

ESTUDIO CONTRASTADO DE LAS TRAYECTORIAS
PROFESIONALES DE UN PROFESOR Y UNA
PROFESORA EN ÁMBITOS MULTICULTURALES

*A study based on the professional course of development
of two teachers in multicultural settings*

*Étude contrastée des trajectoires professionnelles d'un
professeur dans un cadre multiculturel*

M.^a Carmen LÓPEZ LÓPEZ

*Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada
Departamento de Didáctica y Organización Escolar*

BIBLID [0212 - 5374 (2001) 19; 325-352]

Ref. Bibl. M.^a CARMEN LÓPEZ LÓPEZ. Estudio contrastado de las trayectorias profesionales de un profesor y una profesora en ámbitos multiculturales. *Enseñanza*, 19, 2001, 325-352.

RESUMEN: La relevancia adquirida por las historias de vida en la investigación educativa de los últimos años choca con la falta de información de que disponemos sobre la vida de los profesores en general y de manera especial sobre aquellos que ejercen la docencia en aulas multiculturales, a pesar de ser ésta una cuestión clave para comprender la enseñanza en estos espacios y favorecer el desarrollo profesional de estos docentes.

En este trabajo estudiamos las trayectorias profesionales de un profesor y una profesora que trabajan con alumnos culturalmente diversos a través de sus propios relatos, con objeto de mejorar nuestro nivel de comprensión acerca de las acciones emprendidas por los docentes en este tipo de contextos, y poder derivar algunas

implicaciones para futuras propuestas formativas acordes con esta sociedad emergente de carácter pluricultural.

Palabras clave: Historias de vida, multicultural, relato.

SUMMARY: The relevance that the narration of teachers' educational experiences has reached in educational research for the last decade suffers from a considerable lack of information on teacher's school life in general and especially on those who teach in multicultural settings, even though that source is a key factor to understand how teaching works in that area and also to encourage the teachers professional development.

In this paper, we study the professional course of development of a male and female teacher who work with children of certain cultural diversity by using the two teachers' own narrations in order to improve our understanding about the educational actions which take place in those contents and be able to draw some relevant conclusions about education in multicultural settings that can be applied in their initial teacher training period.

Key words: Qualitative research, professional trayectory, multicultural, teacher education.

RÉSUMÉ: L'importance acquise par l'expérience quotidienne dans le cadre de la recherche éducative au long des dernières années, choque avec la nulle information dont nous disposons sur la vie des professeurs en général, et, en particulier sur ceux qui exercent leur activité dans des classes multiculturelles, mot-clé pour comprendre l'enseignement dans cet environnement et permettre également le développement professionnel des enseignants.

Dans cet article, nous étudions les trajectoires professionnelles de plusieurs professeurs qui travaillent avec des élèves provenant de divers milieux culturels, à travers de leurs propres témoignages afin d'enrichir notre niveau de compréhension sur les activités réalisées par ces enseignants dans ce contexte, et pouvoir dériver certaines implications pour de futurs projet formatifs, en accord avec cette société émergente à caractère pluriculturel.

Mots clés: Recherche qualitative, trajectoire professionnelle, multiculturalité, formation des professeurs.

I. INTRODUCCIÓN

Los estudios etnográficos sobre los profesores y la enseñanza han revelado que los valores y creencias que tienen los profesores, y que son trasladados a la práctica educativa, son resultado de las tradiciones históricas y socioculturales que han experimentado en sus vidas y a lo largo de sus procesos de enseñanza (Davis, 1995; Hargreaves, 1986). Esta constatación ha llevado a la investigación educativa a interesarse por la vida de los profesores.

El término biografía, en sentido estricto, está ligado a la historia de vida de una persona e íntimamente unido al concepto de autobiografía. Por esta razón, algunos autores han considerado necesario distinguir entre *Life-story* (autobiografía) y *Life-history* (biografía, historia de vida). En el primer caso, la narración es realizada por el propio sujeto, por lo que se trata de una reconstrucción personal de la experiencia realizada por el propio protagonista y se refiere a su vida en general o a aspectos concretos de ésta. En el segundo caso, la narración corresponde igualmente a la vida de una persona/s o institución, pero en este caso es elaborada sobre la información ofrecida y es proporcionada por persona/s ajena/s que pueden ser investigadores o biógrafos (Bertaux, 1981 y Pujadas, 1992).

La historia de la perspectiva biográfica tiene un claro carácter interdisciplinar. Su origen, como han señalado diferentes autores, está ligado básicamente a la antropología, sociología e historia oral pero también a la psicología y trabajo social. Parece existir un cierto consenso en situar este origen antes de la Segunda Guerra Mundial, en la obra *El campesino polaco en Europa y América* de Thomas y Znaniecki (1919-1921) (Ascanio, 1995). Este autor distingue dos períodos claramente diferenciados en el proceso de consolidación de esta perspectiva. En su opinión, los primeros trabajos surgen desde la etnología y la sociología en el siglo XIX pero tuvieron un carácter aislado. Habría que esperar al período comprendido entre 1926 y 1945 para apreciar una mayor intensificación de este tipo de trabajos de carácter biográfico, especialmente en el campo de la sociología y antropología. A pesar de que en este momento se alcanzó un cierto reconocimiento en el campo de la investigación social, la proliferación de trabajos en la perspectiva biográfica continuaba careciendo de continuidad. El segundo período comienza después de la Segunda Guerra Mundial y corresponde a un período de declive, posiblemente como consecuencia del impulso adquirido por la investigación cuantitativa.

En las últimas décadas, según Ascanio, se producen dos hechos que potencian considerablemente el desarrollo del enfoque biográfico: la importancia adquirida por los archivos orales y el interés de diferentes disciplinas por la biografía y sus aspectos teórico-metodológicos.

Goodson (1992), situándose en el ámbito educativo, aglutina en siete las razones que justifican la atención de que es objeto la vida de los profesores en el ámbito de la investigación.

1. La constatación de que la coherencia de los profesores a la hora de hablar de sus propias vidas en el proceso de explicar sus principios y prácticas es sorprendente.
2. La consideración de que las experiencias vitales y el bagaje son ingredientes clave de la clase de persona que somos, de la visión que tenemos sobre nosotros mismos y esto se deja ver en nuestras experiencias en el proceso de enseñanza dando forma a nuestra práctica.

3. El estilo de vida del profesor fuera y dentro de la escuela, su identidad latente y su cultura, se refleja en la visión que tiene de la enseñanza y de la práctica.
4. El ciclo vital del profesor es un aspecto importante de su vida y de su desarrollo profesional.
5. Las etapas de la carrera del profesor son importantes centros de investigación.
6. Hay incidentes críticos en la vida de los profesores y en su trabajo que pueden afectar de modo crucial a su forma de percibir y llevar a cabo la práctica educativa.
7. Los estudios sobre las vidas de los profesores nos permiten ver al individuo de forma más total en relación con la época o período histórico en que vive (Goodson, 1992: 225-227).

Para Puig Rovira (1995), el actual interés por las autobiografías responde a tres motivos:

1. El declive y críticas recibidas por el positivismo y el creciente interés por la comprensión que los individuos confieren a los fenómenos sociales.
2. La importancia conferida a las experiencias y vivencias singulares y a los relatos e historias que nos acercan a ellas.
3. La creencia de que son estas construcciones personales y el diálogo intersubjetivo lo que favorece la comprensión de los hechos y acciones.

Aunque en los últimos años el interés por las historias de vida se ha incrementado en el contexto de la investigación educativa, autores como Goodson (1994) denuncian la falta de información que tenemos de la vida del profesor a pesar de considerar a ésta un elemento necesario para comprender la enseñanza. Este olvido formulado por Goodson se hace más patente cuando nos referimos a los profesores que trabajan en ambientes de diversidad cultural por la discriminación de que han sido objeto en los procesos de investigación educativos (Young, 1998; Grant, 1999). En este trabajo pretendemos paliar esta situación y nos proponemos estudiar las trayectorias profesionales de un profesor y una profesora que ejercen la docencia en contextos de diversidad cultural a través de los relatos que ellos mismos nos proporcionan, a fin de comprender mejor los hechos que acontecen en estos espacios, las acciones emprendidas por los docentes y sus reacciones ante determinados procesos de innovación y cambio.

II. LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES COMO CAMPO DE INVESTIGACIÓN

La interesante revisión realizada por González Monteaguado (1996) pone de manifiesto no sólo la importante proliferación de los estudios biográfico-narrativos en educación, sino la diversidad de aspectos en los que se han centrado:

- a. Investigaciones sobre ciclo vital y fases de la carrera docente.
- b. Investigaciones sobre vida y trabajo de los docentes.

