, 1965). Esta relación de subordinación no solo se da en el vínculo educador-educando, sino entre educador-educador y educando-educando porque los propósitos de la *(des)educación* (Chomsky, 2007) imponen la desigualdad y rompen el vínculo entre ellos.

De esta manera, los hilos que conforman el tejido condicionante del sujeto educativo se entrelazan en una gran maraña que determina un espacio de manifestación del hacer del docente que es dominado por diferentes mecanismos de sujeción entre ellos el trabajo y la labor. La Labor señala Arendt (2005), tiene un inequívoco sentido de dolor y molestia ya que implica el agotamiento del cuerpo en función de un producto inacabado que busca continuamente responder a la necesidad de la propia existencia. La labor del docente es origen de su agotamiento que puede ser interpretado desde otra perspectiva, desde la cual se puede hablar del educador como el padre que educa y disciplina frente a la madre que da afecto y cariño, pero todos como expresa Arendt (2005), entre ellos los docentes participantes, vivimos en una sociedad laborantes bajo los criterios de productividad del trabajo en donde existe el discurso disonante que mantiene al docente en la incertidumbre y la tensión de producir algo, algo que será medido y estandarizado a través del rendimiento de sus estudiantes para determinar la competencia de su trabajo.

La precariedad es una condición generalizada (Butler, 2011), que se manifiesta en los textos de los docentes participantes bajo diferentes formas de sometimiento, a través de violencia que perpetúan la pobreza como el lugar que mantiene en vilo al docente pese a tener un trabajo aparentemente estable. Francisco describe esta condición, porque “el que sobrevivió en este sistema económico neoliberal, déspota, insolidario. El que sobresalió,

el que está sobreaguando y comiendo estamos bien, pero los demás millones de personas que están en la miseria aislarlas y darles culata sacándolas y creando otros submundos”. Esos submundos de los que habla Francisco son espacios que discriminan y aíslan a la persona sin suprimirle del todo. Allí se le permiten respirar para no perder la cabeza, y de esa manera, que “no se les extraen todas las vísceras” (Butler, 2011) y se le deja moribundo para poder ser sometido fácilmente. En la educación es lo mismo, dice Francisco: “La educación es el reflejo del modelo neoliberal [...] y por eso se llama la Aldea Global, una aldea global en donde todo el mundo [...] está homogenizado”.

La educación como campo de acción del docente debe favorecer la pluralidad y el encuentro entre las culturas, debe ser una educación democrática y humanizada que promueva la igualdad dentro de la singularidad. Una educación que promueva el entendimiento en la diferencia y que permita entender que “la vida de uno está ligada a la vida del otro, y que la vida es este mismo vínculo: arduo e irreversible” (Butler, 2011, p. 41). Todas las participantes y los participantes describieron en sus textos auto-biográficos la red de sujeciones a la cual está atada y atado el docente. Algunas de ellas son realmente violentas y represivas, otras son silenciosas y se ocultan tras el imaginario social. Sin embargo, dentro de los textos también se hacen visibles ciertas resistencias a estos mecanismos de opresión que instrumentalizan la educación. Tal es el caso de Pame que ha decidido estar fuera del sistema educativo institucionalizado o el de Carlos, que confronta directamente a quien le intenta cosificar. Estas resistencias buscan la superación de la concepción bancaria, binaria y subordinada de la Educación para adoptar el esquema de la liberación, en la cual se rompe la relación subordinada y se da paso a una relación yuxtapuesta entre educador-educando o educando-educador. Lo que significa, según Freire “que nadie educa a nadie; que tampoco nadie se educa solo y que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (1997, p. 27). Esta relación es insubordinada y se resiste a ser instrumentalizada, de manera que, el docente al resistirse a ser cosificado ejerce un acto subversivo y revolucionario.

En este sentido, se hace necesaria la subversión como negación y denuncia a ser instrumento de la homogenización de la cultura y con ello resistir(se) a la idea de una educación bancaria. En los textos auto-biográficos se advierten los peligros de la homogenización y la instrumentalización de la educación, ya que pueden traer consigo la posibilidad de perder uno de los mayores tesoros de las personas, nuestra capacidad creadora (Arendt 2005). A lo mejor la idea de productividad ha centrado el objetivo económico en la capacidad productora, pero la creación está vinculada a la capacidad que tienen las mujeres y

los hombres de actuar para-sí a través de sus experiencias vitales. La ocupación ha sido conceptualizada desde hace mucho tiempo como parte de la labor o del trabajo de hombres y mujeres, pero quizás existan en ella algunos componentes que no puedan ser contemplados en los términos que estas dos actividades determinan. De manera que, se hace necesario conocer las luchas y resistencias que forman parte de las acciones de la comunidad docente y que al ser formas de expresión del hacer educativo promueven espacios para el diálogo desde la diferencia. Con ello, emergen líneas de investigación dirigidas a dar voz a todos los actores educativos que son educandos y educadores para que se recupere la memoria de aquellos que desde la subordinación a ser sometidos y cosificados han sido olvidados y olvidadas sistemáticamente para borrarles de la historia. Sin perder de vista que ahora la disputa es contener y contrarrestar la tendencia a categorizar este conocimiento bajo el sistema binario (Butler, 2007), como un sistema que indicaría qué es y qué no es la ocupación o cuándo alguien está ocupado y cuándo es un desocupado. Para resistir a la tendencia se puede hacer uso de perspectivas interpretativas feministas que faciliten el entendimiento de la Ocupación Humana tanto como un campo relacional o como un reflejo de las posiciones del sujeto cuando actúa. Una perspectiva integradora que facilita la comprensión de la ocupación como un fenómeno histórico, ecológico y biopolítico que se da en la esfera privada y se manifiesta en la esfera pública. Una perspectiva interpretativa que huya de la dualidad del pensamiento binario y que se revele a la división y discriminación de las categorías binarias y opuestas en la educación. Una perspectiva crítica que cuestione la legitimidad de las prácticas educativas dentro de un sistema dominante y patriarcal. Por este motivo es importante emprender acciones desde un pensamiento político feminista, que pretenda no solo la igualdad para los grupos categoriales de género, sino la legitimidad de la igualdad desde la diferencia. Esta es una de las líneas de investigación emergentes más potentes porque se propone formular nuevas formas de interpretación del hacer educativo con el propósito de una educación humanizada.

