

... ASÍ DE ANTICUADA SOY YO ... RELATOS E IDENTIDADES PROFESIONALES EN LA ESCUELA REFORMADA SUECA

Héctor Pérez Prieto¹

Abstract.

This article shows a traditional teacher's professional narratives in a context of the changing relationships between Swedish school and pre-school. The starting point for the text is a life story approach and Mishler's (1999) concepts in which professional identities are regarded as relational and professional narratives as identity performances. In her narratives the teacher claims what she calls "an old-fashioned way" of being a teacher. A teacher who has absolute control of all the pupils in her class and responsibility for the children's learning and who perceives as her task to set limits and structure the children's lives. She makes these claims by using personal and local circumstances and arguments against prevailing educational approaches. Thus, the narratives portrait the way she sees her profession and the present state of school, its conflicts and trends.

The empirical foundation is a five-year research project that studies the implications of the Swedish educational reform transferring pre-school education to school. The research involved the analysis of official documents about the reform and a field work in five schools in Uppsala city, with observations and video recordings of everyday school interaction, and life story interviews with seventeen pre-school and primary teachers.

Resumen.

Este artículo presenta los relatos profesionales de una profesora tradicional en un contexto de cambio de las relaciones entre la escuela y la pre-escuela en Suecia. El texto parte de un enfoque biográfico y de los conceptos desarrollados por Mishler (1999) en el cual las identidades profesionales son vistas como relacionales y los relatos profesionales como actos formadores de identidad. En sus relatos la profesora reivindica lo que llama una forma anticuada de ser maestra. Una maestra que tiene el control y la responsabilidad total de su clase, del aprendizaje de todos los niños y que considera como su tarea el ponerle límites y darle estructura a la vida de los niños. Esas reivindicaciones las hace usando tanto circunstancias locales y personales como dando argumentos en contra del discurso escolar dominante. De tal forma, sus relatos nos dan una visión de cómo ella entiende la profesión y de la situación actual de la escuela, de los conflictos y tendencias en juego.

La base empírica del artículo es una investigación que durante cinco años estudia las implicaciones de la reforma educacional sueca que ha traspasado la enseñanza pre-escolar a la escuela. La investigación se ha centrado tanto en los relatos y argumentos expresados en los

¹ Doctor en Educación, Universidad de Uppsala, Suecia. E-mail: hector.perez@ped.uu.se

documentos públicos acerca de la reforma, como en estudios de terreno en cinco escuelas en la ciudad de Uppsala, consistentes en observaciones y videograbaciones de la interacción cotidiana y en entrevistas de carácter biográfico con 17 profesores parvularios y primarios.

“Yo me siento muy firme en esta forma a la antigua de... de ser maestra, lo cual es totalmente condenable, por supuesto...” dice Ingegerd y expresa su profunda convicción de cómo quiere ser como profesora, consciente de que va en contra de la corriente al decir eso.

Ingegerd se refiere a la profesora tradicional y es acerca de ella que – durante nuestras conversaciones sobre su vida profesional – recurrentemente relata, se identifica con y argumenta en su favor. Se trata de una profesora que tiene la responsabilidad absoluta de su clase y de la mayor parte de la enseñanza que los niños reciben, que canta, lee, escribe y pinta con toda la clase. Una clase completa donde los niños se sienten seguros al estar juntos y donde la profesora dirige la enseñanza y se hace cargo de que todos los alumnos trabajen esmeradamente con todo lo que ella ha planificado, antes de que se puedan dedicar a lo que ellos quieran. Una profesora que considera que es su tarea el enseñar a los niños, ponerle límites y tratar de darle estructura a sus vidas. “Y eso es muy anticuado” dice ella innumerables veces durante nuestras conversaciones.

Con ayuda de las palabras de Ingegerd voy a mostrar en este texto como el profesor con sus relatos nos informa sobre la situación escolar, hace contribuciones a debates y discusiones actuales, y nos da definiciones acerca de cómo debe ser la profesión. El objetivo del artículo es presentar un enfoque biográfico, a través del cual las identidades del profesor son vistas como relacionales y los relatos profesionales como actos formadores de identidad (*‘identity performances’*), enfoque que constituye un instrumento eficaz para la comprensión de la profesión Magisterial, de la escuela y del cambio escolar.

