

Historia de vida y tránsitos institucionales. Una mirada feminista

Life history and institutional transitions. A feminist perspective

Lourdes Montero Mesa^{1,a} 

¹ Universidade de Santiago de Compostela, España

 alourdes.montero@usc.es

Resumen

Este artículo aborda los significados derivados de revisar una historia de vida en sus contextos institucionales de referencia. En mi caso en la Universidad de Santiago de Compostela (USC) desde 1984, en la Facultad de Ciencias de la Educación y en los Departamentos de Didáctica y Organización Escolar y Pedagogía y Didáctica.

He organizado el contenido de este artículo en: introducción y dos apartados; el segundo, extenso, está dividido en dos sub-apartados. El texto finaliza con un “a modo de cierre”. El criterio organizador elegido es a su vez temático y temporal: los hitos señalan aquellos acontecimientos que marcaron mi historia de vida en las instituciones de referencia.

Palabras clave: historia de vida; tránsitos institucionales; perspectiva feminista; formación del profesorado; desarrollo profesional.

Abstract

This article addresses the meanings derived from reviewing a life story in its institutional contexts of reference. In my case, at the University of Santiago de Compostela (USC) since 1984, in the Faculty of Educational Sciences and in the Departments of Didactics and School Organization and Pedagogy and Didactics.

I have organized the content of this article into: introduction and two sections; the second, extensive, is divided into two sub-sections. The text ends with a “by way of closing.” The organizing criterion chosen is both thematic and temporal: the milestones indicate those events that marked my life story in the reference institutions.

Keywords: life history; Institutional transitions; feminist perspective; teacher education; professional development.

INTRODUCCIÓN

Pensar acerca de cómo enfocar el reto de escribir este texto ha supuesto revisar mi trayectoria en la Universidad de Santiago de Compostela (USC), en los ámbitos institucionales en los que se ha desarrollado: La Facultad de Filosofía, Psicología y Pedagogía, (1984); la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (1985-1996); la Facultad de Ciencias de la Educación (1996-2015), en los Departamentos de Didáctica y Organización Escolar y Pedagogía y Didáctica. Tiempos y contextos institucionales que marcan una dedicación total al Área de Didáctica y Organización Escolar y a uno de sus ámbitos de especialización e investigación: la formación y el desarrollo profesional del profesorado. Abordo esta tarea desde mi propia interpretación y valoración (como no podía ser de otra manera).

Señalaban Carter y Doyle que las investigadoras feministas suelen preferir centrarse en la voz como eje temático, asumiendo así que la comprensión personal de la acción humana pueda resultar condicionada por el género. Les haré caso y me centraré en la voz, en la biografía de quien ha vivido su tiempo sin tratar de rehuir la incertidumbre de la vida real. Lo haré desde la estructura narrativa de una historia de vida, trabada entre los márgenes de cuatro décadas, que delimitan los tiempos y espacios institucionales en los que he ido construyendo y reconstruyendo los significados de mi desarrollo personal y profesional. Una aventura con riesgos en la que he pretendido combinar –no siempre con éxito– las demandas cruzadas de la docencia, la investigación, la gestión y la transferencia.

Dejar clara constancia, antes de nada, del acompañamiento de tantas personas en este periplo. Aunque sea un lugar común, no me cabe la más mínima duda de que su colaboración y ayuda haya sido fundamental en todas y cada una de las fases de mi historia de vida y de las potenciales huellas dejadas en personas e instituciones. A todas ellas mi profundo reconocimiento y agradecimiento. Sus nombres forman parte imborrable de esta historia.

Cabe, así mismo, reconocer la oportunidad de este ejercicio de indagación para un monográfico coral, en el que las miradas de determinados profesores y profesora componen melodías diversas, una polifonía por los derroteros singulares en espacios y tiempos institucionales, en la titulación de Pedagogía, y en la Facultad de Ciencias de la Educación desde el año de 1974.

UNAS PINCELADAS PREVIAS (1972-1983). PRIMEROS PASOS EN LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN

Mi historia en la USC comienza en enero de 1984. Antes de esa fecha, durante el periodo 1972-1983, mi bautismo institucional se produjo en las Universidades Complutense y UNED, en Madrid. Haré una breve referencia a este “antes”, unas pinceladas a ese pasado académico, la mochila con la que llegué a Santiago de Compostela.

Años setenta. La reforma educativa de la LEGE transforma a las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, en aquel entonces. En una de ellas, la de Ciudad Real, “en un lugar de la Mancha...” me estrené como profesora novel: la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica (EGB), en un momento de transición en el que el viejo Plan de estudios de 1967 daría la alternativa al nuevo Plan de estudios de 1971, consecuencia del desarrollo de la LEGE. Un año después volví a Madrid, a la Escuela María Díaz Jiménez, una y otra dependientes de la Universidad Complutense. En ambas, bajo el rótulo de Pedagogía o Didáctica (las áreas de conocimiento no existían legalmente), el encargo de materias diversas, muchas horas de clase, grupos

numerosos; la docencia como actividad prioritaria, única. El trasiego por distintas materias, sin seguridad de cual te “tocaría” en el curso siguiente y las tareas de planificación, supervisión y evaluación de las Prácticas de enseñanza, marcaron el rumbo.

Un trasiego acompañado de inseguridad en tiempos de enorme precariedad laboral, de ocasiones para la demostración clara de poder por quienes tenían en sus manos las llaves de la continuidad; así mismo, un esfuerzo grande de preparación que, entre otras cosas, contribuyó a profundizar en los territorios disciplinares de la carrera de Pedagogía y a bucear y experimentar modos de actuación didáctica comprometidos con el enseñar y aprender de los y las estudiantes.