- c. Investigaciones sobre autobiografía colaborativa y desarrollo profesional.
- d. Investigaciones sobre el impacto de la vida personal del profesor sobre su desarrollo profesional.
- e. Investigaciones sobre la influencia de las biografías en el rol docente.
- f. Investigaciones sobre conducta profesional e historias de vida.
- g. Investigaciones sobre las carreras de los profesores.
- h. Estudios sobre carreras docentes y personales, sistemas de creencias e innovaciones educativas.
- i. Investigaciones basadas en biografías individuales por correspondencia.
- j. Investigaciones que utilizan los diarios escritos y su relación con el desarrollo profesional del docente.

Una aproximación más detenida a algunas de estas iniciativas, a través de los trabajos llevados a cabo por distintos autores, evidencia que la perspectiva biográfica y el interés por indagar en la vida personal de los docentes y en sus carreras profesionales tiene una gran trascendencia, fundamentalmente, por la incidencia que esto tiene en tres ámbitos: la investigación sobre el conocimiento y creencias de los docentes y su incidencia en la práctica educativa, su valor formativo y el papel que juega en los procesos de innovación y cambio.

Con respecto a la primera cuestión, autores como Kelchtermans (1993) han reconocido que el enfoque biográfico-narrativo parece ser el marco más adecuado para comprender el pensamiento y la práctica de los profesores, lo que ha conducido a considerarle un marco apropiado para interpretar su conocimiento, creencias y entender su práctica (Nespor y Barylske, 1991; Kagan, 1991; Reynolds, 1992 y Carter, 1994).

...está claro que las propias experiencias vitales y la carrera del profesor ayudan a formar su visión de la enseñanza y de los elementos esenciales de su práctica (Goodson, 1994: 36).

Según Dominicé (1990) las historias de vida ofrecen un acceso directo al conocimiento vivido por los profesores y a la forma en que éstos lo organizan, por esto la perspectiva biográfica es una buena metodología de investigación, pero también lo es de formación.

En esta misma dirección se pronuncia Medina, para quien «preparar al profesor desde el análisis biográfico es ofrecerle un campo nuevo de reflexión y de desarrollo, perspectivas que le exigen contemplarse así mismo en profundidad y en las situaciones singulares de su actuación como docente» (Medina, 1988: 59). Este autor considera que invitar a los profesores en formación inicial y continua a ponderar los aspectos más genuinos de su biografía es ponerles en condición de:

- Afianzar el conocimiento práctico, como integración del saber y hacer de cada educador.
- Comprender la práctica educativa actual desde la visión creadora de cada acción singular y reflexión sobre lo realizado.

- Narrar las actuaciones más representativas de los procesos educativos en el aula.
- Analizar y comprender lo llevado a cabo desde las claves profundas en las que han interactuado docentes, colegas y estudiantes (Medina, 1996b: 95-96).

Esta opinión también es compartida por Kirk (1986, 66) para quien

solamente relacionando el conocimiento adquirido en el proceso de formación del profesorado con su propia biografía, el profesor puede llevar a cabo una práctica inteligente, capaz de un autodesarrollo reflexivo y comprendiendo la complejidad del proceso educativo.

Kailin (1994), situándose en el ámbito específico de la formación de los docentes para la diversidad cultural, considera que es necesario abordar la trayectoria social de los profesores para ofrecer una educación antirracista a los profesores antes de llevar a cabo cualquier estrategia que tenga como objetivo cambiar las actuales relaciones que se establecen en función del género, la clase social o la dominación racial. Según esto, cabe afirmar que una investigación centrada en las vidas profesionales de los docentes permite analizar la cultura profesional, escolar y por extensión el contexto social en que éstas se insertan.

Las historias profesionales, o narraciones de las carreras profesionales de los individuos, pueden resultar instrumentos muy útiles para explicar la reacción de los participantes a determinados escenarios, acontecimientos o innovaciones (Goetz y LeCompte, 1988: 135).

Butt, Raymond y Yamagishi (1988) también han apuntado en este mismo sentido cuando consideran que el conocimiento del profesor es resultado de la interacción que éste mantiene con el contexto a lo largo del tiempo, por lo que el enfoque autobiográfico puede ser un medio para estudiar el desarrollo del conocimiento práctico, impulsar el desarrollo profesional de los docentes y contribuir a la mejora de la enseñanza, pues en la medida en que nos permite conocer desde dentro («emic») lo que los profesores piensan, sienten o hacen, se convierte en una auténtica alternativa capaz de impulsar los cambios educativos que se estimen necesarios (Bolívar y otros, 1998).

Estos argumentos parecen apuntar a la conveniencia de contemplar las trayectorias profesionales como elementos importantes en los futuros procesos de reestructuración y reforma del sistema educativo (Clandinin y Connelly, 1998 y Goodson, 1994).

...la reforma escolar se convierte en una cuestión vinculada a la posibilidad o capacidad que tienen los participantes de reimaginar sus vidas profesionales. Este ámbito intermedio cambia los términos de la reforma, control y solución urgente de problemas... hacia términos nuevos con historias que vivir, negociación, improvisación, imaginación y posibilidades. Un punto de vista como éste nos permite imaginar la reforma como algo más suave; como algo que se impone en la vida de los niños,

padres, profesores y otras personas; como algo que es necesario llevar a cabo con menos urgencia y con más deseo de escuchar, negociar y cambiar conforme avanzamos (Clandinin y Connelly, 1998: 162).

De todo lo expuesto cabría deducir que los aspectos biográficos de los docentes son el resultado de la dinámica interactiva que han mantenido con otros profesores, las instituciones educativas, las estructuras sociales políticas y económicas y la capacidad y libertad que hayan sido capaces de desplegar cada uno de ellos en su vida y actividad profesional.

Esta interacción es la que hace posible acceder a lo socialmente compartido a través de lo peculiar y singular mediante diferentes reconstrucciones subjetivas, y es precisamente en esta posibilidad, en este punto, en el que la vida individual o la narración que se construye sobre la misma recobra todo su interés. En relación a la investigación que presentamos, apuntar que las historias profesionales proporcionadas por los profesores que participan en ella pueden, según lo expuesto, esclarecer y ayudarnos a comprender el entramado sociocultural e histórico que envuelve los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos multiculturales. En este sentido, estaríamos de acuerdo con Tripp (1994) al conferir a la perspectiva biográfica un carácter holístico, ya que nos ofrece la posibilidad de llegar al conocimiento de la sociedad y de los procesos de enseñanza desde el relato individual, y esto supone ir más allá de los relatos proporcionados por el autor de la historia.

La capacidad evocativa de la narración biográfica nos sumerge, no sólo en unos hechos concretos, sino que nos familiariza con los sistemas de normas de una sociedad y nos ayuda a comprender los límites impuestos al comportamiento individual (Pujadas, 1992, 50).

Para concluir, sólo indicar que nuestro interés por investigar las trayectorias de los profesores que ejercen la docencia en contextos de diversidad cultural se sustenta en las consideraciones ya comentadas y, sobre todo, en las cada vez más numerosas contribuciones que consolidan el potencial de este tipo de iniciativas indagadoras. Entre algunas de las aportaciones más sobresalientes del panorama internacional destacamos: los trabajos sobre ciclo vital y fases de la carrera docente de Huberman y Shapira (1986), la vida y el trabajo de los profesores de Goodson (1984, 1992, 1996), el desarrollo profesional de Butt (1984), el impacto de la vida personal del profesor sobre su papel profesional de Pajak y Blase (1989) y Collay (1998), la relación entre la conducta docente y la historia vital de los profesores de Kelchtermans (1991, 1993), el análisis de las experiencias educativas en relación a la autobiografía de Grumet (1990), las historias de vida como vía de acceso al pensamiento de Woods (1985, 1993) o el interés por la experiencia de vida profesional de Ben-Peretz (1995). En el ámbito nacional destacamos los trabajos de García Jiménez (1988), Miñan (1991), Medina (1988), Fernández Cruz (1994), Puig Rovira (1995), Domingo (1996), Bolívar y otros (1999), López López (2001) y, cómo no, los de Montero (1985) y Zabalza, (1986) por ser pioneros en esta línea de investigación.

III. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

1. Describir las trayectorias profesionales de dos profesores que trabajan con alumnos culturalmente diversos como paso previo para interpretar y comprender la enseñanza en este tipo de contextos.
2. Clarificar los aspectos más significativos que caracterizan las trayectorias profesionales de los profesores en ambientes multiculturales.
3. Determinar los rasgos coincidentes y divergentes de estas trayectorias en función del género.