Referencias bibliográficas

- Abós, P. (2015). *Franquismo y magisterio: represión y depuración de maestros en la provincia de Teruel (Homenaje a la profesora Amparo Sánchez Martín)*. Zaragoza, España: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Alarcón, R. (1998). Entre modernistas y modernos (Del fin de siglo a Ramón). Ensayo de bibliografía biográfica. En J. Romera Castillo, & F. Gutiérrez Carbajo (Eds.), *Biografías Literarias (1975-1997)* (pp. 145-225). Madrid, España: Visor Libros.
- Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal* (2ª ed.). Barcelona: Anthropos.
- _____. (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para las luchas de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition* (2ª ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- _____. (1995). *De la historia a la acción*. (F. Birulés, Trad.) Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- _____. (2005). *La condición humana*. (R. Gil Novales, Trad.) Barcelona, España: Paidós.
- _____. (2005a). *Ensayos de comprensión: 1930-1954. Escritos no reunidos e inéditos de Hannah Arendt*. (A. Serrano de Haro, Trad.) España: Grupo Planeta Caparrós editores.
- _____. (2006). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza editorial.
- Arnabat, R. (2013). La represión: el ADN del franquismo español. *Cuadernos de Historia* (39), 33-59.
- Asociación por la Memoria Histórica del Partido del Trabajo de España y de la Joven Guardia Roja. (2010). *PTE, la lucha por la ruptura democrática en la Transición*. Madrid: Asociación por la Memoria Histórica del Partido del Trabajo y de la Joven Guardia Roja.
- Austin, J. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Recuperado de http://revistaliterariakatharsis.org/Como_hacer_cosas_con_palabras.pdf
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos* (1), 235-263.
- Bajtín, M. (1989). Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos sobre Poética Histórica. En M. Bajtín, *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Barthes, R. (1977). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. (B. Dorriots, Trad.) Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- _____ (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura* (2ª ed.). (C. M. Fernández, Trad.) Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. (M. Rosenberg, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. (A. Martorell, Trad.) Madrid: Cátedra.
- Bentham, J. (1989). El Panóptico. En J. Varela, & F. Alvarez-Urría (Edits.), *Genealogía del poder* (2ª ed., pp. 29-125). Madrid: La Piqueta.
- Bertaux, D. (1997). *Los relatos de vida, Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Birules, F. (2015). *Entreactos. En torno a la política, el feminismo y el pensamiento*. Madrid: Katz Editores.
- Bolívar, A. (1990). *Estructuralismo: de Levi-strauss a Derrida*. Bogotá: Cincel.
- _____ (1990). Jacques Derrida en *El Estructuralismo: de Lévi-Strauss a Derrida, Editorial Concel, Bogotá, 1990, pp. 173-192*. (H. Potel, Ed.) Recuperado el 24 de 11 de 2016, de Derrida en Castellano:
www.redaprenderycambiar.com.ar/derrida/comentarios/bolivar_botia.htm
- _____ (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga. España: Aljibe.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Ruiz, E. (2005). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*. 6 (1). Recuperado el 15 de enero de 2016, de Forum: Qualitative Social Research :
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/516/1117>
- Botticelli, S. (2011). Prácticas discursivas, El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault. *Instantes y Azares. Escrituras nietzscheanas*, 9, 111-126.
- Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia*. Título original *Using Experience for Learning*. Madrid. España: Narcea.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza.
- _____ (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J., & Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

- Bruner, J., & Weisser, S. (1995). La invención del yo: La autobiografía y sus formas. En N. Torrance, & D. Olson (Comp.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 177-202). Barcelona: Gedisa.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- _____. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2011). *Violencia de Estado, guerra, resistencia. Por una nueva política de la izquierda*. Barcelona: Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.
- _____. (2016). *Mecanismos psíquicos del poder* (6ª ed.). (J. Cruz, Trad.) Madrid: Cátedra.
- Caballé, A. (2012). Malestar y autobiografía. *Círculo de Lingüística aplicada a la comunicación* (50), 25-38.
- Caicedo, C. (2005). Lucha contra la violencia intrafamiliar: Perspectivas desde la experiencia colombiana. *Les droits de l'homme, l'interdit de la violence scolaire et familiale*, 71-97.
- Calvo, G. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Recuperado el 19 de febrero de 2017, de Unesco:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>
- Calvo, G., Rendón, D., & Rojas, L. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Universidad Pedagógica Nacional* (47), n/a.
- Camarero, J. (2011). *Autobiografía. Escritura y existencia*. Barcelona: Anthropos.
- Canosa, R. (2003). *Sinopsis artículo 27 de la Constitución Española*. (Á. González, Ed.) Recuperado el 20 de febrero de 2017, de Constitución Española:
www.congreso.es/consti/index.htm
- Carabaña, J. (2013). Prólogo. En *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad* (pp. 10-12). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación. Recuperado el 20 de Febrero de 2017, de Fundación Europea Sociedad y Educación:
<http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>
- Carlson, M., & Clark, F. (1991). The Search for Useful Methodologies in Occupational Science. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45 (3), 235-241.
- _____. (2001). Occupation in relation to the self. *Thirteenth Annual Occupational Science Symposium*. Los Ángeles: University of Southern California.