En 1974 me incorporé a la UNED para participar en el diseño, desarrollo y evaluación del Programa Nacional de Especialización y Perfeccionamiento del Profesorado de EGB en ejercicio (PRONEP-EGB). La elaboración de materiales curriculares, unidades didácticas y guiones radiofónicos, primero; el desarrollo docente a distancia y la evaluación después.

La formación del profesorado, inicial y continua, como horizonte y meta (“... a mi trabajo acudo...”). El camino empezaba a perfilarse (“caminante no hay camino, se hace camino al andar...”). ¡Lo he tenido tan claro! Podría ser el lema de mi vida. Una etapa dura, de “supervivencia” en la terminología de los estudios sobre el desarrollo profesional del profesorado.

El juego dialéctico vida personal, vida profesional, devuelve mis pasos a Madrid dónde comienzan unos años de mi vida de intensa dedicación a la docencia en el fuego cruzado de demandas producido por mi doble condición de profesora “presencial” –como formadora de profesores y profesoras de EGB – y profesora “a distancia”, y en la tensión de la incertidumbre acerca de cuál acabaría siendo el lugar donde disfrutar de esa estabilidad posibilitadora de tiempos para la realización de mi tesis doctoral.

Los años dedicados a la UNED representan una magnífica oportunidad para aprender a moverme en las complejas redes del trabajo con otros, entre los fillos de la individualidad y la colaboración; en la experimentación de un papel profesional no convencional para el que, curiosamente, hubo tiempos dedicados a la formación, ausentes en el aprendizaje de mi papel como profesora “presencial”, donde la iniciación contó con todos los ingredientes descritos en los estudios sobre profesorado novel. Años de interminables horas y días en los que aprendo a moverme por los territorios políticos de la práctica profesional, a distinguir sus desafíos y presiones.

A principios de los ochenta, la vida de una profesora universitaria no numeraria (PNN), continuaba en los márgenes de la incertidumbre y la inestabilidad laboral, mientras participaba en las reclamaciones del colectivo para la conquista del tan preciado tesoro de la estabilidad. Quienes, además nos movíamos en los espacios marginales de la formación del profesorado, nos encontrábamos en desiguales condiciones para alcanzar el estatus de “profesor universitario”, con toda su plenitud de significados, ante las dificultades propias de habitar, en exclusiva, en una cultura de la enseñanza, en un contexto institucional bastante ajeno a una cultura de la investigación.

No me detengo más. Esta breve referencia pretende únicamente poner sobre la mesa el valor de este bagaje de experiencias institucionales para perfilar líneas de investigación posteriores: a) El valor de los diarios de prácticas de futuros profesores y profesoras para la construcción del conocimiento profesional, en el caso de la formación inicial, investigación realizada en colaboración con dos de mis mejores alumnos de la especialidad de ciencias de la promoción de 1982 y b) la indagación sobre necesidades de formación del profesorado como potencial plataforma para la toma de decisiones institucionales e impacto de la formación, que dio lugar a mi tesis doctoral, defendida ya en la USC, en la Facultad de Filosofía y Ciencias

de la Educación en noviembre de 1985; c) la elaboración de material didáctico facilitador del encuentro entre el “conocimiento disciplinar” de lengua, matemáticas, ciencias sociales o idioma moderno con el “conocimiento pedagógico”, tarea que acabaría configurando mi interés por las Didácticas específicas evidenciado posteriormente, en la dirección de tesis doctorales y en la elaboración de materiales curriculares. Líneas que darían sus frutos en los noventa. En síntesis, formación de profesionales y desarrollo profesional han sido los principales ejes sobre los que ha pivotado mi vida académica.

Consciente de que mantener durante más tiempo la doble vinculación Complutense-UNED, suponía arriesgar y dilatar mi ubicación como profesora universitaria doctora, ¿por dónde tirar? La elección, nada fácil, se produjo a favor de la UNED, con un compromiso de dedicación completa.

Lo que yo no sabía en esos momentos es que, un año más tarde, iba a enfrentarme con la que, sin duda, iba a ser la decisión más importante en mi vida. En enero de 1984 mis pasos se encaminaron hacia la Universidad de Santiago de Compostela para encargarme de las materias de “Formación del Profesorado” y “Tecnología Educativa”, en el Plan de Pedagogía de 1979, en el entonces Departamento de Pedagogía Sistemática, en la Facultad de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación.

En una emigración elegida aprendí a abandonar espacios y seres queridos por la promesa de una vida profesional más plena. Intuía entonces, lo supe claramente después: la USC se convertiría en mi espacio institucional-vital por excelencia.

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (1984-2015). CAMBIOS Y EVOLUCIÓN

En enero de 1984 comenzó pues mi andadura en la USC, en la Facultad de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación, diez años después del reconocimiento de esos estudios, con sus tres Secciones como ejes organizativos de la Facultad, cada una con un presidente y secretario bajo el manto del Decanato.

He estructurado los más de treinta años de esta etapa en dos momentos temporales. El primero, entre la Sección de Pedagogía y la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación (1984-1996). El segundo, de 1997 a 2015, de crecimiento y desarrollo institucional.

Entre la Sección de Pedagogía y la Facultad de Ciencias de la Educación (1984-1996).