IV. ENFOQUE METODOLÓGICO, INSTRUMENTOS Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Por tratarse de un proceso de investigación que parte de la singularidad de cada situación incorporando el componente subjetivo optamos por una metodología de corte cualitativo (Goetz y LeCompte, 1988) y basada en el estudio de casos, con el objetivo de penetrar en un análisis completo y profundo de las trayectorias profesionales de los profesores que trabajan en contextos de diversidad cultural. El adoptar este enfoque cualitativo con una orientación narrativa, nos obliga a profundizar en el significado otorgado a los acontecimientos desde la perspectiva de las personas implicadas, recuperando así *las voces silenciadas* de los profesores en los procesos de investigación educativa (Hargreaves, 1997: 28), en este caso través del *relato único* (Pujadas, 1992).

Los relatos en que basamos nuestra investigación son proporcionados por Paco y Celia, dos profesores con más de veinticinco años de experiencia, que trabajan en un centro en el que asisten niños de diferente procedencia cultural. En el momento de la investigación, imparten docencia en el tercer ciclo de la Educación Primaria y en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, respectivamente.

Nuestro interés por extraer información de primera mano nos ha llevado a optar por la entrevista biográfica como un instrumento válido no sólo para dejar oír las voces de los docentes, sino para recopilar información directa sobre sus historias profesionales: sus inicios en la profesión, primeras impresiones, destinos, momentos más plenos de su carrera, situaciones ingratas... Este tipo de entrevista se caracteriza por la no directividad (Cohen y Manion, 1990) y por el carácter informal en que transcurre (Connelly y Clandinin, 1990), lo que potencia una aproximación empática entre investigador y profesor, tan importante en estos casos (Goetz y LeCompte, 1988).

Concretamente, para llevar a cabo la entrevista biográfica hemos seguido las recomendaciones formuladas por Pujadas al respecto:

1. Hay que crear las condiciones más favorables para garantizar la comodidad del informante.
2. Estimular positivamente las ganas de hablar de nuestro informante destacando la significación científica de su contribución y la importancia de su testimonio para nuestro proyecto.

3. El encuestador no debe hablar más que cuando sea indispensable para: ocupar silencios, reconducir el relato, situar cronológicamente un hecho...
4. Evitar dirigir excesivamente la entrevista.
5. Repasar conjuntamente la transcripción de la sesión anterior, sobre todo para retomar el relato en el punto justo donde se quedó la sesión anterior.
6. El investigador debe ser paciente y favorecer la implicación del investigado, generando una relación de confianza y amistosa cordialidad.
7. Debe existir una implicación del investigador con el relato del investigado y con sus circunstancias (Pujadas, 1992: 68).

La realización de la entrevista permitió, en ambos casos, acumular una cantidad sustancial de información que posibilitó poder pasar a la fase de análisis. En esta fase hemos procedido a identificar aquellos segmentos de texto que guardan una unidad. Cada uno de estos segmentos, denominado categoría, es simbolizado por un código, que es una abreviatura de este concepto. En nuestro estudio estos códigos quedarán representados por tres letras o caracteres. La búsqueda de estos segmentos de texto (categorías) se denomina codificación (Taylor y Bogdan, 1986). Según esto, estamos ante una investigación narrativa *«paradigmatic»* (Polkinghorne, 1995: 21), pues está basada en la producción de categorías que se van a generar de manera inductiva y que no parten de un sistema de categorías preestablecido, sino que éstas se han ido definiendo a medida que se interpretaban los textos.

Para la ejecución de esta fase de la investigación narrativa, así como la posterior representación de los datos y la elaboración de conclusiones, hemos utilizado el programa Corel Word Perfect 8 para Windows en el procesamiento de la información y el programa de análisis de datos cualitativos AQUAD FIVE (Huber, 1997) para el análisis de la misma.

Este primer proceso de reducción del material ha permitido configurar un sistema de categorías sobre las trayectorias profesionales de los docentes que ejercen la docencia en contextos multiculturales. Una vez definidas estas categorías procedemos, en un primer momento, al recuento de las frecuencias alcanzadas por cada una de ellas, lo que nos permite ofrecer una visión global y general de la importancia conferida a cada código en los dos profesores estudiados, haciendo factible una primera contrastación entre ambos basada en las frecuencias obtenidas.

En una segunda fase procedemos a la búsqueda de secuencias, relaciones y conexiones entre categorías (Huber, 1997), a fin de determinar con qué otros códigos se relacionan aquellos que se vinculan a sus trayectorias profesionales, lo que posibilita una reconstrucción del significado particular y concreto de las categoría desveladas en el marco de sus historias de vida. Este proceso, que reside en la detección de relaciones específicas mantenidas entre los segmentos de texto, muestra también posibles secuencias jerárquicas entre categorías.

De todas las posibilidades ofertadas por el programa AQUAD FIVE en su submenú «Estructuras de códigos» nos interesamos por indagar las siguientes: *códigos anidados* (corresponden a aquellos códigos cuyo segmento de texto contiene, dentro de

su área, otros segmentos de texto correspondientes a otros códigos), *códigos múltiples* (se corresponden con aquellas líneas de texto en las que se sitúan dos o más códigos) y *estructuras redundantes* (representan una aproximación heurística que apoya la búsqueda de asociaciones entre categorías a partir de un código dado y un número de líneas que determinan el área particular alrededor de estos segmentos de texto. En nuestra investigación, la distancia utilizada es de 5 líneas de texto).

Los datos obtenidos con este procedimiento y las relaciones establecidas entre los códigos han sido representados en una matriz que ofrece una visión rápida y global de aquellas vinculaciones que resultan más significativas en cada uno de los profesores participantes, favoreciendo así una interpretación más ajustada a las visiones ofrecidas por éstos sobre sus trayectorias profesionales.

V. RESULTADOS

Para estudiar la trayectorias profesionales de los profesores que participan en la investigación nos apoyamos, inicialmente, en las frecuencias de las categorías extraídas del análisis de sus biografías.

Matriz 1. Frecuencias correspondientes a las trayectorias profesionales de Paco y Celia

TRAYECTORIA PROFESIONAL			
Código	Categoría	Frecuencia en Paco	Frecuencia en Celia
ADS	Experiencias en la <i>enseñanza pública y privada</i> simultáneamente.	2	–
CDD	<i>Destinos docentes.</i>	5	9
CDI	<i>Cargos directivos</i> desempeñados	5	–
DIS	<i>Discontinuidades</i> en el ejercicio de su labor docente	5	1
EPP	<i>Evolución personal-profesional</i> experimentada	12	12
ESI	Eventos significativos de la <i>vida personal y profesional</i>	22	11
EYC	<i>Etapas y ciclos</i> donde ha trabajado	9	7
FAC	Forma y razones de <i>acceso a cargo</i>	5	–
IED	<i>Iniciativas empresariales en docencia</i>	4	–
PED	<i>Experiencias docentes en la enseñanza privada</i>	5	–
PPU	Primeras <i>experiencias docentes</i>	23	7
RCD	Razones de los <i>cambios de destino</i>	12	3
RIA	Motivos por lo que se plantea el <i>abandono de la enseñanza</i>	1	1
RIP	<i>Repercusión</i> de la discontinuidad laboral	6	1
RNA	Razones por las que <i>no abandona la enseñanza</i>	5	–
RRC	<i>Renuncia a cargo</i> directivo	4	–
VCA	Valoración del <i>centro actual</i>	8	14
VNE	<i>Visión negativa</i> del destino	13	3
VPO	<i>Valoración positiva</i> del destino	27	11
Totales		173	80

Una primera lectura de la matriz nº 1 nos permite distinguir que las cuestiones relativas a la trayectoria profesional parecen tener más incidencia en Paco que en Celia, como así lo refleja el número de aspectos abordados en cada uno de los casos (19 y 12 respectivamente) y la frecuencia total alcanzada (173 frente a 80).

Si nos detenemos en cada una de las categorías que integran la matriz observamos que las cuestiones (categorías) más aludidas por Paco son: *Vida personal y profesional* (ESI) que aparece en 22 ocasiones a lo largo del material, *Experiencias docentes* (PPU) que figura con una frecuencia 23 y *Valoración positiva* del destino docente (VPO) con una frecuencia 27. Esto nos permite pensar que en la trayectoria profesional de Paco adquieren una especial relevancia ciertos acontecimientos significativos ligados a su vida personal y profesional, las primeras experiencias docentes y los destinos profesionales valorados positivamente. Le siguen en orden de importancia las menciones a destinos que valora negativamente (VNE) a los que alude en 13 ocasiones, las referencias a aspectos que reflejan su evolución personal-profesional (EPP) en el ejercicio de su labor docente y, finalmente, las razones por las que cambia de destino (RCD), estas dos últimas con la misma frecuencia (12).