La pre-escuela en la escuela

La actividad pre-escolar en Suecia fue durante mucho tiempo fundamentalmente una parte de la política social, cuyos objetivos eran, entre otros, el facilitar el ingreso de las madres al mercado laboral, el darle posibilidades de estudios a los padres y el compensar carencias y deficiencias económicas, sociales y culturales. La integración de las actividades pre-escolares y escolares se discutió durante varios decenios. El argumento principal a partir de la década del sesenta, cuando la construcción de la pre-escuela tomó forma y se aceleró, fue la necesidad de hacer la transición entre pre-escuela y escuela fluida para los niños. Durante los años noventa es otra la retórica que se hace sentir y el argumento se refiere principalmente a, por una parte, de crear las condiciones para convertir la pre-escuela en el primer paso de una educación de por vida y, por otra parte, de tratar en forma consciente de hacer cambiar la escuela, introduciendo y fortaleciendo para ello la pedagogía pre-escolar, con su mayor interés en actividades centradas en los niños y una mayor tradición de trabajo de equipo entre los profesores (ver Pérez Prieto, 2003b). En 1997, luego de décadas de estudios e informes, decide el parlamento sueco traspasar la responsabilidad sobre la pre-escuela de las autoridades sociales a las autoridades escolares. La pre-escuela pasa así a formar parte del sistema educacional sueco. Concretamente significa esto, entre otras cosas, que la enseñanza preparatoria a los niños de seis años² y los profesores parvularios a cargo de ella, fueron trasladados a la escuela, con prescripciones explícitas de que iniciaran una estrecha

² El inicio formal en la escuela obligatoria en Suecia es a los 7 años de edad.

colaboración con los profesores primarios, con el fin de cambiar las formas tradicionales de trabajo de la escuela. La reforma tuvo lugar a fines de un decenio caracterizado tanto por las reducciones económicas como por la descentralización, la orientación al mercado y la privatización de la actividad pública³.

El relato de Ingegerd y de otros 16 profesores parvularios y primarios constituye una parte de un proyecto de investigación que durante cinco años estudia las implicaciones de esos cambios en las relaciones entre pre-escuela y escuela en Suecia. El proyecto "Pre-escuela y escuela en colaboración" (PYESCO) está basado en tres campos de análisis:⁴

- Análisis de reforma: dirigidos a estudiar cuáles son los relatos públicos en los cuales se basa la reforma, cuáles son los argumentos que se presentan y cuál es el contexto político educacional en el cual la reforma se realiza. Se basa fundamentalmente en análisis de documentos públicos (actas y decisiones parlamentarias, propuestas gubernamentales, informes preparatorios, etc.).
- Análisis de procesos: dirigidos a estudiar como se constituyen las actividades pre-escolares y escolares, de acuerdo tanto a aspectos como elección de pre-escuela y escuela como modelos de interacción dentro de las instituciones. Se basa en encuestas y entrevistas con padres y personal administrativo y, sobre todo, en un seguimiento de dos grupos de niños durante tres años a través de observaciones y videograbaciones.
- Análisis de profesiones: dirigidos a estudiar las experiencias e identidades profesionales de los profesores parvularios y primarios en el sistema escolar reformado. Se basa fundamentalmente en entrevistas biográficas y profesionales con maestros parvularios y primarios.

El proyecto Pyesco fue iniciado y realizado por el grupo de investigación "Educación, cultura, interacción y carrera" (ECIC), activo desde mediados de 1980 en el Departamento de Educación de la Universidad de Uppsala. Una parte importante del trabajo de ECIC consiste en "tratar de entender fenómenos educacionales a partir de las actividades de los actores en contextos institucionales específicos, de los significados que le dan a sus acciones y experiencias, y lo que esto significa para la actividad educacional" (Lindblad & Pérez Prieto, 1997, pág. 23). Como fundamento de este trabajo hay una perspectiva hacia la escuela y la sociedad, que presta atención a los procesos de producción cultural, esto es, a la