La segunda mitad de los ochenta representa el impulso creciente por la construcción del campo de la formación del profesorado al alimón entre mi experiencia investigadora: presentación de mi tesis, dirección de mis dos primeras tesinas, iniciación de mis dos primeras tesis doctorales, participación en proyectos de investigación subvencionados, y mi experiencia docente: pergeñando día a día con mis alumnos de la especialidad de docencia -entonces- la red con la que aprisionar los contenidos de un campo de la práctica que lenta pero implacablemente iba convirtiéndose en un campo de investigación y conocimiento, una paciente y sistemática tarea reflejada, entre otros indicadores:

-elaboración de un libro de “Lecturas de Formación del Profesorado” con artículos relevantes del ámbito anglosajón;

- proyecto docente e investigador de acceso a la Titularidad (1988), una oportunidad para detener la mirada en el ámbito disciplinar de la Didáctica y la Organización;
- Curso de Formación de Formadores (CEPs, COPs y CEFOCOPs) en Didáctica del Inglés encargado por el MEC a la USC y dirigido por el profesor Vez: a) participación en diseño y desarrollo (octubre/diciembre 1988); b) seguimiento, tutoría de proyectos de acción y evaluación (enero-abril 1989);
- proyectar nuestra investigación en foros nacionales e internacionales (La Rábida, la ATEE (Asociation for Teacher Education in Europe), Universidade do Miño);
- participar en el Proyecto de investigación del ICE de la USC que dio lugar al *Informe Cero* sobre la Educación en Galicia con la sección “Renovación pedagógica y formación del profesorado”;
- la formación junto a otros investigadores y profesores universitarios del equipo IT-INSET;
- el encargo de investigación sobre “necesidades de formación y preferencias organizativas de la formación del profesorado de EE.MM”;
- participar en el Programa de Doctorado *Procesos y técnicas de evaluación educacional*, bienio 1986-1988 con: “Modelos y técnicas de evaluación del profesorado” y “Evaluación de programas de formación de profesores”.

En mi memoria, ésta es una etapa de crecimiento y estabilidad, en la que se sedimenta la docencia y crece a buen ritmo la dedicación a la investigación: profundizando y ampliando las líneas ya abiertas –construcción del conocimiento profesional por profesores y profesoras en formación y noveles, diagnóstico de necesidades y preferencias organizativas, y didácticas específicas, principalmente. También lo es de oportunidades de proyección al interior y exterior de las mismas gracias a las invitaciones a participar en eventos promovidos por profesores de la facultad cuanto por profesores de otras universidades.

Las “marcas” nombradas y las “sin nombrar” van de la mano del tránsito a un contexto institucional dónde la investigación dejaba de ser algo voluntario, de motu proprio, tan sólo si el fragor de la docencia lo posibilitaba, a ser un mandato institucional, inscrito en el sentido de ser profesora universitaria. Un viraje del que han formado parte colegas estimados y respetados y también investigadores e investigadoras principiantes. Sus nombres son fácilmente identificables en los indicadores de vida elegidos; todos y todas dejaron sus huellas en mi curriculum vitae; algunos han continuado acompañando mi evolución personal e institucional, otros están lejos o bien ya no están. Todos ocupan un lugar preferente en mi cabeza y en mi corazón ¡cómo olvidarlos!

En aquellos finales años ochenta, cabe mencionar, así mismo, mi compromiso personal e institucional con aquellas personas que se acercaban a mí para investigar en alguna de las líneas abiertas o iniciar otras ¿expresión de mi ética feminista en la línea de Acker, Gilligan y Nodings, entre otras?... ¿la ambición por hacer equipos, escuela?... un terreno de promesas y luchas continuado. A este tenor, hace de esto tiempo, escuché decir a Celia Amorós que el liderazgo feminista es un equipo, generar equipos, colectivo, feminismo colectivo y emancipador... No lo he olvidado.

Y así, sin solución de continuidad, los noventa nos “pillaron” trabajando en el crecimiento, consolidación y proyección exterior del campo de la formación y el desarrollo profesional. Contar una historia de vida implica re-significar aquellos acontecimientos que sobresalen en la memoria como tales. Contraviniendo a Patricia Sikes, el “criterio

edad” no ha sido precisamente el estructurador de las fases de mi desarrollo personal, profesional e institucional, más bien, de acuerdo con Huberman, lo son, continúan siendo, los acontecimientos acaecidos, “portadores de historia”, como dice la escritora gallega María Oruña. Sonríe al recordar a uno de mis profesores de Doctorado en la Complutense, para quien los cuarenta representaban el momento álgido en la producción de un intelectual, de manera que aquello ya “no conseguido” debía darse por perdido porque, a partir de ese momento, el descenso era imparable. Era la suya una división cronológica de claro signo masculino en la que no me siento representada. Más bien al contrario, los cuarenta significaron para mí efervescencia institucional, consolidación, producción y proyección exterior. Siguiendo con la metáfora de los ciclos de vida me veía más en la *curva de la expansión* que en la de *reclusión o declive* (¡y aún quedaba mucho margen!).

Y, en buena lógica, los noventa representaron el impulso imparable en la construcción del campo gracias a la continuidad en su docencia y, especialmente, la dedicación a la investigación a través del compromiso con las tesis doctorales y los proyectos emprendidos. Una etapa especialmente productiva en la que los procesos y resultados obtenidos dan fe de mi casi obsesiva y tenaz persistencia en promover en el Departamento de Didáctica y Organización, Sección de Pedagogía y Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la USC (Psicología era ya una Facultad independiente), de una línea de docencia e investigación centrada en la formación y el desarrollo profesional del profesorado.

De modo que, en las conferencias en foros nacionales e internacionales, los innumerables cursos dirigidos a profesores, formadores, asesores, en Galicia y fuera de Galicia, en España y en otros países, así como los artículos, capítulos de libros y monografías, se articulan en su conjunto en torno a esta tenaz insistencia en pos de este objetivo. ¿Cuáles han sido algunos de sus ejes más significativos?