En el caso de Celia las categorías más significativas según su frecuencia son: *Centro actual* (VCA) con una frecuencia 14, *Evolución personal y profesional* (EPP) a la que alude en 12 ocasiones, *Vida personal o profesional* (ESI) y *Visión positiva* de sus destinos (VPO), ambos con una frecuencia 11 en el material analizado. Estas cuatro categorías representan algo más del 65,75% de las frecuencias obtenidas, lo que nos induce a pensar que los aspectos más significativos en la trayectoria profesional de Celia están vinculados al centro en que ejerce la docencia actualmente, a las cuestiones que han supuesto para ella una importante evolución en el ámbito personal y/o profesional, a los acontecimientos que han marcado un antes y un después en su vida y a los centros en que ha tenido experiencias muy positivas.

De acuerdo con estas dos consideraciones podríamos afirmar que entre las cuestiones más recurridas por estos dos profesores en su trayectoria profesional se encuentran aquellas que hacen alusión a determinados eventos de gran significación para sus vidas (ESI) y aquellas otras en las que se valora positivamente los destinos docentes (VPO) y, en menor medida, figuran las alusiones a la evolución personal y profesional experimentada por ambos (EPP). Discrepan, sin embargo, en que para Paco las primeras experiencias docentes (PPU), los destinos que valora negativamente (VNE) y las razones por las que cambia de destino (RCD) parecen haber tenido también una considerable repercusión, mientras que para Celia ha ejercido un mayor peso específico el centro actual en que ejerce la docencia (VCA).

Para llevar a cabo una segunda fase de análisis más profunda de las trayectorias profesionales de Paco y Celia nos apoyamos en la Matriz 2, que recoge los resultados derivados de la relación entre códigos.

Una simple mirada a la matriz nos permite apreciar que las categorías que presentan mayor número de relaciones con otros códigos y, en consecuencia, las tratadas de manera más densa en los dos casos analizados son las que se relacionan con las evoluciones experimentadas por estos profesores (EPP) y aquellas otras

que aluden a eventos catalogados como relevantes de su vida personal y/o profesional (ESI). Esta apreciación, compartida por ambos, nos lleva a afirmar que los aspectos o situaciones que han estado ligados a una evolución importante en el terreno personal o profesional y aquellos otros vinculados a acontecimientos de gran significación para sus vidas son las dos cuestiones que más han incidido en las trayectorias profesionales de estos dos docentes que trabajan en contextos de diversidad cultural.

Cabe destacar, no obstante, un segundo grupo de cuestiones que, aunque menos relevantes, también son abordadas con cierta profundidad nos referimos a los códigos: EYC (*Etapas y ciclos donde ha trabajado*) y PPU (*Primeras experiencias docentes*) en el caso de Paco y CDD (*Destinos docentes*), EYC (*Etapas y ciclos donde ha trabajado*), PPU (*Primeras experiencias docentes*) y, en menor medida, VPO (*Valoración positiva del destino*).

Matriz 2. Códigos anidados, códigos múltiples y estructuras redundantes de la trayectoria profesional de Paco y Celia

Trayectoria profesional							
PACO				CELIA			
Cód.	Cód. anidad.	Códigos múltip.	Estructuras redundantes		Cód. anidad.	Códigos múltip.	Estructuras redundantes
<i>CDD</i>		ESI	RCD (7)		EYC (3) ESI (2) PPU OFF	EYC (3) ESI (2) PPU OFF	EYC (3) ESI (2) AEX PPU OFF
<i>CDI</i>	FAC	FAC	RCD (3) EIP (2)	FAC (2) RRC (2)			
<i>DIS</i>		ESI (2)	ESI (2)		ESI	ESI	
<i>EPP</i>	FFA (3) OCO OPD EMP	FFA (6) AEA (2) OCO	FFA (21) AEA (3) REF (3)		AEA (2) VCO (2) PRE ESI CSA	AEA (2) ESI (2) VCO (2) PRE EDN	ESI (4) APR (2) AEA (4) RUN (2) PRE (2) VPO (2) OEN (2) VCO (2)
<i>ESI</i>	DIS (2) ACT (2) REM PII RIP CDD VPO EYC	ACT (4) PED (2) DIS (2) PII REM CDD EYC RIP CEM VPO	ACT (9) RIP (5) PII (4) CTE (2) DIS (2) VPR (2) PPU (2) VPO (2) PED (2)		REM (2) PII EYC EPP DIS	PII (2) REM (2) CDD (2) EPP (2) PRE DIS EYC VPO	CDD (6) PII (4) EPP (4) EYC (3) PRE (3) REM (3) VPO (2)

ESTUDIO CONTRASTADO DE LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES
DE UN PROFESOR Y UNA PROFESORA EN ÁMBITOS MULTICULTURALES

Trayectoria profesional							
PACO				CELIA			
Cód.	Cód. anidad.	Códigos múltip.	Estructuras redundantes		Cód. anidad.	Códigos múltip.	Estructuras redundantes
<i>EYC</i>		AEX (2) PED ESI CTE RUN	AEX (6) CTE (3) IED (2) RUN (2) PII (2)		ESI OFP VCA	CDD (3) ESI OFP VCA	CDD (7) OFP (4) RCD (4) ESI (3) PPU (2)
<i>FAC</i>		CDI	EIP (3)	CDI (2)			
<i>IED</i>			EYC (2)				
<i>PED</i>	REM EYC PII	ESI PII EYC	PII (4) CTE (2)				
<i>PPU</i>	RSL ESI	ESI (2) RSL	RSL (5) APR (3) PII (2)	ESI (2) RIP (2)	PPD VPO RUN	AEX VPO CCD RUN PPD	PPD (7) RUN (4) VPO (3) EYC (2) OPO (2)
<i>RCD</i>	RRC	RRC (2)	CDD (7) RRC (6)	CDI (3)			CDD (4) EYC (4)
<i>RIA</i>					EDN VPT OPG	EDN VPT	
<i>RIP</i>	RNA OPO	RNA (2) ESI	ESI (5) RNA (4)	OPO (3) PPU (2)			
<i>RNA</i>	RIP OPO	RIP (2)	RIP (4) OPO (2)				
<i>RRC</i>	RCD	RCD (2)	RCD (6)	CDI (2)			
<i>VCA</i>		CES	DOC (8) ARP (6)	VNE (5)		EYC	OFP (2) CES (2)
<i>VNE</i>			VCA (5)				
<i>VPO</i>	APR	APR (2) ESI	APR (3)	ESI (2)	ESI	PPU ESI PPD	CDD (3) EDN (2) PPU (3) EPP (2) ESI (2)

A continuación pasamos a reconstruir la trayectoria profesional de cada uno de estos docentes por separado, tomando de referencia las categorías más recurridas, las que mayor número de relaciones han establecido con otros códigos y centrándonos, sobre todo, en las vinculaciones más sustantivas representadas por la matriz.

Trayectoria profesional de Paco

En su larga carrera profesional Paco ha trabajado en unitarias y en diferentes colegios impartiendo enseñanza en numerosos niveles educativos (EYC). Dada su antigüedad en la profesión (37 años, 22 en la enseñanza privada y 18 en la enseñanza pública), Paco ha cambiado de destino en seis ocasiones por diferentes razones (RCD). Su experiencia como docente en la escuela pública (PPU) comenzó el 28 de marzo de 1978 y estuvo precedida por una grave enfermedad (RIP) que supuso un giro importante en su vida personal (ESI). Este hecho le llevo a incorporarse a la enseñanza pública en una escuela fronteriza a Marruecos inserta en una zona deprimida económicamente y a la que asistían niños mayoritariamente marroquíes, lo que le llevo a tomar contacto con una realidad diferente a la que había vivido hasta entonces, en donde uno de los mayores problemas era cómo entenderse con los alumnos pues, salvo uno de ellos que hizo de traductor, el resto no hablaba castellano y él no hablaba cherja (dialecto de la comunidad bereber).

Entré y ¡tierra trágame! Me encontré una nave asquerosa, sucia y 56 niños matándose, golpeándose a puñetazo limpio... El mobiliario daba pena... las paredes negras, algo asqueroso... aquellos alumnos resulta que eran de Marruecos, todos, o sea, de Melilla no venía ninguno. Pasaban todos los días la frontera... Eran alumnos de familias muy pobres, extremadamente pobres, sin recursos... venían muy sucios... hacía frío y venían con ropas que bueno, unas camisillas ahí rotas, algunos llegaban a la escuela sin zapatos, con unos pies que daba pena verlos, con un olor a pincho quemado, porque se ve que por las noches para no pasar frío, encendían fuego, quemaban pinchos (PE1).

Esta singular situación le obligó, en un primer momento, a desarrollar una tarea más asistencial que educativa.

Compré un cubo, compré una toalla, compré jabón «Lagarto» muy fuerte que era para lavar y los lavaba todos los días (PE1).

Cuando las condiciones se normalizaron y se hicieron más propicias comenzó el proceso formativo.