- Carneiro Silveira, L., Saldanha de Almeida, A., Moreira de Macedo, S., & Marques Araújo, M. (2008). A sociopoética como dispositivo para produção de conhecimento. *Interface. Comunicação Saúde Educação*, 12 (27), 873-881.
- Carrera, A., & Tafunel, X. (2010). *Historia económica de la España contemporánea (1789-2009)*. Barcelona, España: Crítica.
- Casanova, J. (23 de enero de 2014). Del campo a la ciudad. Recuperado el 30 de mayo de 2017, de *La historia y sus sentidos*: www.juliancasanova.es/del-campo-a-la-ciudad/
- _____ (2015). La dictadura que salió de la guerra. En J. Casanova, et al., & J. Casanova (Ed.), *Cuarenta años con Franco* (pp. 53-77). Barcelona, España: Planeta.
- Casanova, J., Espinosa, F., Mir, C., & Moreno, F. (2002). *Morir, matar, sobrevivir. La violencia en la dictadura de Franco*. Barcelona, España: Crítica.
- Catalan, J. (2002). Franquismo y autarquía, 1939-1959: Dos enfoques de historia económica. *Ayer (Asociación de Historia Contemporánea)* (46), 263-283.
- Cenarro, A. (2017). La Falange es un modo de ser (mujer): discursos e identidades de género en las publicaciones de la Sección Femenina (1938-1945). *Historia y Política* (37), 91-120.
- Centro de Referencia Nacional sobre Violencia. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2015). *Comportamiento de la Violencia Intrafamiliar. Colombia, 2015*. Recuperado el 25 de Marzo de 2017, de Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses: www.medicinalegal.gov.co/forensis
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (s.f.). *Rutas del conflicto*. Recuperado el 22 de enero de 2017, de Yo sobreviví. La historia de la guerra contada por sus protagonistas: <http://rutasdelconflicto.com/>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: SAGE Publications.
- _____ (2012). The Power and Potential of Grounded Theory. *Medical Sociology online*, 6 (3), 1-14.
- Chomsky, N. (2002). *El control de nuestras vidas*. Bogotá: Fundación para la Investigación y la Cultura .
- _____ (2007). *La (des)educación*. (D. Macedo, Ed., & G. Djembé, Trad.) Barcelona: Crítica.
- _____ (25 de Junio de 2012). The Purpose of Education. *Learning Without Frontiers Conference* [Archivo de video] (G. Brown-Martin, Entrevistador) wildtraxtv. Recuperado el 18 de octubre de 2017, de: <https://www.youtube.com/watch?v=DdNAUJWJN08>

- _____ (2017). *Noam Chomsky*. Recuperado el 18 de octubre de 2017, de Facebook: <https://www.facebook.com/Noam-Chomsky-294468630182/>
- Chomsky, N., & Dieterich, H. (1997). *La Aldea Global*. Buenos Aires: Txalaparta.
- Christiansen, C. (1994). Classification and study in occupation: A review and discussion of taxonomies. *Journal of Occupational Science* (1), 3-21.
- Cifuentes, C. (2013). *Estatuto de Profesionalización Docente en Colombia. Análisis de los dos estatutos vigentes (Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 de 2002). Diferencias en la labor docente*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Sociología. Bogotá: Biblioteca Digital Universidad Nacional de Colombia: www.bdigital.unal.edu.co/41993/1/428305.2013.pdf.
- Clandinin, J., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- _____ (s.f.). Personal practical Knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15 (4), 361-385.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education, 7th Ed.* London and New York: NY: Routledge.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. Nueva York: Teachers College Press.
- _____ (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *American Educational Research Association*, 2-14. Recuperado de American Educational Research Association.
- Constitución Política Colombiana. (1991). Artículo 67. (C. S. Corte Constitucional, Ed.) Imprenta Nacional.
- Contreras, J., Pérez, N., Larrosa, J., Skliar, C., Arnaus, R., Caballero, Z., . . . Ventura, M. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. (J. Contreras, & N. Pérez, Edits.) Madrid, España: Morata.
- Corominas, J. (1987). *Breve Diccionario etimológico de la lengua castellana* (3ª ed.). Madrid: Editorial Gredos.
- Crepeau, E. (2005). *Terapia Ocupacional*. Médica Panamericana.
- De Castro, L. A. (2015). *Asesinato de maestras y maestros en Colombia durante las últimas décadas*. Recuperado el 20 de mayo de 2017, de Biblioteca Digital de la Universidad Nacional de Colombia: www.bdigital.unal.edu.co/49058/416322271.2015.pdf
- Decreto 193/1967, de 13 de febrero de 1967, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria. *Boletín Oficial del estado (BOE)*. Madrid, 2 de febrero de 1967, núm. 37, pp.1949-1963.