El paradigma del pensamiento y conocimiento de profesores y profesoras ha sido el marco teórico y metodológico en el que, preferentemente, nos hemos movido. El paradigma encarnó un relevante giro interpretativo cara a una conceptualización constructivista de la realidad y a una aproximación metodológica cualitativa; sin desterrar los enfoques cuantitativos de la tradición positivista proceso-producto cuando así lo requiriera el proceso de investigación. Giro claramente puesto de manifiesto por los trabajos de Donald Schön (1983, 1992), en su apuesta por la racionalidad práctica y la reflexión. Un referente abundantemente citado en las primeras publicaciones, de quien tengo el honor de haber sido co-responsable en la traducción de su libro *Educating the reflective Practitioner*, (1987) publicado en español en 1992.

Los trabajos con diarios, entrevistas, biografías, historias de vida, de profesores y profesoras, formadores, asesores, directores escolares, entrañaban la aceptación de los presupuestos metodológicos del paradigma interpretativo en la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de profesionales. Posibilitaba, además, utilizar las estrategias de indagación como estrategias formativas y facilitar así la transferencia de los hallazgos en la práctica de los y las profesionales. Disminuir las distancias entre investigadores y profesores, tender puentes entre la teoría y la práctica, aproximarnos al mundo real de los acontecimientos, negociar con sus protagonistas los significados que unos y otros ponemos en juego, elaborar conocimiento de manera colaborativa, compartir ideas y prácticas... Una perspectiva ilusionante y a la vez ¿un tanto ingenua? ¿un exceso de optimismo? Quizás no en su conceptualización pero sí en sus posibilidades reales de traslado, transformación y mejora de la práctica.

Para Bolívar representó –junto a otros didactas, entre quienes me encuentro–, el tránsito de una conceptualización de la enseñanza como una tarea técnica, de aplicación

por profesores y profesoras de principios científicos, a su consideración como una tarea artística, creativa, incierta, cargada de conflictos de valor; de pensar que el conocimiento sobre la enseñanza debe ser producido objetivamente por investigadores externos, para ser replicado en las aulas, a estimar que el conocimiento es personal, construido a partir de la experiencia práctica, narrado en diarios, biografías, historias de vida, estudios de caso, en una *conversación reflexiva* con los materiales de la situación, en el dictum de Schön; de la investigación a la búsqueda de la enseñanza eficaz a la evidencia de que para conocer qué es una buena enseñanza es indispensable tener en cuenta y comprender las representaciones de profesoras y profesores.

En este contexto de efervescencia, trato justamente de aproximarme a las conceptualizaciones prevalentes hasta el momento sobre el “aprender a enseñar” como un proceso de construcción del conocimiento profesional, con el objetivo de contribuir al desarrollo de un marco conceptual integrador de las distintas versiones que el tema estaba teniendo, analizando las contribuciones de las situaciones de práctica –pre y profesional– a la construcción del conocimiento profesional. Me sumaba así al enfoque de la racionalidad práctica postulado por Schön (1983, 1987) con su énfasis en la formación de profesionales reflexivos; profundizando en un cierto reduccionismo producido –en mi opinión– al entender el aprendizaje de la actividad profesional de la enseñanza como una cuestión limitada a los periodos de prácticas e iniciación dejando fuera la consideración del ejercicio docente (lo mismo que había sucedido con las teorías de la socialización).

Globalmente considerado, este trabajo tuvo la pretensión, un poco ingenua y excesiva, de intentar encajar las piezas de un puzzle cuyo dibujo final se desconoce, junto al intento de ofrecer a mis colegas las direcciones que el estudio del aprender a enseñar estaba teniendo en la Universidad de Santiago de Compostela (creencias de profesores en ejercicio, prácticas de enseñanza, noveles...). Los Simposios de Poio sobre el Practicum fueron un excelente escaparate para presenciar los atrás y adelante, antes y después, del paradigma. El afán por analizar y profundizar en los procesos de construcción del conocimiento profesional planteó dos cuestiones relevantes, a mi parecer:

Por un lado, Shulman, en su trabajo sobre los *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea* (1986), critica el olvido del papel del contenido en el paradigma (*the missing paradigm*), en la investigación didáctica sobre el conocimiento de los profesores y en los procesos del “learning to teach”.

Por otro, la celebración en julio de 1992 del Congreso Internacional sobre *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado* con la presencia en él de personas tan significativas para la evolución del paradigma como Schön y Shulman (recordar que era Shulman el presidente del panel 6 que dio origen al surgimiento del paradigma en 1974), junto a otros destacados ponentes e investigadores de la Didáctica General y de las Didácticas Específicas. El análisis detenido de los dos volúmenes en los que recopilamos la riqueza de información producida en este evento, ofrece algunas pistas sobre la importancia del contenido de las distintas áreas en el proceso de llegar a ser profesor y profesora (Montero y Vez, 1993).

Claro que los acontecimientos anteriores –especialmente oportunos para la proyección de las investigaciones que estábamos realizando– podían haber estado vacíos de contenido sin el desarrollo en simultáneo de un trabajo más callado, continuado y sistemático representado por las investigaciones de tesis doctorales y de proyectos financiados de investigación del grupo (in-crescendo).

Entre las primeras, aquellas incluidas en el marco de un “teacher thinking” ampliado, realizadas principalmente con una metodología cualitativa, junto a otro grupo de investigaciones más cuantitativas sobre el análisis de necesidades de formación. El criterio de

inclusión se produce no sólo porque abordan temáticas propias del paradigma (concepciones, creencias, teoría implícitas, conocimientos...) sino también por el enfoque interpretativo o interpretativo crítico predominante.