³ En realidad se trata, de acuerdo a Englund (1994), de un cambio de sistema político-educacional: de un proyecto político con objetivos de igualdad a un proyecto político basado en los intereses privados de las familias. Cambio que entre otras cosas ha significado la introducción de subsidios individuales ("voucher") y la proliferación de pre-escuelas y escuelas privadas financiadas con medios públicos, fenómeno prácticamente inexistente en Suecia hasta ese entonces. No sin razón se han discutido periódicamente los riesgos que estos cambios conllevan en el aumento de la segregación social y cultural. En la comuna de Uppsala por ejemplo, el año 2000 asistía el 25% de los niños de 5 años de edad a pre-escuelas privadas, con una gran sobrerrepresentación de padres nacidos en Suecia, con alta educación y altos ingresos. (Pérez Prieto y otros, 2003). Para un análisis de esos cambios en el campo de la educación pre-escolar ver Kallós & Tallberg Broman (1997) y Bergqvist & Nyberg (2002).

⁴ Una visión general del proyecto Pyesco hay en la antología recientemente publicada "De la pre-escuela a la escuela. Relatos de un proyecto de investigación" (Pérez Prieto, Sahlström & Melander, 2003). Un estudio parcial publicado en inglés se encuentra en la revista "Scandinavian Journal of Educational Research 47:1 (Pérez Prieto y otros, 2003). Textos e información acerca del proyecto hay en la página www.ped.uu/fisk.

creación de formas y significados culturales que ocurren cuando el ser humano vive y maneja las circunstancias sociales y materiales que lo rodean, y que en una sociedad determinada contribuyen a la producción y reproducción de sus estructuras básicas.⁵

Relato e identidad profesional del maestro.

Este artículo se basa en las experiencias del trabajo sobre relatos e identidad profesional de los maestros, que hemos hecho en el proyecto Pyesco. El trabajo se ha realizado con un enfoque biográfico ('life history approach')⁶ y en este texto en lo fundamental voy a seguir el razonamiento que Elliot G. Mishler hace en su libro "Storylines" (1999), acerca de los relatos y las identidades profesionales de un grupo de artesanos, principalmente en lo que se refiere al cambio de perspectiva que se ha producido en los estudios sobre identidad y al significado de la concepción de relatos como actos formadores de identidad ('identity performances').

Mishler plantea que la forma tradicional de concebir la identidad como un fenómeno primariamente interno, uni-dimensional, continuo y coherente, es cada vez más desafiada por una forma de concebir la formación de identidades como un proceso relacional que es multifacético y no continuo, fragmentario o contradictorio más que coherente. La identidad no se entiende como algo que uno "es" o que uno "tiene", sino como algo que uno "hace" cuando se relaciona con otros. Central en el trabajo de Mishler es el concepto – derivado del vocabulario marxista – de *relato como praxis*, con el cual el subraya el carácter doble del sujeto activo. Un sujeto activo que por una parte es capaz de crear y transformar el mundo, es decir las circunstancias concretas en las que vive y actúa, circunstancias ante las cuales – por otra parte – está obligado a responder. En el manejo de esas circunstancias, dice Mishler, cambiamos el mundo en el que vivimos y a nosotros mismos.

A partir de esa perspectiva los relatos biográficos y profesionales constituyen acciones intencionales y situacionales, con las cuales no sólo pasivamente seguimos patrones culturales o discursivos dominantes, sino que con las cuales también nos oponemos, adaptamos y usamos selectivamente esos modelos y discursos. Nuestros relatos biográficos y profesionales constituyen además – de acuerdo a Mishler – actos formadores de identidad ('identity performances'), con ellos decimos y reivindicamos quienes somos y quienes quisiéramos ser. Con nuestros relatos nos ubicamos en relación a otros, marcamos nuestras