- De Man, P. (1979). Autobiography as De-facement. *MLN Comparative Literature*, 94 (5), 919-930.
- _____ (1991). La autobiografía como desfiguración. En A. G. Loureiro, *La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental. Suplementos* (29). 113-118. Anthropos.
- De Peretti, C. (1989). *Jacques Derrida: texto y deconstrucción* (1ª ed.). Barcelona, España: Anthropos.
- _____ (1998). *Derrida en castellano*. Recuperado el 20 de agosto de 2014, de www.jacquesderrida.com: www.jacquesderrida.com.ar/comentarios/peretti_2.htm
- Delgado, P. G. (2005). El profesorado de las universidades laborales y su práctica escolar. *El Guiniguada* (14), 61-73.
- Derrida, J. (1971). *De la Gramatología* (1ª ed. en español). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- _____ (1989). La Différance. En J. Derrida, *Márgenes de la filosofía* (C. G. Marín, Trad., 2ª ed., pp. 37-62). Madrid, España: Cátedra. Recuperado el 8 de octubre de 2014, de Edición digital de Derrida en castellano: www.jacquesderrida.com.ar/textos/la_difference.htm
- _____ (1989a). *La escritura y la diferencia* (1ª ed. en castellano). (P. Peñalver, Trad.) Barcelona: Anthropos.
- _____ (1989b). Prólogo. En C. de Peretti, *Jacques Derrida: Texto y deconstrucción* (pp. 9-16). Barcelona: Anthropos.
- _____ (1994). *Márgenes de la filosofía* (2ª ed.). (C. Marín, Trad.) Madrid: Cátedra.
- _____ (2009). *Otobiografías. La enseñanza de Nietzsche y la política del nombre propio* (1ª ed.). (H. Pons, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu editores .
- _____ (2015). *La diseminación* (4ª ed.). (J. Arancibia, Trad.) Madrid, España: Fundamentos.
- Derrida, J., & Houdebine, J.L. (1977). Posiciones. En J. Derrida, H. Ronse, & Pre-Textos (Eds.), *Posiciones: entrevistas con Henri Ronse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine y Guy Scarpetta* (M. Arranz, Trad., pp. 51-131). Valencia: Edición digital de Derrida en castellano.
- Dewey, J. (2004). Experiencia y educación. En J. Sáenz Obregón (Ed.), *Experiencia y educación. Colección memoria y crítica de la educación, serie clásicos de la educación* (pp. 62-126). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Dezin, N. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. (N. Dezin, Ed.) Chicago: Aldine Publishing Company.
- _____ (1978). *Sociological Methods: A Sourcebook* (2ª ed.). New York: MxGraw Hill.
- Dietz, M. (2002). *Turning Operations. Feminism, Arendt, and Politics*. New York & London: Routledge.
- Diez, E. J. (2014). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), 393-409.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Montalva, V., & Paredes, D. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Recuperado el 25 de mayo de 2018, de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8953/Profesion-Profesor-en-America-Latina-Por-que-se-perdio-el-prestigio-docente-y-como-recuperarlo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. (D. Ochoa , Trad.) Bogotá: Grupo editorial Norma.
- European Council. (2011). *Council conclusion on the role of education and training in the implementation of the "Europe 2020" strategy, 2011/C 70/01*. Recuperado el 15 de Febrero de 2016, de Official Journal of the European Union: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/TXT/?uri=CELEX%3A52011XG0304%2801%29>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge. Taylor & Francis.
- Fajardo M., F. (2014). *Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana*. Recuperado el 15 de abril de 2017, de Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas, Centro de Memoria Histórica: www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/FajardoDario.pdf
- FECODE. (2012). *La Reconstitución del Movimiento Pedagógico. Diez Tesis*. Recuperado el 15 de abril de 2017, de [www.fecode.edu.co/ceid/images/Archivos_PDF_CEID_2012/Mov\[1\]Ped._10_tesis_a_justadas..pdf](http://www.fecode.edu.co/ceid/images/Archivos_PDF_CEID_2012/Mov[1]Ped._10_tesis_a_justadas..pdf)
- Fisas , V. (2012). *Anuario de procesos de paz* . Recuperado el Abril de 2017, de Observatorio de conflictos. Escola de cultura de pau. Universidad Autónoma de Barcelona: escolapau.uab.cat/img/programas/procesos/12anuarie.pdf

- Foucault, M. (1989). El ojo del poder. En J. Varela , & F. Alvarez-Urría (Eds.), *Genealogía del poder* (2ª ed., pp. 9-26). Madrid: La Piqueta.
- _____. (1992). *El orden del discurso*. (A. González, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.
- _____. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. (F. Alvarez, Trad.) Madrid, España: Endymión.
- _____. (1999). ¿Qué es un autor? En M. Foucault, *Entre filosofía y literatura, Obras esenciales. Volumen I* (M. Morey, Trad., pp. 329-360). Barcelona, España: Paidós.
- _____. (2002). *La arqueología del saber* (5ª ed.). (A. D. Garzon, Trad.) Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. (2002a). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (1ª ed.). (A. Garzón del Camino, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Franco, D. (2011). *La Profesión Docente en Colombia: Aproximación Histórica a través de los Estatutos Docentes (1979-2002)*. Recuperado el 25 de mayo de 2017, de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO): http://tesis.flacso.org/sites/default/files/tesis/Tesis_Franco_Vasco_Diana_Maria-pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (1ª ed.). España: Siglo XXI.
- _____. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. (L. Ronzoni, Trad.) Siglo XXI.
- Friedrich Birkigt, H. (1930-1960). Campesinos. *fbirkigt_8697*. Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Fritjof, C. (1998). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. México: Editorial Pax.
- Fromm, E. (1947). *El miedo a la libertad*. (G. Germani, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- _____. (2009). *La Condición Humana Actual y otros temas de la vida contemporánea*. (G. Steenkes, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Fundación Europea Sociedad y Educación. (2013). *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad*. Recuperado el 25 de mayo de 2018, de Fundación Europea Sociedad y Educación: <http://www.sociedadyeeducacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>
- Fundación Nacional Francisco Franco (FNFF). (s.f.). *Fundación Nacional Francisco Franco (FNFF)*. Recuperado el 18 de Febrero de 2018, de <http://www.fnff.es/>
- García, P. (2013). Contexto del Informe: el debate sobre el prestigio de la profesión docente. En F. E. Educación, *El prestigio de la profesión docente en España* (pp. 15-31). España: Fundación Europea Sociedad y Educación, Fundación Botín.