En este contexto se desarrollan nuevas líneas de investigación como las relativas a: identidad profesional –un tema estrella del pensamiento postmoderno- del profesorado universitario en nuestro caso; la problemática de la formación del profesorado para contextos interculturales; el estudio de los vínculos entre las reformas y la formación del profesorado a través de la red INFOR (Programa ALFA); las interrelaciones entre el desarrollo curricular, profesional e institucional a través de proyectos de innovación curricular; el estudio longitudinal de los significados experienciales de nueve directores escolares noveles en su primer año de actividad profesional, en el marco conceptual de las contribuciones del liderazgo informal; la utilización de la investigación-acción crítica como estrategia investigadora y formativa en el asesoramiento a centros y grupos de profesores; el estudio de las contribuciones de las diversas instituciones a la profesionalización del profesorado; los vínculos entre las nuevas tecnologías, el desarrollo curricular y profesional.

La elaboración de siete volúmenes titulados *English Language Modular Packs for ESO*, fue el resultado de un proyecto financiado por el CIDE (1995) para elaborar materiales curriculares de inglés para el profesorado de la ESO. Las tareas del enseñar y aprender: planificar, integrar y evaluar, constituyeron su armazón organizador. Este proyecto supuso tanto una valiosa oportunidad para el trabajo en equipo con profesionales de la ESO en activo al tiempo que la proyección a nivel nacional de la necesidad de atender los retos de la reforma educativa de la LOGSE (1990).

Todo ello habla de mi compromiso con la reforma educativa y la formación del profesorado en Galicia. Pienso que lo más interesante de ese compromiso reside en la búsqueda de formatos de colaboración con centros educativos, formadores y CEFOCOPs más continuados y estables en la línea, por ejemplo, de los trabajos realizados con Ceé, La Estrada o Pontedeume, o las colaboraciones con los CEFOCOPs de A Coruña, Pontevedra y Vigo, o en los intentos de configuración de un equipo de trabajo para el seguimiento y la evaluación de las actuaciones formativas, un objetivo político que acabó siendo de imposible consecución.

Mientras, la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación, continuaba siendo una meta pendiente. La celebración del Congreso de Didácticas Específicas en 1992 respondía –entre sus guiones ocultos– a ese objetivo perseguido por las entonces Escuela de Magisterio y Sección de Pedagogía desde los tempranos noventa y conseguido finalmente en octubre de 1996. Una más de las manifestaciones en pos de ese empeño es la edición de la monografía *Current changes and challenges in European Teacher Education: Galicia (1997)*, un encargo de la Red Europea Compare-TE, realizado como una oportunidad para proyectar el trabajo que estábamos haciendo, en el campo de la formación del profesorado, muchas de las personas implicadas, junto a otras, en el proceso de creación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Buena parte de todo ello ha sido posible porque tengo la gran suerte de contar con la ayuda inestimable de muchas personas, visibles en las publicaciones conjuntas, todas enormemente valiosas. Con todas he aprendido también a emprender y sigo teniendo una deuda afectiva imposible de pagar.

Esta década tan fecunda en la producción lo es también en la proyección exterior; no sólo en el marco de la Comunidad Autónoma de Galicia y en el contexto español; también en el contexto europeo a través de foros como las conferencias de la ATEE, de la EERA (ECER), la participación con otras universidades europeas en la red TNTEE (Thematic Network on Teacher Education in Europe) y la creación de la Red INFOR (Investigación, formación y reformas) en el marco del programa ALFA.

Mi historia de vida quedaría incompleta sin referirme a la gestión, vértice del triángulo en la dedicación del profesorado universitario. Si bien mi iniciación se produjo ya en la UNED con el ejercicio de la responsabilidad como “Jefe de Equipo”, mi bautismo de fuego se produjo en la segunda mitad de los noventa en la USC con la elección como Presidenta de la entonces Sección de Pedagogía (abril 1994-octubre 1996), el encargo rectoral como Decana Comisaria de la recién creada Facultad de Ciencias de la Educación (noviembre 1996-octubre 1997), y la elección como Directora del Departamento de DOE en octubre de 1997 (1997-2005).

El tránsito por cada uno de estos cargos me ha proporcionado una experiencia valiosa para penetrar en la comprensión de los significados construidos en función del lugar institucional ocupado –las “*vistas desde los puntos*” en palabras de Bourdieu o la visión interaccionista de la Escuela de Chicago–, conocer en carne propia los significados de palabras tales como confianza, colaboración, presiones, honestidad, amistad, enemistad, lealtad, celos, expectativas insatisfechas... en definitiva, una entrada de pleno derecho en la madurez de la profesora experimentada y quizás un tanto desencantada que permiten descubrir los estudios del desarrollo profesional docente. Volveré sobre ello en el apartado siguiente.

Crecimiento y desarrollo institucional (1997-2015)

La creación de la Facultad de Ciencias de la Educación ha significado un antes y un después, no sólo para mi historia de vida sino, fundamentalmente, para el desarrollo de la propia Facultad, de las personas y las titulaciones que habitan en ella.

Y digo esto por varias razones. La primera, por cobijar bajo un mismo paraguas institucional, titulaciones y profesionales en educación separados por mor de los derroteros históricos de cada institución implicada. Un proceso largo, trufado de certezas e incertezas, en el que llevaban tiempo embarcadas otras universidades, y una meta finalmente conseguida. Porque ¿qué otra cosa iba a ser mejor para la entonces Sección de Pedagogía y la Escuela de Magisterio de Santiago que apostar por un maridaje valiente y cargado de incógnitas?

Ambas instituciones aportaban singularidades prometedoras: una historia viva de la formación del profesorado de Infantil y Primaria, profesiones reguladas, consolidadas, indispensables para el sistema educativo; una trayectoria con la marca del doctorado y la investigación inscrita en el ADN de la universidad; atrayente, así mismo, a pesar de la disminuida relevancia para el acceso a profesiones y puestos en el inmenso mar del sistema educativo; promesa en otros tiempos para aquellos maestros que accedían a la universidad a hacer Pedagogía con la intención de promocionar a otras profesiones: inspección en educación, formadores, técnicos en educación, miembros de equipos editoriales, etc.