⁵ Un punto de partida es que la experiencia y el conocimiento humano son productos sociales creados en contextos sociales y culturales específicos y, por ello, se le da una importancia primordial a los estudios empíricos de los acciones y experiencias de los actores. El trabajo de Eic se realiza principalmente con estudios etnográficos de interacción (ver por ejemplo Calander, 1999; Garpelin, 1997; Gustafson, 2003; Hellsten, 2000; Ivarsson, 2003; Sahlström, 1999; Sahlström & Lindblad, 1998), estudios biográficos de relatos y experiencias educacionales (ver por ejemplo Karlsson, 2003; Heyman & Pérez Prieto, 1998, 2000; Kemuma, 2000; Pérez Prieto, 1992, 1998, 2000, 2003;) y estudios estructurales y de política educacional (ver por ejemplo Lindblad, 1996, Lindblad & Popketwiz, 2000, 2001a, b, c).

⁶ Característico de este enfoque es por una parte el colocar a la persona que relata y a su historia en el centro y usar esto como punto de partida para entender los hechos y situaciones que se relatan y, por otra parte, el tratar al mismo tiempo de ver esos relatos en relación al contexto social e histórico en el cual lo relatado ocurre (ver por ejemplo Bertaux & Thompson, 1993, 1997; Denzin, 1989; Goodson & Sikes, 2001; Hatch & Wisniewski, 1995; Josselson & Lieblich, 1993, 1995; Mishler, 1999)

posiciones y argumentamos a favor de nuestros puntos de vistas y en contra de otros. En otras palabras, con nuestros relatos formamos nuestras identidades (Mishler, 1999).⁷

La base empírica.

Este artículo se basa en las entrevistas con profesores parvularios y primarios que trabajan con alumnos de 6 a 9 años de edad, en cinco de las ocho escuelas de una zona escolar de Uppsala. En dos de esas escuelas además hemos llevado a cabo intensivas observaciones documentadas con videgrabaciones durante tres años. Yo he entrevistado 17 de esos profesores (además de un rector) dos veces cada uno, durante cerca de dos horas cada vez, lo cual significa cerca de 58 horas de conversaciones grabadas o cerca de 1000 páginas de transcripciones (12 espacio y medio). Todas las entrevistas se efectuaron en las respectivas escuelas durante la jornada escolar y cada profesor recibió 500 coronas de gratificación por el tiempo y esfuerzo dedicado al proyecto.⁸

Las entrevistas han tenido un carácter abierto, en el sentido de que no he tenido preguntas preparadas de antemano, sino que mi llamado fue *cuéntame tus experiencias* en torno a tres grandes temas: *la historia de tu vida, la historia de tu vida profesional y tu trabajo actual*. La ausencia de preguntas formuladas de antemano no significa de ninguna manera un intento de adoptar un rol pasivo como entrevistador, sino que lo que yo he hecho ha sido escuchar lo que los maestros dicen y activamente he seguido diferentes temas y huellas, haciendo gestos afirmativos, haciendo preguntas y comentarios, argumentando en contra, etc.⁹ El objetivo de este *escuchar activo* ha sido el concentrar nuestra atención en experiencias específicas de cada profesor, para así levantar diferentes voces en los relatos y hacerlas concretas. La variación entre las entrevistas es por ello muy grande, tanto en lo que se refiere al orden en que los distintos temas se presentaron cómo en lo que se refiere a la cantidad de tiempo dedicado a cada uno de ellos.

Las entrevistas fueron grabadas en un "Mini-Disco" para grabaciones digitales (MD Walkman, Sony, MZ-R55), en el cual yo había conectado dos pequeños micrófonos. Inmediatamente después de cada entrevista copiaba los discos y una secretaria hacía una transcripción palabra por palabra. Luego editaba yo esas transcripciones, es decir escuchaba cuidadosamente las grabaciones y marcaba pausas, cambios en el tono de voz, exclamaciones, risas e interrupciones, tanto para hacer las transcripciones más legibles, como para dar un

⁷ Mishler considera además que la coherencia de los relatos no es solamente una cuestión de formas y significados lingüísticos, sino también una consecuencia de cómo el proceso dialógico de las entrevistas ha transcurrido. La presentación minuciosa de esos diálogos es por ello sumamente importante (Mishler, 1999). Por razones de espacio dejo ese aspecto de lado en este texto y remito al lector interesado a Pérez Prieto (2003a) donde yo he discutido con detallados ejemplos esos aspectos de nuestras entrevistas.