- Gergen, K. (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo* (1ª ed.). (L. Wolfson, Trad.) Barcelona, España: Paidós.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación* (295), 7-37.
- _____(1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- _____(2000). Recuperar el poder docente. 44-50. (F. Hernández, Entrevistador, & J. Vidiella, Trad.) *Cuadernos de Pedagogía*, 295.
- _____(2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 733-758.
- _____(2014). *Curriculum, Personal Narrative and the Social Future*. New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Goodson, I. F., & Walker, R. (1991). *Biography, Identity, and Schooling: Episodes in Educational Research*. London. New York. Philadelphia: The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Goodson, I., Hernández, F., & Sancho, J. (2004). *Historias de vida del profesorado*. (I. F. Goodson, Ed., & A. D. Sánchez, Trad.) Barcelona: Octaedro.
- Gómez, N. E. (s.f.). *Violencia. Alejandro Obregón*. Recuperado el 20 de mayo de 2017, de Red Cultural del Banco de la República en Colombia:
<http://www.banrepultural.org/category/autores-dccreator/gomez-echeverri-nicolas>
- Gómez, O., Gómez, S., & Urrego, I. (1982). *La educación en Colombia en el siglo XX. 1900-1980*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gusdorf, G. (1991). Condiciones y límites de la autobiografía. *La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental. Suplementos Anthropos*, (29), 9-17.
- _____(1991a). *Les écritures du moi. Lignes de vie I* (Vol. I). Paris: Éditions Odile Jacob.
- _____(1991b). *Auto-bio-graphie. Lignes de vie II* (Vol. II). Paris: Éditions Odile Jacob.
- Guajardo, A. (2011). Prólogo. En C. Rojas, *Ocupación: sentido, realización y libertad. Diálogos ocupacionales en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente* (pp. 13-20). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Grupo de Memoria Histórica (GMH). (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad. Informe general Grupo de Memoria Histórica*. Centro Nacional de Memoria

- Histórica, Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. Colombia: Imprenta Nacional.
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Buenos Aires: Taurus Humanidades.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita "identidad"? En S. Hall, & P. Du Gay, *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. (A. Bergés, Trad.) Barcelona, España: Herder Editorial, S.L.
- Hartmann, H. (1996). *Un matrimonio mal avenido: hacia una unión más progresiva entre marxismo y feminismo*. Recuperado el 17 de marzo de 2018, de Fundación Rafael Campalans: <http://www.fcampalans.cat/archivos/papers/88.pdf>
- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. (J. Rivera, Trad.) Edición digital: Titivillus (epublic).
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hirtt, N. (2001). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Recuperado el 28 de septiembre de 2016, de Confederación de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza: www.stes.es/socio/nico/3ejes.pdf
- _____ (2014). *Education and training, under the dictatorship of the labour market*. Recuperado el 15 de noviembre de 2015, de Appel poru une ecole democratique: www.skolo.org
- _____ (2015). Orientación escolar a la esclavitud. En A. S. Internacionalista-ASSI (Ed.), Conferencia llevada a cabo en las *X Jornadas sobre Educación y Exclusión Social*. Zaragoza.
- Holloway, J. (2005). *Cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy*. Valencia: Vadell Hermanos Editors.
- Johnson, R., & Zubiaurre, M. (Eds.). (2012). *Antología del pensamiento feminista español (1726-2011)*. Madrid: Cátedra.
- Kielhofner, G. (2006). *Fundamentos conceptuales de la Terapia Ocupacional* (3ª ed.). Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Kliksberg, B. (2006). *La pobreza tiene rostro de mujer*. (F. S. Democracy, Productor) Recuperado el 18 de noviembre de 2017, de Foro para una democracia segura: spanish.safe-democracy.org/2006/03/26/la-pobreza-tiene-rostro-de-mujer/
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica I*. (J. Arancibia, Trad.) Madrid: Fundamentos.

- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas* (8ª ed.). Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Lanz, J. (2009). La memoria y su silencio: descripción de la Mentira (1977), de Antonio Gamoneda, y la memoria callada del franquismo y de la transición. *Anales* (21), 101-116.
- Larumbe, M. Á. (2004). *Las que dijeron que no. Palabra y acción del feminismo en la Transición*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Lejeune, P. (1980). *Je est un autre*. Paris: Seuil.
- _____. (1991). El pacto autobiográfico. *La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental. Suplementos Anthropos*, (29), 47-61.
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3 (11), 1-25.
- _____. (2009). Teachers as Professionals and Teacher's Identity Construction as an Ecological Construct: an agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, 8 (3), 461-475.
- _____. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En F. Hernández, J. Sancho, & J. Rivas, *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (pp. 23-33). Barcelona: Esbrina-Recerca.
- López, C. (2010). Pobreza y derechos en Colombia. *Revista Derecho del Estado* (24).
- López, Y. (2012). *¡La educación que me (de)construyó! Relatos autobiográficos de maestros* (trabajo fin de Máster). Repositorio Zaguán. Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- _____. (2015). La autobiografía (de)constructora del que-hacer-se educativo. (E. Luengo, Ed.) *Tropelías. Revista de Literatura Comparada* (23), 73-89.
- López, Y., & Luengo, E. (2014). Una auto-biografía en colaboración: Ser maestra en Colombia. En E. Camarero Calandria (Ed.), *Contenidos y formas en la vanguardia universitaria* (pp. 225-240). Madrid, España: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.
- Loureiro, Á. (1991). La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental. Suplementos Anthropos, vol 29. *Anthropos. Monografías temáticas*. (29), 2-8.
- _____. (1992). Direcciones en la teoría de la autobiografía. En J. Romera, A. Yllera, M. García-Page, R. Calvet, & (Eds.), *Escritura autobiográfica. Actas del II Seminario*

Internacional del Instituto de Semiótica Literaria y Teatral (pp. 33-46). Madrid, España: Visor Libros.