Cuando ya les compré sus libritos y tal, pues ya los fui enseñando en la pizarra a leer español (PE1).

A pesar de que este primer contacto con la enseñanza pública no reunía las condiciones más favorables, siempre lo ha considerado como una experiencia gratificante (VPO) porque en aquellos momentos hubo un reconocimiento a su labor (RSL) que hizo que se disparara el número de alumnos que deseaban tenerle como profesor y que ha permanecido a lo largo del tiempo.

Ahora me los encuentro, fíjate del año 78, uno de ellos está trabajando como mecánico en la casa Citroën... le dio una alegría cuando me vio, porque yo no lo

reconocí porque estaba muy pequeñito entonces. Luego me decía: «usted ha sido mi maestro», en fin, «lo que sé, se lo debo porque usted me lo enseñó» el hombre estaba agradecido (PE1).

Tras esta primera experiencia docente, de gran significación para él (ESI), se traslada a Fuengirola por motivos de salud buscando un clima más propicio.

...quien me curó de aquella enfermedad tan grave me dijo que Melilla me sentaba muy mal, que el clima me sentaba muy mal, que me entristecía mucho y que tenía que salir de allí... me fui a Fuengirola, que me gustaba mucho su clima y su gente (PE1).

En esta ciudad permanecería durante nueve años, en tres centros diferentes. En el primero de ellos, «El Tejar», permanece durante dos años y aunque fue nombrado director renunció a este cargo y quedó como jefe de estudios para beneficiar a otro compañero.

Porque un colega había pedido traslado a un colegio dentro de Fuengirola, precisamente porque quería ser director de ese colegio, y me lo pidió por favor... y renuncié para que él lo fuera (PE1).

De aquí, por cuestiones vinculadas a la política, a la religión y porque la Administración le estaba presionando para que tomara la dirección del centro, se vio obligado a cambiar de destino.

Ese colegio se politizó, lo politizó el Partido Comunista y CC.OO... los profesores atacaron mucho a la religión, propugnaban el sexo libre entre los alumnos (PE1).

Se traslada al Colegio Público Pablo Picasso donde en un principio ocupó el cargo de jefe de estudios y más tarde pasó a ser director. Se trataba de un colegio viejo, con unas instalaciones muy deficitarias a todos los niveles.

Era un colegio con 27 unidades y había sólo un servicio para los alumnos y sólo tenía 4 ó 5 inodoros y 2 ó 3 bidones de agua que el Ayuntamiento había metido dentro con un cubo para que los alumnos cogieran con el cubo agua... no tenía vallas. Las clases tendrían unos 57 ó 62 metros cuadrados y sólo tenían 4 puntos de luz con 40 vatios cada uno (PE1).

Su trabajo allí durante cuatro años fue muy positivo y consiguió reformar el colegio, poner en marcha la asociación de padres e implicar al centro en el proceso de reforma educativa (VPO). De aquí, y presionado por la Administración, se le encomendó la tarea de desarrollar una tarea similar a la realizada en este colegio en otro de nueva creación llamado Miguel de Cervantes.

Cuando se terminó la Administración me mandó para que lo reorganizara, lo mismo que había hecho en este caso (PE1).

En este centro permanecería durante tres años y corresponde a una de las etapas más satisfactorias de su carrera profesional (ESI).

Era un colegio magnífico. El mayor piropo que se le echó al colegio se lo echó el secretario general de CC.OO.; que me denunció, y la acusación era haber convertido un colegio público en un colegio de élite (PE1).

Serán ahora razones familiares y económicas las que le llevarán a solicitar una comisión de servicios y volver a Melilla en el año 1989, primero a una unidad de compensatoria y más tarde al centro donde está en el momento de la investigación.

Las 130.000 ptas., de magisterio yo veía que no era suficiente, porque yo tengo cuatro hijos, tres de ellos se me iban a la universidad a la vez y dije: esto no puede ser. Entonces, pues, pedí una comisión de destino y volví a Melilla (PE1).

La categoría valoración del centro actual (VCA) se relaciona en la misma línea con la visión que existe sobre la escuela (CES) y cinco líneas por arriba o por debajo con tres códigos que aparecen con una frecuencia que oscila entre 5 y 8 y que recoge la visión que Paco tiene sobre el colegio en el que trabaja: el aislamiento e individualismo que caracteriza su trabajo (ARP), su malestar en relación a aspectos concretos relacionados con la organización y gestión del centro (DOC) y finalmente la valoración negativa que del mismo hace (VNE).

No me gusta cómo funciona. No hay coordinación, no hay convivencia, un profesorado que cambia muchísimo, que el año que viene se va un montón, viene otro montón, nunca llegas a conocer a la gente ¿entiendes? No funcionan los departamentos, no funcionan los equipos, cada uno va donde puede... entonces, no trabajas a gusto, no puedes..., parece que estás en una unitaria, te ves: «Hola», «adiós» (PE1).

Durante todo este tiempo, sólo ha tenido dos interrupciones (RIP) en su larga carrera profesional que han coincidido con dos momentos trascendentales en su vida (ESI). La primera de ellas para realizar el servicio militar y la segunda por enfermedad. La realización de la milicia universitaria fue una experiencia grata y satisfactoria y el ejército le gustaba, quizás por la tradición familiar que al respecto existía.

Cuando terminé la milicia universitaria, incluso el coronel del ejército del regimiento me pidió que me quedara, me dijo: «Quédate, que en muy poco tiempo vas a ser teniente, y si quieres te vas a general, eres un buen profesional». No lo hice, no porque no me gustara, que me gustaba mucho el ejército, mi padre era militar, mi hermano militar... (PE1).

Sin embargo, rechazó continuar la carrera militar porque no aceptaba algunas cuestiones como: el acatamiento incuestionado de las normas o la violencia inherente a una férrea disciplina.

Yo era un oficial que nunca entendí el por qué otros compañeros pegaban, porque entonces se pegaba muchísimo, porque era «porque me sale de...» (PE1).

La segunda razón de su interrupción (RIP), se debió a una grave enfermedad que le condujo a plantearse las cosas de forma diferente. «Estuve un año metido en una cama, aquello me dio mucho en que pensar (PE1)». Buscar la estabilidad de su familia, dar fin a su excedencia, ingresar en el magisterio nacional y la ocupación de su primer destino en la enseñanza pública, configuran una de las etapas de mayor significación para este profesor (ESI).

Y efectivamente, me puse bueno, y dije bueno esto es que Dios me ha escuchado, ahora tengo que hacer lo siguiente, y lo siguiente era pedir el reingreso, pedí el reingreso en el magisterio nacional y me admitieron (PE1).

A partir de este momento conseguir una estabilidad económica para su familia se convirtió en una de sus mayores inquietudes y esto estaría presente en las decisiones profesionales que tomaría a partir de ese momento.

Mi temor, el pedirle a Dios mis cinco años de vida, es porque entonces se exigía cinco años de Seguridad Social para que le quedara a uno un retiro (PE1).

Esta vasta y rica trayectoria profesional ha estado unida a una interesante evolución personal y profesional (EPP) que ha modificado su visión sobre aspectos como el conocimiento (OCO) o la disciplina (OPD).

Yo pensaba que la autoridad y el respeto viene del conocimiento y viene de ser superior a ti, porque tengo conocimientos para serlo (PE1).

Ahora, sin embargo, su visión es otra diferente y considera que no es el conocimiento el elemento que da legitimidad a la autoridad, sino que ésta es una conquista propia y sobre todo una concesión de aquellos con los que se establecen relaciones.

La autoridad no te la da ni la carrera ni el cargo. La autoridad te la dan los que tú crees que están por debajo tuyo, éstos son los que te dan la autoridad, ellos son también los que te la quitan (PE12).

Sin embargo, los cambios más profundos experimentados por Paco se han derivado de la experiencia (AEA) con alumnos que viven situaciones sociales muy específicas. Esto ha tenido una incidencia importante en el trato y relación que mantiene con sus alumnos, como así lo demuestra la presencia de EMP como código anidado y código múltiple de EPP.

A nivel moral he aprendido, he perfeccionado mi respeto hacia los demás estudiantes que antes los veía un poco más lejanos, más lejos los problemas, los problemas los veía más lejos. Ahora como estoy dentro de ellos y me he esforzado por comprender, por llegar hasta ellos (PE3).

Esta evolución (EPP), consecuencia básicamente de la experiencia con alumnos culturalmente heterogéneos, se relaciona de manera muy especial, tanto en su mismo espacio, como en su misma línea y cinco líneas por encima o por debajo, con el código FFA (factores que favorecen su desarrollo profesional y su mejora educativa). Esta constatación evidencia que su experiencia con alumnos de otra cultura ha representado, como él mismo afirma, una oportunidad para su propio crecimiento personal y profesional.