Un largo proceso de trabajo en comisiones configuradas con personas de ambas instituciones bajo la mirada, un tanto desconfiada, del Rectorado de la USC y la Xunta de Galicia de entonces. En mi memoria, los atrancos y barrancos de aquellos mediados noventa; un proceso en el que acabamos participando de pleno quienes configurábamos entre 1994-1996 los equipos de gobierno de la Sección de Pedagogía y la Dirección de la Escuela Universitaria. Sin dudarlo, la consecución de mayor relevancia de ese periodo. El análisis de sus significados no deja de ser un desafío a la hora de investigar la historia de nuestra Facultad.

Un desafío así mismo para mi historia de vida, fuertemente impactada por unos acontecimientos que interpelaron a mi autoestima en un juego dubitativo entre desear y temer la propuesta como candidata a las elecciones al Decanato de la nueva Facultad de la USC. Así lo hice finalmente, animada por las oportunidades de transformación escondidas,

alentadas en el cambio institucional. Dos resultamos ser los “pretendientes” al gobierno de la Facultad creada. El resultado del proceso democrático descabalgó la candidatura que representaba. Desde aquí, mi profunda estima por quienes la apoyaron con decisión, dos de entre ellos ausentes, vivos siempre en mi memoria, como lo están los demás. Sirva esta mención como sentido homenaje.

A la luz de los acontecimientos posteriores, el cambio de rumbo obligado significó re-centrarme en aquellas metas académicas abrazadas en el dictum interno del camino a seguir. Metas que, como sabemos, marcan esfuerzos, luchas, competición, juegos de poder... no llegan de forma “natural”. Un cierto optimismo impenitente junto a una pasión tenaz por el conocimiento acompañaron mis pasos a la preparación de la cátedra. Y, como si de compensar algo se tratara, recibí la propuesta de algunos colegas de presentarme a las elecciones a la Dirección del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Un lugar y un reto ¿más coherente con mi meta más próxima?

Desde 1997 a 2001 y de 2001 a 2005, junto a quien fue durante este tiempo Secretario, leal y excelente colaborador, dediqué gran parte de mis esfuerzos a la nueva tarea de gestionar y defender los derechos y deberes del área de conocimiento nunca abandonada y mejor conocida. Cambios en los planes de estudio, cada vez más complejos a tenor del “peso” de las materias del Área en las nuevas titulaciones de Educación Social y Psicopedagogía en concurrencia con la de Pedagogía, un territorio intrincado de reparto de materias y poder.

En simultáneo a todo ello, el aumento de exigencia de las tareas derivadas de la enseñanza y la investigación. A veces me pregunto cómo pude sostener tanto esfuerzo. La respuesta probablemente está en un tiempo de historia de vida de “juventud madura” y bienestar personal junto al apoyo inestimable disfrutado de quienes acompañaron y me sostuvieron en todos mis lances. ¡Una inmensa suerte!

Los cambios institucionales, académicos y personales se han entrelazado en mi vida con finas y resistentes tramillas y así iba a continuar in crescendo en este periodo, tanto que a punto ha estado de paralizarme la sencilla tarea de seleccionar algunos de los acontecimientos considerados más relevantes. No queda más remedio que elegir para decir y mantener en la memoria viva lo no dicho. Allá voy.

a) La creación e institucionalización en la USC en 1997 del *Grupo de Investigación Stellae* (GI-1439-USC). Mi propia ambición por “hacer escuela”, las oportunidades creadas por los doctorados en educación, posibilitaron el crecimiento progresivo de doctorandas y doctorandos a quienes acompañar en su proceso de realización de la tesis. Una tarea que abracé sin dudar desde mediados los ochenta, consciente, desde mi propia experiencia, de la enorme exigencia intelectual demandada, de la necesidad de disciplina, de tiempos y espacio disponibles, de la resistencia a la frustración derivada, además de, en la mayor parte de los casos, compatibilizarla con otras tareas, no siempre propicias al esfuerzo demandado. Para quienes tenían la posibilidad de acceder a ser becarios pre-doctorales, el esfuerzo y resistencia exigido parecía un poco más sostenible; era bastante más complicado para quienes se atrevían a compartir el tremendo desafío con una actividad laboral. De dónde el acariciar la idea de crear un grupo de investigación que acogiera y sostuviera tan arduo camino.

El momento institucional parecía propicio. En la USC se estaba produciendo un crecimiento sin retorno de esta modalidad organizativa para hacer frente a las exigencias de financiación en la demanda de proyectos a nivel nacional e internacional. Algunas de las personas de mi entorno académico fueron coadyuvantes imprescindibles de esta

empresa. Y así nació el Grupo de investigación Stellae (GI-1439 USC), que coordiné hasta el momento de mi jubilación en septiembre de 2015. Me siento muy orgullosa de toda nuestra trayectoria y, más si cabe, del acierto en la elección de quien coordina el Grupo Stellae en la actualidad. Su inteligencia, creatividad, iniciativa, colaboración, trabajo, buen hacer, es impresionante, hablo de la profesora Adriana Gewerc. La página web de Stellae da cumplida cuenta de quienes somos y hemos sido en estos largos 27 años de vida (<http://www.stellae.usc.es>).