- Luengo, E. (2007). El aforismo o la visión fragmentada como estética de la actualidad: Baltasar Gracián, Joseph Joubert y Benjamín Jarnés. *Alazet. Revista de Filología* (19), 55-84.
- _____. (2007a). Los límites de la escritura: en torno a la auto-bio-grafía (im)posible de Jacques Derrida. *Flumen*, (10), 225-238.
- _____. (2009). Semiología del teatro y de la dramatización: De la teoría a la praxis. Transgresión de identidades en las estéticas de ayer y de hoy. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 7 (2), 53-86.
- _____. (6 de noviembre de 2017). Entre lo real y lo imaginario: Palimpsesto y De-construcción del Género en la Literatura Infantil y Juvenil. Conferencia llevada a cabo en las *IX Jornadas sobre Género y Educación*. Zaragoza: SIEM y la Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.
- Madelénat, D. (1984). *La biographie* (1ª ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- _____. (1998). La biographie littéraire aujourd'hui. En J. Romera Castillo, & F. Gutiérrez Carbajo (Eds.), *Biografías literarias (1975-1997)* (pp. 39-53). Madrid, España: Visor Libros.
- Malraux, A. (1936). *La Condición Humana*. (C. Cornet, Trad.) Ediciones Sur.
- Martínez, A., Noguera, C. E., & Castro, J. O. (Julio de 1988). Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960-1980. Del énfasis didáctico al énfasis curricular. *Educación y Cultura. Revista del Centro de estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores* (15).
- Mayordomo, A. (1990). *Historia de la educación en España. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra* (Vol. V). Madrid: Breviarios de Educación.
- McLaughlin, J. (april de 1997). Application of the Phenomenological Method to the Concept of Occupation. *Journal of Occupational Science*, 4 (1), 5-17.
- McLuhan, M., & Powers, B. (1995). *La Aldea Global* (3ª ed.). (C. Ferrri, Trad.) Barcelona: Gedisa.
- Méda, D. (1998). *El trabajo: un valor en peligro de extinción*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2007). ¿Qué sabemos sobre el trabajo? *Revista del Trabajo*, 3 (4), 17-32.
- Medina Gallego, C. (2012). Mafia y narcotráfico en Colombia: elementos para un estudio comparado. En A. Vargas, & E. Sader (Ed.), *El prisma de las seguridades en América Latina. Escenarios regionales y locales* (pp. 139-170). Buenos Aires: CLACSO.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2000). *El sistema educativo español*. (Secretaría General Técnica, Ed.) Recuperado el 2 de noviembre de 2017, de Subdirección General de Información y Publicaciones: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-sistema-educativo-espanol-2000/administracion-educativa/8880>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (1967). Plan 1967-68 de Protección Escolar. Recuperado el 27 de marzo de 2017, de *Revista de Educación-Crónica*: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1967-193/1967re193cronica02.pdf?documentId=0901e72b81847236>
- _____. (s.f.). *El currículo*. Recuperado el 20 de mayo de 2018, de Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Gobierno de España: <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo.html>
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (19 de Junio de 2002). Decreto 1278. Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá, Colombia. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Currículo*. Recuperado el 25 de mayo de 2018, de Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79413.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. (s.f.). *Prueba de Acceso a la Universidad (PAU)*. Recuperado el 20 de mayo de 2018, de Enseñanzas y formación: <https://www.mecd.gob.es/alv/ensenanzas/academicas-no-universitarias/pau.html>
- Montandon, A. (1998). *Sociopoétique de la danse*. Paris: Anthropos.
- _____. (2000). *Sociopoétique de la promenade*. Paris: Presses Universitaires Blaise Pascal.
- _____. (2015). Sociopoétique du flâneur. *Sociopoétique*, 1 (13), 4-22.
- _____. (2015a). *Sociopoétique du textile*. Paris: Honoré Champion.
- _____. (2016). Sociopoétique. Mythes, contes et sociopoétique. *Sociopoétiques* (1), 1-18.
- Morales, A. (2010). *Género, Mujeres, Trabajo Social y Sección Femenina. Historia de una Profesión Feminizada y con Vocación Feminista*. Universidad de Granada, Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Morrison, R. J., Guajardo, A., & Schliebener, M. (2016). Conferencia: Debates y reflexiones para una Ciencia de la Ocupación crítica y social. Diálogos para comprender la Ocupación Humana. *Revista Argentina de Terapia Ocupacional*, 2 (1), 40-58.
- Morrison, R., Olivares, D., & Vida, D. (2011). La Filosofía de la Ocupación Humana y el Paradigma Social de la Ocupación. Algunas reflexiones y propuestas sobre