⁸ Se trata por supuesto de una gratificación simbólica, es un salario demasiado bajo por cuatro horas de total concentración durante las entrevistas, además de las horas dedicadas a la lectura de las transcripciones. Como principio es en todo caso importante: la investigación académica no posee un derecho incuestionable a las experiencias y al tiempo de los sujetos estudiados. Por otra parte no deja de ser un principio problemático, ya que contribuye al "mercaderismo" y a transformar la relación investigador-investigado en una transacción económica.

⁹ Para una presentación detallada de esta forma de entrevistar ver Pérez Prieto (2003a). Para razonamientos de principios, ver Mishler (1986) acerca de los procesos dialógicos en las entrevistas, y Kvale (1996) acerca de la entrevista como conversación.

paso adelante en el proceso de análisis.¹⁰ Sí bien yo hago uso de las ventajas técnicas que ofrecen tanto el “mini-disco” como el computador para hacer búsquedas y codificar el material en forma efectiva, realizo la mayor parte de mi trabajo con las entrevistas al estilo tradicional, es decir con ayuda de papel y lápices de colores. Las transcripciones editadas constituyen por ello mi herramienta principal de trabajo. Cada profesor ha recibido una transcripción de sus entrevistas para su aprobación o para hacer las correcciones y cambios que hayan estimado convenientes. Por lo general, las correcciones propuestas han sido marginales y fundamentalmente de carácter gramatical. En cada transcripción he marcado además, continuamente, el tiempo transcurrido en cada entrevista, lo que me permite rápidamente encontrar en los discos (se trata de 35 discos) determinados párrafos que por una u otra razón tengo necesidad de escuchar más atentamente.

Por razones de carácter ético y luego de que cada profesor ha aprobado sus transcripciones, he hecho anónimas la totalidad de las entrevistas, reemplazando los nombres de personas y lugares que hubiesen podido conducir a la identificación de determinadas personas o situaciones. A partir de ese momento hice todos los análisis con ese material anónimo. Yo he trabajado en forma paralela con tres tipos de análisis: categorizaciones de temas comunes en los relatos de los profesores (por ejemplo “los niños de hoy día”, “cambios en la profesión”...); cada escuela como caso de estudio, en busca de diferentes versiones acerca de un mismo hecho o situación; y, por sobre todo, análisis de los relatos individuales de cada profesor, en busca de como toman forma las diferentes identidades profesionales. El relato de Ingegerd que presento en este artículo constituye un ejemplo de esos análisis de relatos individuales.

Ingegerd, una maestra anticuada.

Ingegerd ha trabajado como maestra desde comienzos de los años setenta, la mayor parte del tiempo en la misma escuela, Hjortronskolan. Una escuela – de acuerdo a los rumores existentes – con muchos problemas, ubicada en un barrio con muchos problemas, “allí NO había que buscar trabajo”. Sin embargo ella lo hizo y todavía trabaja ahí, muy satisfecha de su elección “es realmente satisfactorio el lograr hacer algo con los niños más peliagudos”, dice Ingegerd, “me viene de perillas, aunque es terriblemente agotador”. Ingegerd creció en las afueras de un pueblito cercano a Uppsala y asistió a una escuela muy vieja que tenía un patio muy pequeño. De esa época recuerda a una “maestra maravillosa” y a otras no tanto, “señoras de antaño, REALMENTE, ellas ERAN MUY de antaño... canosas, con unos moños enormes”. No había nada de especial con la escuela en realidad, “uno hacía lo que la profesora decía y uno hacía sus tareas... y eso era todo... así era... así era antes”. Ingegerd cuenta que sus padres eran de “origen muy humilde”, la madre trabajaba como costurera y como niñera y el padre como hojalatero. Por el lado paterno – agrega – todos los varones han sido siempre “artesanos tremendamente hábiles”, incluso su hermano que trabaja en computación. A ella también “le gusta muchísimo entender como las cosas funcionan y por eso le encanta desarmarlas... y siempre cree que va lograr armarlas nuevamente, pero no siempre lo logra” dice riéndose.