Pero cambia mucho hasta para ti. No con vistas a la educación que reciba el niño, sino incluso el provecho que a ti te hace...

M: ¡Hombre! Yo supongo que se modifica la forma de pensar que se tiene.

P: Totalmente se modifica y lo que tú considerabas que era bueno, o sea, lo que tú tenías... ¡oye! «Yo respeto, yo soy persona que no desprecio la otra cultura o a los de otros *status* sociales distintos y siempre lo he respetado». Cuando te metes de lleno en eso lo otro lo ves como un poco hipócrita, lo que hacías ya lo ves desde la lejanía y dices «¡ay que ver! si yo pensaba que era respetuoso... y en verdad no lo era» (PE3).

Reconoce así que estos cambios se los debe especialmente a su propia experiencia (AEA) y a los años que lleva en la profesión que han contribuido a hacer de él una persona más reflexiva (REF) y menos impetuosa.

Ahora soy más frío y más calculador, pienso más las cosas, las valoro, me sereno más, las medito más ¿eh? Pienso más sobre ellas, y eso posiblemente sea el pozo de experiencias que ya tengo, la edad... me hace ver las cosas de otra forma (PE7).

Nunca experiencias de otro, nunca. He aprendido sobre lo que yo he experimentado, sobre eso, entonces yo he visto que he ampliado mis conocimientos, y he ampliado mi forma de ver las cosas, incluso he tenido que variar mis tácticas, mi pedagogía, con los niños he tenido que variarla, mi didáctica, la he variado a la vista de lo que yo mismo experimentaba. No por aquello que yo haya estudiado o aquello que hayan contado... (PE7).

Concluimos nuestro análisis de la trayectoria profesional refiriéndonos al código más relevante de la misma por el número de relaciones que mantiene con otro códigos. Nos referimos a aquel que se centra en los acontecimientos que han marcado su vida personal y profesional (ESI). Si analizamos los códigos con los que se relaciona bien en su mismo espacio, en su misma línea o cinco líneas por encima o por debajo, observamos que hay tres grupos de códigos que se corresponden con diferentes acontecimientos claves en su trayectoria profesional. El primer grupo corresponde a esa primera etapa de su vida en la que comienza sus estudios universitarios (REM) e inicia su labor docente en la enseñanza privada (PED) gracias a la influencia de un antiguo profesor (PII) y en la que compatibiliza estudios y docencia (CTE). Esta etapa corresponde a una de las de mayor dedicación en el ejercicio de su labor profesional (ACT).

Mi enseñanza era... pues, continua. O sea, eran las 8 de la mañana, entraban los grupos, entraba un grupo de 30 ó 40 y salía ese grupo para entrar otro y salía otro grupo para entrar otro y así desde las 8 de la mañana hasta las 11 de la noche. Los sábados pues... daba clase, los domingos daba clase, los días de fiesta daba clase ¿eh?, vacaciones nunca tuve y para no mentir, tuve 28 días en el año 1970 para poder casarme (PE7).

No obstante, y como él mismo señala, esta frenética actividad docente ha estado siempre presente en su vida, hasta tal punto que le resulta difícil establecer separación alguna entre su vida personal y profesional (VPR).

...no le encuentro yo mucha separación entre mi vida privada, porque es que prácticamente mi vida privada ha sido enseñanza también, o sea que yo no le encuentro... yo es que me he centrado nada más que en la enseñanza, yo no he vivido otra cosa, he vivido por y para la enseñanza (PE7).

El segundo grupo de códigos correspondería a las discontinuidades en el ejercicio de su labor profesional y sus repercusiones (DIS, RIP) que se corresponden como ya hemos analizado con la realización del servicio militar y el padecimiento de una grave enfermedad que marcaría un antes y un después en su carrera profesional, pues sería precisamente este último hecho el que le lleva a desarrollar su actividad docente en la enseñanza pública y a mantener sus primeros contactos con alumnos culturalmente heterogéneos (PPU).

A estos eventos habría que añadir el cambio de destino (CDD) mejor valorado y que corresponde a su estancia en el colegio Miguel de Cervantes (VPO).

Fue quizás el único período de mi profesión, de mi vida profesional, que yo puedo considerar muy positivo, yo no digo que los demás no lo hayan sido, pero aquí en estos cuatro años, la verdad es que yo me abrí mucho profesionalmente. Primero por los encuentros que teníamos a nivel provincial, a nivel regional donde bueno... donde se exponían las experiencias de los demás compañeros, se intercambiaban experiencias a nivel de colegio porque fueron los cuatro años en que sí se manifestaba el trabajo de los profesores, el que hacía cada uno, los proyectos de cada uno se exponían, se debatían y participábamos todos, y creo que marcó mi carrera profesional porque se me abrieron otras perspectivas (PE3).

Trayectoria profesional de Celia

En su carrera profesional Celia ha trabajado en diferentes colegios impartiendo enseñanza en numerosos niveles educativos, desde Educación Infantil a Secundaria (EYC). En estos 27 años en la profesión, en los que ha existido un período de excedencia voluntaria de cinco años, la profesora ha cambiado de centro en varias ocasiones (CCD). Su experiencia como docente comenzó en el curso 1968-69 con un grupo de recuperación compuesto por cuarenta y dos niñas en un pueblo de Málaga (Álora), donde la actividad socioeconómica era esencialmente agraria.

El centro estaba en ruinas y algunas clases no estaban abiertas y entonces me habilitaron un local pero si yo quería y si no me iba a otro pueblo, pero a mí me gustó aquello y me quedé en aquel sitio con 42 niñas que algunos, como en aquel pueblo iban a la aceituna, pues faltaban mucho, tenían retraso por eso, porque faltaban (CE1).

Esta situación en la que inicia su carrera docente serviría de marco a sus primeras preocupaciones docentes (PPD). Como podemos apreciar en la matriz este código PPU mantiene una relación muy estrecha con el código PPD (inquietudes iniciales) tanto en su mismo espacio, como en su misma línea y cinco líneas por arriba y por debajo en un total de nueve ocasiones. Esto permite afirmar que las primeras experiencias en la enseñanza pública de Celia están ligadas a determinadas inquietudes iniciales en la profesión que en su caso se focalizan en la lectura y la costura.

...yo quería que aprendieran a leer y también a coser ¡vamos! Yo no sé coser pero les enseñaba a componer unos vestidos que eran de papel, se hacían los patrones y se pegaban, aquello me parecía muy práctico (CE1).

Esta primera experiencia resultó positiva (VPO) y la propia profesora así lo reconoce cuando afirma: «Yo con aquellas niñas me sentía muy bien» (CE1).

Después de pasar un año en Álora, Celia solicitó una excedencia voluntaria para contraer matrimonio. Esta excedencia voluntaria se prolongaría durante cinco años por maternidad (DIS). Durante este tiempo esta profesora compatibilizó sus labores de madre y esposa con los estudios de puericultura, aunque sentía, como ella misma reconoce, necesidad de volver a la escuela.

...pero echaba de menos la escuela y yo acompañaba a mi sobrino algunas veces y me gustaba el olor de la escuela... el olor mismo me gustaba y la echaba de menos (CE1).

Tras los cinco años de excedencia, Celia se incorpora a la docencia en la ciudad de Melilla, concretamente al colegio Velázquez, en aquellos momentos aún en construcción y, por esta razón, constituido por unidades dispersas. El cuarto curso en el que ella impartía clase estaba ubicado en la azotea de un colegio de monjas. En este colegio y en el mismo nivel permanecería durante tres años.

Me tocó en un aula que había en un colegio de monjas que dejaron unas clases para los colegios que estaban en construcción y ahí estuve yo, en la azotea del colegio (CE1).

De aquí pasaría a Córdoba donde se instaló durante los dos siguientes cursos académicos cada uno de ellos en centros diferentes. Su estancia en esta ciudad fue significativa (ESI) por dos razones, la primera de ellas porque a su llegada tuvo la oportunidad de ser asignada a un grupo de tercer curso en donde la totalidad de sus integrantes eran alumnos. Este hecho, además de ser novedoso, pues hasta ese

momento sólo había trabajado con alumnas, representó para ella un importante desafío profesional.

Y eran sólo niños, además para tenerlos un poquito motivados tenía que jugar al fútbol, controlaba yo, hacía de árbitro de fútbol, sí porque yo no sabía qué hacer con unos niños que eran varones, todos varones (CE1).

La segunda razón por la que el destino en Córdoba tiene una especial relevancia para esta profesora está motivada por el hecho de que tras su experiencia con alumnos varones, y debido a una reducción de plazas, Celia pasó a ejercer su labor docente en una guardería situada en un barrio en donde la presencia de miembros de la comunidad gitana era significativa. Su contacto con la Educación Infantil fue una experiencia absolutamente novedosa, ya que hasta ese momento no había mantenido contacto con alumnos de esas edades, y ella la valora muy positivamente (VPO).