- epistemologías actuales en Terapia Ocupacional y Ciencias de la Ocupación. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 11 (1), 102-119.
- Nash, M. (2015). Vencidas, represaliadas y resistentes: las mujeres bajo el orden patriarcal franquista. En J. Casanova, A. Gil, B. Riquer, J. Mainer, I. Martínez, E. Moradiellos, . . . Á. Viñas, & J. Casanova (Ed.), *Cuarenta años con Franco* (pp. 191-228). Barcelona: Crítica.
- Nelson, D. (1988). Occupation: Form and performance. *American Journal of Occupational Therapy*, 42, 633-641.
- Ngozi Adichie, C. (2018). *El peligro de la historia única*. Barcelona: Penguin Random House.
- Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo. Colección: Repensar la educación, N. 21. Título original; What keeps teachers going?, 2003*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro, S. L. .
- Obregón, A. (1962). *Violencia. 1962*. Banco de la República, Colombia, Bogotá, Colombia.
- Ocampo, J. L. (2006). *Mitos, leyendas y relatos colombianos*. Bogotá, Colombia: Plaza & Janés editores.
- _____(s.f.). *Gustavo Rojas Pinilla*. Recuperado el mayo de 2017, de Red Cultural del Banco de la República en Colombia:
http://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php?title=Gustavo_Rojas_Pinilla
- OEI-Ministerio, I., & Colombia, S. E. (1995). *Sistemas Educactivos Nacionales*. Recuperado el 24 de octubre de 2017, de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI):
www.oei.es/historico/quipu/colombia/index.html
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2016). *El acuerdo final de paz. La oportunidad para construir paz*. Recuperado el 24 de octubre de 2017, de
http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/herramientas/Documents/Nuevo_entere_se_version_6_Sep_final_web.pdf
- Olney, J. (1972). *Metaphors of Self. The meaning of autobiography*. Princeton, United State of America: Princeton University Press.
- _____(1980). Autobiography and the Cultural Moment: A Thematic, Historical, and Bibliographical Introduction. En J. Olney (Ed.), *Autobiography: Essay Theoretical and Critical* (pp. 3-25). New Jersey: Princeton University Press.
- _____(1991). Algunas versiones de la memoria/Algunas versiones del bios: la ontología de la autobiografía. En A. Loureiro, *La Autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental* (Vol. 29, pp. 33-47). Barcelona: Editorial Anthropos.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Educación 2030. Declaración de Icheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Obtenido de Liderar la agenda mundial Educación 2030: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Ortega y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quijote* (Vol. I). Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- Ortega, J. (Dirección). (2012). *La mitad invisible-La razón poética de María Zambrano* [Documental]. España. Recuperado de Radio y Televisión Española RTVE: <http://www.rtve.es/television/20120307/razon-poetica-maria-zambrano/505404.shtml>
- Ortiz-Osés, A., & Lanceros, P. (2001). *Diccionario Interdisciplinar de Hermenéutica* (3ª Edición ed.). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Parra, R., & Castañeda, E. (2014). *La vida de los maestros colombianos: interculturalidad y ciudadanía en la escuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Universidad de Ibagué, Universidad Externado de Colombia.
- Penagos, A. S. (s.f.). *Diccionario abierto y colaborativo*. Recuperado el 5 de febrero de 2018, de Significado de frentero: <https://www.significadode.org/definicion/15495.htm>
- Picasso, P. (1937). *Guernica*. Obtenido de Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía: <http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/guernica>
- Pozo, D., Romani, M., & Villaplana, V. (s.f.). *Performatividad*. (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía; Gobierno de España; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Generalitat de Catalunya; Consell Nacional de la Cultura i de les Arts) Recuperado el 12 de febrero de 2018, de Subtramas.Plataforma de investigación y de coaprendizaje sobre las prácticas de producción audiovisual colaborativas: <http://subtramas.museoreinasofia.es/es/anagrama/performatividad>
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1994). Teoría de la narración. En D. Villanueva, M. d. Bobes, & D. Villanueva (Ed.), *Curso de teoría de la literatura* (pp. 219-240). Madrid: Taurus Universitaria.
- _____. (2006). *De la autobiografía. Teoría y estilos*. Barcelona: Crítica
- Prada, J. (2010). *La España masacrada. La represión franquista de guerra y posguerra*. Madrid: Alianza.
- Presidencia de la República. (1958). *Misión de Economía y Humanismo. Estudio sobre las condiciones del desarrollo de Colombia*. Comité Nacional de Planeación. Bogotá: Aedita-Cromos.

- Preston, P. (2015). Franco: mitos, mentiras y manipulaciones. En J. Casanova, A. Gil, B. Riquer, J. Mainer, I. Martínez, E. Moradiellos, . . . Á. Viñas, *Cuarenta años con Franco* (pp. 15-52). Barcelona, España: Crítica.
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales* (Vol. 5). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pulido, O. (2008). *La federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por el derecho a la educación. El Estatuto Docente. Colombia 2007*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires.
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 2017, de Real Academia Española: <http://dle.rae.es>
- Redacción El Tiempo. (7 de agosto de 1990). Una década gris oscura. *El Tiempo*.
- _____. (16 de septiembre de 2014). El país, con menos analfabetas en el 2018. *El Tiempo*.
- Refrendado el acuerdo de paz; el día D ha llegado*. (30 de noviembre de 2016). n/a. Recuperado el 26 de febrero de 2017, de Semana: <https://www.semana.com/nacion/articulo/refrendado-el-nuevo-acuerdo-de-paz/507536>
- República de Colombia. (2016). *Registraduría Nacional del Estado Civil. Plebiscito 2 de octubre de 2016*. Recuperado el 25 de abril de 2017, de Resultados del preconteo. Plebiscito del 2 de octubre de 2016: plebiscito.registraduria.gov.co
- Restrepo Velásquez, J. C. (2005). El desarrollo en Colombia: historia de una hegemonía discursiva. *Revista Lasallista de Investigación*, 1 (1), 1-36.
- Ricoeur, P. (1988). *El discurso de la acción*. (J. Valcárcel, Trad.) Madrid: Cátedra.
- _____. (1997). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. En G. Aranzueque (Ed.), *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur* (pp. 479-496). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- _____. (2006). *Sí mismo como otro* (3ª ed.). México-Buenos Aires-Madrid: Siglo XXI Editores.
- Robinson, K., & Arónica, L. (2009). *El Elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Grijalbo.
- Rodríguez, M. (1961-1966). Acción Comunal Los Laches. *Fondos Fotográficos. Personas indigentes, barrio Los Laches, Bogotá, Colombia*. Bogotá, Colombia: Biblioteca Nacional de Colombia.