Las personas que integran el grupo, las líneas de investigación existentes, los proyectos financiados, las publicaciones, las tesis dirigidas, dan buena cuenta de todo ello. Desde 2005 participamos en las diferentes convocatorias de Unidades de investigación de la Xunta de Galicia como “*Unidad de potencial crecimiento*”. En la convocatoria de 2023 obtuvimos el reconocimiento de “*Unidad de referencia competitiva*”. Las tecnologías han sido, una línea de investigación desde el inicio, y un catalizador indispensable en el desarrollo de otras líneas. De ello dan cuenta, entre otros: tesis y varios proyectos de investigación financiados; el postgrado DIME (Diseño de Materiales Multimedia Educativos 1999-2001; la creación de la Red Universitaria UNISIC coordinada por la USC e integrada por universidades bolivianas, argentinas y chilenas, financiada por la AECID (2007). Ambas iniciativas gracias a las ideas y tenacidad de la profesora Gewerc, coordinadora del Grupo en la actualidad, junto a los congresos, seminarios y publicaciones derivados. Nuestra web es nuestro espejo (<http://www.stellae.usc.es>).

b) La edición del libro *Current Changes and Challenges in European Teacher Education: Galicia*. (1997), editado por la European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education-Country Monographs. Osnabrück: Compare-TE Network, del que fuimos editores los profesores Vez y Montero. En mi memoria permanece indeleble el enorme esfuerzo y trabajo de traducción y revisión desempeñado sobre todo por quien acompañé de nuevo en una aventura más. Sirvan mis palabras de reconocimiento y cariño mantenido ¡tan merecidos! El libro fue una más de las actuaciones llevadas a cabo con la mirada puesta en proyectar las capacidades investigadoras de las áreas de Didáctica y Didácticas Específicas en la ya creada Facultad de Ciencias de la Educación.

Tras el acceso a cátedra en junio del 2000, la vida continuó tan acelerada como antes. Retomé la docencia con ganas y con la necesidad de “compensar” a mis estudiantes por un tiempo un poco más alejada, gracias a la ayuda externa prestada. Las materias siguieron siendo las mismas, con la sensación repetida de lo *déjà vue*.

c) Como pienso estar poniendo de manifiesto, a partir de 1986 la investigación floreció como las setas en un otoño lluvioso gracias a las propuestas de doctorado de los distintos Departamentos de la Facultad, del de Didáctica y Organización en particular. Sería largo aludir a la huella que dejaron en las tesis defendidas, en las nacidas y no acabadas y en los derroteros de personas y directora. Algunas huellas son especialmente significativas por el empeño de colegas e instituciones en impulsar la investigación en otros contextos Entre ellos:

-El proyecto FULP-ULBRA-USC: El Convenio Universidad de Santiago de Compostela, la Fundación Luterana de Portugal y la Universidad Luterana de Brasil de adhesión al “Convenio Marco Proyecto Brasil”, promovido por la iniciativa de profesores del departamento, supuso el desarrollo en la ciudad de Porto Alegre del Estado de Rio Grande do Sul, de la realización de dos programas: *Reformas y procesos de innovación en*

educación, en el bienio 1995-1997 y *Evaluación institucional y desarrollo de programas*, bienio 1997-1999.

Conservo un grato recuerdo de todas las personas con las que compartí docencia, profesores y estudiantes. Otro país, un contexto cultural nuevo, dónde colaboramos en la formación de investigadores e investigadoras y gozamos con el respeto y el afecto de quienes nos acogieron. Una experiencia muy gratificante. No obstante, tengo a mi pesar una cierta sensación de frustración por las tesis empezadas y no acabadas, por aquellas personas a quienes no acerté a impulsar y entusiasmar.

-El Instituto Piaget, de Vilanova de Gaia-Porto (Portugal), en la persona de la profesora Estela Lamas hizo a nuestro departamento la propuesta de llevar a cabo un programa de doctorado centrado en áreas curriculares con el que atender las demandas de formación en la investigación de profesores y profesoras del propio Instituto Piaget. Una propuesta atractiva para profesorado de Didáctica y de Didácticas Específicas. Y así nació el Programa *Perspectivas Didácticas en Áreas Curriculares, I, II, III y IV*, desarrollado consecutivamente durante los bienios, 2001-2003, 2002-2004, 2004-2006, 2007-2009. A la luz de las tesis defendidas, de los tribunales conformados para ello, de las presentaciones en distintos foros, de las publicaciones conjuntas, de las amistades perdurables tiempo después... no cabe más que manifestar una enorme satisfacción y un pellizco de nostalgia. La última tesis de ese programa por mi dirigida se defendió en 2015, año de mi jubilación.

-La tercera referencia corresponde al *Programa de Doctorado Interuniversitario Equidad e Innovación en Educación*, en el que participan las Universidades de Cantabria, Coruña, Oviedo, Santiago de Compostela y Vigo, coordinado por la Universidad de Vigo (<http://doctoequidad.uvigo.es>). Participé en los entresijos de su elaboración, en las acciones derivadas para el reconocimiento de cada universidad participante y asumí ser coordinadora por la USC (desde el 22 de abril de 2013 al 31 de agosto de 2015). Una iniciativa promovida por la necesidad de potenciar desde la Universidad de Vigo en el Campus de Pontevedra la formación de investigadoras e investigadores. Una excelente iniciativa para estimular el crecimiento y desarrollo de la investigación en las universidades participantes. La colaboración con colegas de otras universidades cercanas, el intercambio de puntos de vista, los encuentros de la Comisión, la atención a los estudiantes junto a la asunción de una sobrecarga laboral “a mayores”, son marcas dejadas por esa experiencia. Estoy segura de que a partir de septiembre de 2015, quien se hizo cargo de la coordinación por la USC, ha hecho posible que un entramado tan complejo haya funcionado a las mil maravillas.

d) Llevábamos un tiempo utilizando la herramienta portafolios en el desarrollo de la docencia y la evaluación; innovación y experimentación en los comienzos, herramienta mejorada y consolidada más tarde. Habíamos constatado que si bien significaba para las dos profesoras y los estudiantes un trabajo exigente, implicaba también mayores oportunidades de aprendizaje y una dosis nada despreciable de autonomía, creatividad, seguimiento de las materias afectadas, autoevaluación, entre otros beneficios. La experiencia había tenido su bautismo en el postgrado DIME. Con las mochilas preparadas decidimos participar en el “Programa de Formación e Innovación Docente de la USC” con un seminario titulado *El portafolios como herramienta de aprendizaje y evaluación para profesores y estudiantes (2005-2011)*. Elaborar un portafolios por

cada uno de los profesores y profesoras participantes como estrategia de formación y evaluación, fue una acción audaz, compleja, que resultó ser bien acogida y valorada y tuvo su impacto innovador en la enseñanza universitaria. Una experiencia auténtica de compartir con colegas de la USC de diversas materias aquello que nosotras dos llevábamos tiempo practicando.