Sí, aquello fue un buen recuerdo, yo recuerdo que mi compañera los entendía muy bien, nos presentamos a un concurso de villancicos, ganamos y ¡vamos!, porque ella lo sabía llevar bien, ella era como la directora y yo, pues hacía lo que podía (CE1).

Al finalizar este curso escolar volvería de nuevo a Melilla, al centro actual, aunque a otro edificio. Allí y durante un año estuvo con un grupo de segundo, pues, a pesar de que su especialidad era Francés, no pudo ejercerla, ya que estaba asignada a otro compañero. El curso siguiente impartiría Sociales y Lengua Española en segunda etapa. Esta experiencia no resultó gratificante para ella.

...un 6º con unos niños horriblemente malos y me preguntaron si yo quería y dije que sí. Yo ya tenía ganas de pasar con los mayores y aquellos eran unos niños difíciles, pero lo que pasa es que les prometí una excursión en cada mes si las cosas iban bien, y la verdad es que fuimos una vez. El primero que se revolvió, le di una paliza y menos mal que salió bien, ya no he vuelto a pegar, pero aquel sí, la madre además me lo agradeció, se volvió bueno, porque era un niño que se revolvía y no veas (CE1).

En este centro permanecería hasta 1990, año en que tras superar un examen para viajar al extranjero, consigue una comisión que le permite viajar, como profesora lectora, hasta Luxemburgo durante un año para enseñar Lengua Española a hijos de emigrantes. Esta experiencia es valorada positivamente por la profesora (VPO), fundamentalmente, porque mejoró su conocimiento sobre la realidad social que viven los emigrantes españoles en otros países y porque posibilitó un contacto con personas de diferentes nacionalidades.

Me gustó ver cómo vive la gente, los problemas que le pasan a la gente cuando están fuera y bueno, nosotros más que enseñar era una labor social

lo que hicimos, porque era como reunir a los padres y llevar la lengua de una manera práctica más que otra cosa (CE1).

En el año 1991 vuelve de nuevo a Melilla, al mismo colegio que tenía antes de este viaje, en donde vuelve a ocuparse de la segunda etapa. Este regreso no le resultó fácil.

Porque acostumbrada a trabajar con los niños dos tardes a la semana, con unos poquitos y vuelvo aquí y me tocó un 6º A que aquello era más difícil que... me sentó muy mal (CE1).

El hecho de que la valoración que Celia hace de su estancia en el centro actual no sea positiva se debe a los rasgos que definen a algunos de los grupos de alumnos en los que enseña y a la asignatura que imparte (EYC).

...dejan los cursos peores en Francés y te encuentras con eso, con los niños peores, incluso este año hay un 6º de Francés que son los que estaban en compensatoria el año pasado, y te cuesta más trabajo, es un curso especialmente difícil (CE1).

En el momento de la investigación Celia compagina sus clases en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, donde imparte Francés y Lengua Española con sus estudios de Lenguas Hispánicas en la Universidad de Málaga.

En esta rica y dilatada carrera como profesora, Celia ha experimentado una interesante evolución personal y profesional (EPP) que se inició en su período de prácticas de enseñanza (PRE) en la que su visión inicial e idealista de la enseñanza ha sido sustituida por una visión más realista de la misma. Este proceso se ha ido gestando a lo largo del tiempo y ha ido modificando algunos otros aspectos con sustanciales de su trabajo como el valor concedido a los contenidos (VCO). Durante años, Celia ha concedido una gran importancia a este elemento curricular, pero esta visión parece haber dado paso a otra en la que prima la relevancia del proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto.

...siempre se había pensado que eran los contenidos ¿no?, lo que pasa es que luego yo me he dado cuenta en un curso que hice hace dos o tres años que el proceso es casi más importante que el contenido, porque en el proceso va también la evaluación, la autoevaluación y eso me ha parecido todo un descubrimiento (CE4).

Esta trayectoria profesional también ha permitido a Celia descubrir el valor formativo que para ella ha tenido la experiencia y los años de servicio (AEA). Esta experiencia acumulada le ha permitido no sólo descubrir nuevas formas de abordar y mejorar su tarea docente, sino que ha posibilitado que esta profesora modifique la opinión que sobre ella misma tenía como profesora y valore más positivamente el trabajo desarrollado por otros colegas.

...por un lado, al principio lo haces con más ganas y a lo mejor después te parece que lo haces mejor, pero sí, te das cuenta de que lo has hecho mal en algún tiempo.

Sí, al principio, por ejemplo, cuando enseñas operaciones y las operaciones se enseñaban haciendo cuentas y venga cuentas y, sin embargo, había otra forma más agradable de hacerlo y que después has ido viendo (CE2).

...me parecía a mí que lo que yo hacía estaba muy bien, que era yo... pero al estar con más gente, pues te das cuenta de que hay también otras personas que lo hacen igual o mejor (CE2).

Sin embargo, los cambios más profundos experimentados por Celia, y que han tendido una incidencia importante en su práctica educativa y en las relaciones que mantiene con sus alumnos, están ligados al hecho de ser madre (ESI). Este acontecimiento ha sido uno de los hitos más significativos de su vida personal que, como ella misma señala, ha tenido también una repercusión en su evolución como profesional de la enseñanza (EPP).

...el hecho de ser madre, por ejemplo, me ha hecho más suavizado el carácter después de ser madre de dos niños. Antes era más exigente, nada más me importaba que tenían que aprender, lo que me zumbaba, que lo aprendieran, con eso me parecía a mí que con eso les entraba más ganas; y después de ser madre pensé que igual podía ser cualquier niño mío, y entonces fuí más tierna a partir de ahí (CE3).

No es éste, sin embargo, el único acontecimiento que ha marcado la vida personal y profesional de esta profesora, aunque sí uno de los más significativos. Si observamos la matriz y analizamos los demás códigos con los que se relaciona el código ESI bien en su mismo espacio, en su misma línea o cinco líneas por encima o por debajo, apreciamos que hay un grupo de códigos especialmente significativos que se corresponde con diferentes acontecimientos claves de su trayectoria profesional. Este grupo está integrado por aquellos códigos que se corresponden con sus cambios de destino (CDD), los factores que contribuyen en su elección de carrera (REM) y aquellos otros que aluden a las personas que ejercieron una influencia importante en sus estudios o trabajo (PII).

En general, y aunque la mayor parte de los destinos docentes ocupados por Celia han sido valorados positivamente, hay dos que ella señala como especialmente significativos: su primer destino docente, por el derroche de ilusión que supuso su primer contacto con la realidad educativa, y la experiencia de Córdoba en el ámbito de la Educación Infantil, porque le permitió valorar de forma diferente ese nivel educativo y le dio la posibilidad de aprender de otra compañera.

...porque se empieza con mucha ilusión, porque te imaginas que tu trabajo es importantísimo, que vas a enseñar mucho (CE1).

...porque aprendí de la otra que había allí, porque ella tenía prácticas en los niños pequeñitos y yo me di cuenta que necesitaba de una preparación especial, sí, porque ella tenía muchas habilidades y a los niños les encantaba y ella sabía muy bien lo que tenía que hacer con ellos en cada momento (CE1).

Aparecen igualmente en este mismo grupo, como hitos significativos para Celia, la influencia ejercida por su padre, un sacerdote y una amiga para que estudiara Magisterio (REM, PII) y la repercusión positiva que sobre ella tuvo, en su momento, la realización de las prácticas (PRE).

VI. CONCLUSIONES

Una vez analizada y contrastada la información obtenida en Paco y Celia, relativa a sus trayectorias profesionales, podemos concluir nuestra investigación afirmando que:

1. Entre las cuestiones más aludidas por estos dos profesores en sus trayectorias profesionales se encuentran las que hacen alusión a eventos de gran significación para sus vidas y aquellas en las que se valoran positivamente los destinos docentes y, de manera algo menos significativa, figuran también las alusiones a la evolución personal y profesional experimentada por ambos durante su carrera docente. Observamos, igualmente, ciertas discrepancias entre ellos, pues mientras que las primeras experiencias docentes, los destinos que valora negativamente y las razones por las que cambia de destino parecen haber tenido en Paco una considerable repercusión, en Celia ha ejercido un mayor peso específico el centro actual en que ejerce la docencia.
2. Tanto Paco, como Celia, son profesores que han cambiado de centro educativo con relativa frecuencia y han ejercido la docencia en numerosos niveles educativos.
3. Las dos cuestiones más tratadas por estos docentes y, en consecuencia, las que parecen haber tenido más incidencia en sus trayectorias profesionales, son aquellas que han estado ligadas a una evolución importante en el terreno personal o profesional y aquellas otras que se vinculan a acontecimientos de gran significación para sus vidas.
4. En la mayor parte de las ocasiones los eventos de gran significación para sus vidas personales y profesionales han estado ligados a cuestiones muy particulares y específicas de cada uno, como el padecimiento de una grave enfermedad en el caso de Paco o la maternidad en el caso de Celia, pero también lo están en relación a aspectos comunes como las primeras experiencias docentes y ciertos destinos docentes valorados positivamente.
5. La valoración positiva conferida a determinados destinos docentes se fundamenta en la existencia de un reconocimiento a su labor profesional, en una buena percepción del grupo de alumnos con los que trabajan y, básicamente, en que han supuesto, de alguna manera, una apertura profesional. Esta apertura se ha vinculado especialmente al establecimiento de unas buenas y sólidas relaciones entre los profesores del centro, la elaboración de proyectos de intervención comunes, el incremento de intercambios de percepciones y

opiniones entre docentes, y el acceso a niveles educativos, alumnos o contextos desconocidos hasta ese momento.