- Rubio, S., & Sanabria, L. (2011). Ocupación como proceso subjetivante. En R. Claudia, *Ocupación: sentido, realización y libertad. Diálogos ocupacionales en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente* (pp. 72-100). Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Sabirón, F., & Arraiz Pérez, A. M. (2011). Las narrativas personales en la comunicación educativa y su discusión metodológica. En S. Nieto Martín, & M. Á. Escamilla Santana, *Investigación y conocimiento científico: temas para la indagación en ciencias sociales*. (págs. 19-47). Madrid: Dykinson S.L.
- Sabirón, F. S. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza, España: Mira Editores.
- Sáenz, J. (2004). Introducción. En J. Sáenz Obregón, & (Eds.), *Jhon Dewey. Experiencia y educación. Colección memoria y crítica de la educación, serie clásicos de la educación* (pp. 9-59). Madrid España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Sampson, E. (1985). The decentralization of identity: Toward a revised concept of personal and social order. *American Psychologist*, 40 (11), 1203-1211.
- Santos, I., & Gauthier, J. (2013). Sociopoética: para una perspectiva do persquisar/cuidar/educar em enfermagem. *Revista Electrónica de Enfermagem*, 15 (1), 12-14.
- Santos, I., Gauthier, J., Figueiredo, N. M., Tavares, C. M., Brandao, E., & Santana, R. (2006). La perspectiva estética en el cuidar/educar junto a las personas: Apropiación y contribución de la socio-poética. *Texto & Contexto Enfermagem*, 15 (1), 31-38.
- Sánchez, R. A. (1967). *Informe semestral de la Oficina Planeamiento de la Educación. Colombia. 1957*. Recuperado el 25 de febrero de 2017, de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001590/159076SB.pdf>
- San Román, S. (1998). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel Practicum.
- _____ (2013). El prestigio de la profesión docente en España: una lectura de género. En *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad* (pp. 142-146). Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Stangle, J. (2014). *Tranquilandia-Trailer*. Recuperado el 9 de marzo de 2018, de Vimeo: <https://vimeo.com/88749587>
- Stendhal. (1927). *Le Rouge et le Noir*. Recuperado el 10 de febrero de 2017, de La Bibliothèque électronique du Québec: <https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Stendhal-rouge.pdf>

- _____ (2008). *Rojo y negro*. (P. Ruiz , Trad.) Madrid: Ediciones AKAL.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (E. Zimmerman, Trad.) Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Sudrià, C. (13 de febrero de 2012). El ajuste económico de la transición. *El País*.
- Taylor, C. (2006). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. (A. Lizon, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Todorov, T. (1995). *La vida en común: ensayo de antropología general*. Madrid: Taurus.
- Torres, J. S. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Trujillo, A., Sanabria, L., Carrizosa, L., & Parra, E. (2011). Comprensión de la ocupación humana. En A. Trujillo, L. Sanabria, L. Carrizosa, E. Parra, S. Rubio, J. J. Uribe, . . . J. Méndez, *Ocupación: sentido, realización y libertad. Diálogos ocupacionales en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente*. (pp. 27-69). Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Trujillo, A., Sanabria, L., Carrizosa, L., & Parra, E. (2011). Comprensión de la ocupación humana. En R. Claudia, & G. d. Humana, *Ocupación: sentido, realización y libertad. Diálogos ocupacionales en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente* (pp. 27-69). Bogotá: editorial Universidad Nacional de Colombia.
- UNICEF. Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia. (2005). *La infancia amenazada*. Recuperado el 10 de abril de 2017, de Estado mundial de la infancia: <http://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html>
- UNESCO, UNICEF, the World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women, UNHCR. (2015). *Education 2030, Incheon Declaration, Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. World Education Forum , Incheon, Republic of Korea.
- Universidad de Zaragoza. (2016). *Muestra sobre el Fondo de Maestros y Maestras de Zaragoza* . Recuperado el 3 de abril de 2017, de Archivo Universitario: <http://wzar.unizar.es/uz/arch/noticias/noticia090616.html>
- Universidad Nacional de Colombia. (12 de febrero de 2016). *"La Perola": la comunidad del cuento*. Recuperado el 20 de noviembre de 2016, de Unimedios. La nacional cultural: <http://unradio.unal.edu.co/nc/detalle/cat/la-nacional-cultural/article/12-de-febrero-5//page/1.html>
- Valéry, P. (1990). *Teoría poética y estética*. Madrid: Visor Distribuciones.

- Valle, J. (2013). ¿Hay que cambiar la formación inicial de los docentes par elevar el prestigio social de los maestros y profesores? En F. E. Educación, *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad* (pp. 138-141). Fundación Europea Sociedad y Educación, Fundación Botín.
- VERBI GmbH. (s.f.). *MAXQDA. The Art of Data Analysis*. Obtenido de Software profesional para la investigación cualitativa y métodos mixtos: <https://es.maxqda.com/acerca-de-maxqda>
- Viala, A. (1988). Effects de champ et effect de prisme. *Littérature* (70), 64-71.
- _____. (1993). Éléments de sociopoétique. En G. Molinié, & A. Viala, *Approches de la réception. Sémiostylistique et sociopoétique de Le Clézio* (1ª ed., pp. 137-303). Paris: Presses Universitaires de France.
- Weintraub, K. (1991). Autobiografía y conciencia histórica. *La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental. Suplementos Anthropos*, (29), 18-47.
- Woolf, V. (1997). *Una habitación propia*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Zabalo, P. (2015). Economía ortodoxa, ciencia e ideología. En A. S. Internacionalista-ASSI (Ed.), *X Jornadas sobre Educación y Exclusión Social*. Zaragoza.
- Zambrano, M. (1965). La vocación del maestro. En Á. Casado, & J. Sánchez-Grey (Eds.), *María Zambrano. Filosofía y Educación (Manuscritos)*. Málaga: Ágora.
- _____. (1987). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zapater, P. (20 de 11 de 2017). *La Universidad Laboral de Zaragoza cumple 50 años en el olvido*. Recuperado el 25 de 11 de 2017, de Heraldo de Aragón: www.heraldo.es/noticias/aragon/zaragoza-provincia/zaragoza/2017/11/16/la-universidad-laboral-zaragoza-cumple-anos-olvido-1207953-301.html.