¹⁰ Las transcripciones no son de ninguna manera un reflejo mecánico de la conversación. Cada transcripción de entrevistas está siempre basada en una interpretación y comprensión de lo que se dice y depende además de los fines con que se hace la transcripción. Esto significa que siempre sólo algunas dimensiones de lo expresado son reproducidas, es decir cada transcripción es siempre parcial (Linnell, 1992).

Con cuatro hijos en casa y su trabajo de maestra ha estado siempre muy ocupada sin tiempo para hacer otras cosas, aparte de un poco de trabajo en telar y en el jardín. Algunos períodos “una no tiene fuerzas para dedicarse de lleno al trabajo de la escuela, entonces el trabajo escolar consume menos de tus energías por decirlo así... porque una ya está demasiado absorbida por lo otro... y por el contrario, períodos tranquilos en el hogar entonces... entonces es el trabajo, trabajo y trabajo lo que cuenta”. El fútbol de los hijos ha significado “tener que llevarlos de un lado a otro, porque siempre juegan en otra parte... dedico demasiado tiempo a mirar partidos de fútbol, a pesar de que ni siquiera me interesan”. El trabajo y la familia han llenado y llenan la vida de Ingegerd, la combinación no siempre ha sido sencilla y reconoce que no siempre ha logrado dejar el trabajo en la escuela y la familia en la casa.

Asistía a la escuela secundaria cuando empezó a pensar en la profesión de maestra. Hizo sus estudios para profesora en Uppsala y “fue como volver a la escuela nuevamente”. A fines de los años sesenta “estaba todavía lleno de profesores de la vieja escuela... y seguro que ahora es total... totalmente diferente estudiar allí... espero yo” dice riéndose. Los días viernes por ejemplo había que llegar a tiempo al salón de actos, el rector se paseaba cuidando la entrada “para que nadie se colara... y entrara al aula sin recibir una reprimenda”. No había “ningún desarrollo” constata Ingegerd.

Primero había pensado ser profesora de cursos superiores, pero luego de pasar algunos días en una escuela para niños pequeños, cambió de opinión. Con niños pequeños “puedes hacer muchas más cosas” que con niños mayores, con ellos es más importante el ramo. “A mí me gusta justamente esta variación en el trabajo, es lo... lo divertido, una puede tener dibujo y una puede tener deportes, aunque hoy por hoy el deporte no me gusta para nada [riéndose] pero... Una puede salir al patio si el tiempo está bueno y una les enseña a leer, a escribir y... todo esto que es el trabajo escolar... y una canta y una les lee y... justamente esta mezcla, pienso que es muy buena... Porque yo tengo mucho temor a que la especialización llegue también a los cursos más bajos... si un profesor es bueno en un ramo entonces los niños van para allá, este otro es bueno en este ramo entonces los niños vienen para acá... Yo no quiero ser una profesora que... que solamente tiene uno o dos ramos... Yo... a mí me gusta todo, todo esto que uno hace...”.

La totalidad y la variación en el trabajo con niños pequeños es lo que le gusta de la profesión, a diferencia del trabajo con niños mayores donde el profesor tiene la responsabilidad de uno o dos ramos. Es por eso que quiso ser maestra y así quiere seguir trabajando. Sin embargo el desarrollo parece estar encaminado hacia la especialización “por lo menos si una lee... revistas profesionales... de profesores y así”, afirma Ingegerd y argumenta con fuerza en contra de ello “A mí no me gusta este método de trabajo en que los niños van de una estación a otra, o que nombre le podemos dar a esos lugares, y... y hacen diferentes cosas EN DEMASÍA! DEMASIADO! Porque... yo también creo que ellos necesitan otras personas, no es que yo piense que yo deba ser la única profesora para ellos... pero NO DEMASIADO! No exageremos... yo pienso que aquí deben tener su base y después quizás puedan hacer algo en otra parte, porque yo creo que es estimulante para... para los alumnos también... Pero esta debe ser... esta debe ser su morada o cómo se dice... y después puede hacer cosas divertidas en otra parte”.