Debo ir terminando consciente de que son muchas las cosas no dichas. Entre otras, el aldabonazo de cambios que supuso la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y del trabajo de transición de quienes lo gestionaron. De entre ellos, me quedo con la unificación en Grados de licenciaturas y diplomaturas previas. “Sin pedirlo”, las titulaciones de Magisterio consiguieron, por fin, ser homologadas como universitarias de pleno derecho. Se hacía así justicia a una vieja reivindicación del colectivo, largo tiempo mantenida y peleada, que llegaba de la mano de la homogeneización europea de las titulaciones en grados y postgrados.

A MODO DE CIERRE: 2015-2024

Septiembre de 2015 fue el momento elegido para tomar la decisión de jubilarme sin esperar al límite de edad obligatorio. Unos días después, solicité participar en la Convocatoria de la USC para la selección de Profesorado Emérito. Mi nombramiento como Profesora Emérita se produjo en octubre de 2015.

El significado inscrito en la palabra jubilación como “alegría” por el abandono del estrés laboral y el camino en pos de proyectos personales, largo tiempo en la sombra, se ha caracterizado por un suave descenso que pudiera tener en este artículo algo así como ¿un broche final? Permítaseme una sonrisa irónica a esta aventura de poner un broche de cierre definitivo (1984-2024) a mi compromiso institucional. Lo he intentado en algunos momentos, fracasando estrepitosamente ante situaciones y demandas a las que me resulta muy difícil decir que no y de las que, en buena ley, debo afirmar que no me arrepiento.

Han sido nueve años en los que, por una parte, he “cerrado” algunos compromisos asumidos con anterioridad como el de participar en un libro coral de la Red Universitaria REUNID (Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa) (<http://reunid.eu/la-red/>), una de las redes de investigación más relevantes en la que el Grupo Stellae lleva participando desde su creación en 2010, con diez grupos consolidados de investigación e innovación en educación, entonces, doce en la actualidad. Financiada primero por el MICINN, ha continuado con éxito el intrincado camino de participar en las diversas convocatorias de Redes de Excelencia, y ha contado, y cuenta, con tres mujeres excelentes como coordinadoras. Catorce años de historia que dejan huellas de interés para la investigación y el desarrollo de quienes participamos en ella. Entre muchos otros visibles en su sitio web, señalar la publicación del libro *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (2023).

Si, como dice Hannad Arendt, el pasado no lleva hacia atrás sino que impulsa hacia delante y es el futuro el que nos lleva hacia el pasado... pararme a reflexionar sobre mi historia de vida ¡tan presente! me ha dado la oportunidad de viajar por el conocimiento latente en el recuerdo, por aguas conocidas sepultadas entre los pliegues de la memoria y en las “pistas” guardadas las cuales, como bastones de caminante, ayudan en el viaje hacia atrás emprendido. He tratado de bucear por el mar de alguno de los acontecimientos relevantes que arrastran consigo muchos otros lo cuales, muy a tu pesar, quedarán en la sombra, tratando de escudriñar la luz que unos y otros desprenden.

Una nota final sobre el “aparente anonimato” respetado en los nombres de las personas que han acompañado mis derroteros en momentos distintos de la historia vivida y contada. Pienso que se dejan ver en el discurso. Si no fuera así, en las referencias que siguen figuran algunos de ellos. A todas y todos, gracias.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Gewerc, A. (2014) (coord.). *Conocimiento, tecnologías y enseñanza: Políticas y prácticas universitarias*. Barcelona: Graó.
- Lamas, E. & Montero, L. (2011). Evaluation of the Impact of a Joint Doctorate Programme [USC-IP] Didactics Perspectives in Curriculum AREAS [DPCA]. In E. Eisenschmidt & E. Löfström (eds.). *Developing Quality Cultures in Teacher Education: Expanding Horizons in Relation to Quality Assurance*. Estonia: Tallin University, 279-296.
- Montero, L.(1990). Modelos de prácticas: Modelo implícito de prácticas que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado. En M. Zabalza (coord.). *La formación práctica de los profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo, 41-51.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.
- Montero, L. y Vez, J. M. (1993) (eds.). *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado*, Vol. I, II. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Sancho Gil, J. M^a, Hernández Hernández, F., Montero Mesa, L. De Pablos Pons, J., Rivas Flores, J. I., Ocaña Fernández, A. (coords.) (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Barcelona: Octaedro.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós/MEC (Traducción de *Educating the reflective Practitioner*, 1987, por J. M. Vez y L. Montero).
- Vez, J.M. (Dir.). Fernández, C., García, M., Guitián, E., Mato, I y L. Montero (1995). *English Language Modular Packs for ESO. Vols. I-7. Modules A-C-D*. Zaragoza: M.E.C.-Edelvives.
- Vez, J. M. y Montero, L. (Eds.). (1997). *Current Changes and Challenges in European Teacher Education: Galicia. European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education-Country Monographs*. Osnabrück: Compare-TE Network.