6. Los cambios de destino son, la mayor parte de las veces, por razones familiares o económicas y suelen tener importantes repercusiones en su vida personal y profesional.
7. Las interrupciones prolongadas en la actividad docente coinciden, en los dos casos estudiados, con incidentes críticos de sus vidas personales o profesionales.
8. La evolución experimentada por estos profesores ha hecho de ellos personas más reflexivas, menos temperamentales (Paco) y más realistas (Celia); se ha dejado notar, sobre todo, en un cambio en las concepciones sobre el conocimiento, la disciplina, la enseñanza y el valor de los contenidos, aunque también se ha evidenciado en una forma diferente de hacer las cosas en su trabajo.
9. El factor que más contribuye a la evolución personal y profesional de estos profesores ha sido la experiencia y los años de servicio. Los dos profesores que han participado en la investigación reconocen el valor formativo de la experiencia y confirman la repercusión positiva que ha tenido en la configuración de sus percepciones y en la forma en que abordan su actividad docente.
10. El contacto con otras realidades socio-culturales y con otras formas de percibir, vivir y entender la realidad es valorado positivamente por ambos y corresponden a eventos de gran significación para ellos, aunque solamente en el caso de Paco se reconoce explícitamente que ha sido un factor impulsor de su crecimiento personal y su desarrollo profesional.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- ASCANIO SÁNCHEZ, C. (1995): Biografía etnográfica. En A. AGUIRRE BAZTÁN (ed.): *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona, Marcombo, pp. 209-217.
- BEN-PERETZ, M. (1995): *Learning from experience: Memory and the teacher's account of teaching*. Albany NY, State University of New York Press.
- BERTAUX, D. (1981): *Biography and society: The life history approach in the social sciences*. London, Sage.
- BOLÍVAR, A. y otros (1998): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada, FORCE.
- (1999): *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao, Mensajero.
- BUTT, R. L. (1984): Arguments for using biography in understanding teacher thinking. En R. HALKES y J. K. OLSON (eds.): *Teacher thinking: A new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Swets and Zeitlinger, pp. 95-102.
- BUTT, R.; RAYMOND, D. y YAMAGISHI, L. (1988): Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge, *Journal of Curriculum Theorizing*, 7 (4), 87-164.
- CARTER, K. (1994): Preservice teachers' well-remembered events and the acquisition of event-structured knowledge, *Journal of Curriculum Studies*, 26 (3), 235-252.
- CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M. (1998): Stories to live by: narrative understanding of school reform, *Curriculum Inquiry*, 28 (2), 149-164.
- COLLAY, M. (1998): Recherche teaching our life histories, *Teaching and Teacher Education*, 14 (3), 245-255.
- CONNELLY, F. M. y CLANDININ, D. J. (1990): Stories of experience and narrative inquiry, *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La muralla.
- DAVIS, K. A. (1995): Multicultural classrooms and cultural communities of teachers, *Teaching and Teacher Education*, 11 (6), 553-563.
- DOMINICÉ, P. (1990): *L'histoire de vie comme processus de formation*. París, L'Harmattan.
- DOMINGO SEGOVIA, J. (1996): *Ciclo de desarrollo de un centro educativo. Aproximación biográfico-institucional*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1994): *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: Ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1988): Las teorías implícitas sobre evaluación en el proceso de pensamiento de los profesores. En L. M. VILLAR (ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil, pp. 97-120.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996): El enfoque biográfico en las investigaciones sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes, *Aula Abierta*, 68, 63-85.
- GOETZ, J. P. y Lecompte, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GOODSON, I. (1984): The use of life histories in the study of teaching. En M. HAMMERSLEY (ed.): *The ethnography of schooling. Methodological issues*. Driffield, Nafferton Books, pp. 129-154.
- (1992): *Studying teacher's lives*. New York, Teachers College Press.
- (1994): Studying the teacher's life and work, *Teaching and Teacher Education*, 10 (1), 29-37.

- (1996): *Representing teachers. Essays in teachers' lives; stories and histories*. New York, Teachers College Press.
- GRANT, C. A. (1999): Multicultural education and the university's mission: Change and opportunity for change. En R. A. ROH (ed.): *The role of the university in preparation of teachers*. London, The Falmer Press, 196-209.
- GRUMET, M. R. (1990): Retrospective: Autobiography and the analysis of educational experience, *Cambridge Journal of Education*, 20 (3), 321-325.
- HARGREAVES, A. (1986): *Two cultures of schooling: The case of middle schools*. London, Falmer Press.
- (1997): Investigación, perfeccionamiento e innovación, *Kikiriki*, 42/43, 28-34.
- HUBER, G. L. (1997): *Analysis of qualitative data with AQUAD Five for Windows*. Schwangau, Verlag Ingeborg Huber.
- HUBERMAN, M. y SHAPIRA, A. (1986): Ciclo de vida y enseñanza. En A. ABRAHAM y otros.: *El enseñante es también una persona*. Barcelona, Gedisa, pp. 41-51.
- KAGAN, D. (1991): Narrative semiotics and teachers' beliefs regarding the relevance of formal learning theory to classroom practice: A US study, *Journal of Education for Teaching*, 17 (3), 245-262.
- KAILIN, J. (1994): Anti-racist staff development for teachers: Considerations of Race, Class, and Gender, *Teaching and Teacher Education*, 10 (82), 169-184.
- KELCHTERMANS, G. (1991): Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development, *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 443-456.
- (1993): Teachers and their career story. A biographical perspective on professional development. En C. DAY y otros (eds.): *Research on teacher thinking: Understanding professional development*. London, Falmer Press, pp. 198-220.
- KIRK, D. (1986): Beyond the limits of theoretical discourse in teacher education: Towards a critical pedagogy, *Teaching and Teacher Education*, 2, 155-167.
- LÓPEZ LÓPEZ, M. C. (2001): *La enseñanza en aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- MEDINA, A. (1988): Análisis de las experiencias formativas de los profesores. En C. MARCELO (ed.): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 53-76.
- MIÑÁN, A. (1991): La biografía de los profesores. Comparación entre un profesor de EGB y un profesor de EUM, *Revista de Investigación Educativa*, 18, 37-52.
- MONTERO, L. (1985): *La realidad del aula vista por los futuros profesores*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago.
- NESPOR, J. y BARYLSKE, J. (1991): Narrative discourse and the teacher knowledge, *American Educational Research Journal*, 28 (4), 805-823.
- PAJAK, E. y BLASE, J. (1989): The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: a qualitative analysis, *American Educational Research Journal*, 26 (2), 283-310.
- POLKINGHORNE, D. E. (1995): Narrative configuration in qualitative analysis, *Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1995): Notas para un estudio sobre los usos de la escritura autobiográfica en educación, *PAD'E*, 3 (1), 153-162.
- PUJADAS, J. (1992): *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, CIS.
- REYNOLDS, A. (1992): Personal history-based belief as relevant prior knowledge in course work, *American Educational Research Journal*, 29 (2), 325-349.

- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina, Paidós Studio.
- TRIPP, D. (1994): Teachers' lives, critical incidents and professional practice, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7 (1), 65-76.
- WOODS, P. (1985): Conversations with teachers: Some aspects of life-history method, *British Educational Journal*, 11 (19), 13-26.
- (1993): Managing marginality: Teacher development through grounded life history, *British Educational Journal*, 19 (5), 447-465.
- YOUNG, M. (1998): Rethinking teacher education for a global future: lessons from the english, *Journal of Education for Teaching*, 24 (1) 9, 51-62.
- ZABALZA, M. A. (1986): El diario de profesor como instrumento de desarrollo profesional: estudio cualitativo de un caso. En L. M. VILLAR (ed.): *Pensamientos del profesor y toma de decisiones*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 313-323.
- (1988): *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.