El subrayar de esa forma la importancia de trabajar con la clase en su conjunto es hoy por hoy “sumamente anticuado y... no hay que pensar así” dice Ingegerd, sino que “si yo leo por ejemplo las revistas del profesorado, entonces hay que dedicarse a cosas nuevas, desarrollarse todo el tiempo...”. Ingegerd está muy consciente que lo que dice no está en línea con el discurso escolar dominante; por ello se define una y otra vez como anticuada,

argumentando en contra de lo que considera elementos centrales de la retórica escolar dominante: por una parte, la individualización de la enseñanza y la expectativa de que el profesor en todo momento trabaje a partir del grado de madurez y los deseos individuales del niño y, por otra parte, la exigencia de que los profesores trabajen estrechamente en equipo para mejor provecho de las capacidades de cada uno. En la zona escolar Gärdet esto se ha expresado a través de un esfuerzo encaminado a desarrollar una forma de organización en la que los profesores parvularios y primarios formen equipos de trabajo, responsables de todos los niños entre 6 y 9 años, con clases de edades mixtas organizadas en primer lugar a partir de la madurez de los niños y no de su edad biológica. Las huellas que estos esfuerzos han dejado en la práctica pedagógica diaria, varía enormemente entre las escuelas y dentro de las escuelas que hemos estudiado.¹¹ En Hjortronskolan donde trabaja Ingegerd, la colaboración entre profesores parvularios y primarios es mínima, y la resistencia en contra de la idea de crear clases mixtas es muy fuerte en una parte del profesorado, entre los cuales – tal como lo indica claramente su relato – se encuentra Ingegerd.

Ingegerd critica fuertemente a los profesores que dejan la responsabilidad a los niños de decidir lo que deben hacer y cuando deben hacerlo. Ella me cuenta de una alumna que iba a empezar en su clase de segundo año, pero que no sabía las letras. Ingegerd le pidió explicaciones a la profesora que la había tenido el primer año, quien solamente dijo “*Pero este es un 1-3!*”¹² *Los niños tienen tres años para aprenderlas...*”, Ingegerd se indigna. “Yo pienso que esto es sencillamente una catástrofe”. Dejar el aprendizaje como responsabilidad de los niños, de tal forma que... que quizás no quieran aprender las letras en esos tres años... yo pienso que... ellos pierden... ellos pierden esos tres años! Pero... pero esa es una escuela también, una escuela donde... o sea una forma escolar o como llamarla... donde los niños todo el tiempo pueden elegir lo que quieren hacer... y al final ellos quieren aprender las letras, pero... Pero en eso soy muy anticuada, yo quiero que ellos... yo quiero enseñarles todas las letras... para que todos los niños sepan las letras, pero... pero eso... Es otra forma de ser profesor, hoy en día esta de moda el tener clases mixtas y esas cosas... pero yo no las quiero para nada...”

Ingegerd define su forma de ser profesora argumentando en contra de un colega que deja “el aprendizaje como responsabilidad de los niños” al dejarlos decidir lo que quieren hacer. Esa no es su forma de ser profesora, sino que como maestra ella quiere que los niños aprendan todo lo que deben aprender, en este caso el abecedario.¹³ Su argumentación no va dirigida en contra de la idea, en general, de una enseñanza que parta de los niños, sino en contra de la idea de hacer responsable del aprendizaje al niño individual y en contra de la formación de clases mixtas impuestas en la zona donde trabaja “Tampoco me gusta esto de que ... también una idea muy linda, de que los niños más grandes todo el tiempo ayuden a los más pequeños... Pero... pero... pero también los niños grandes necesitan nuevos desafíos y... y aprender cosas nuevas... Ellos... ¡ellos no deben ser ayudantes del profesor! Pero sí pueden ser... se puede desarrollar el compañerismo de otras maneras... porque ellos piensan *Sí, pero es muy positivo que los más pequeños admiren a los grandes... Los pequeños... o los... los grandes pueden ayudar a los pequeños y así se hacen amigos y...* Eso se puede hacer en otras situaciones, pero no en lo que se refiere al aprendizaje, pienso yo”.

¹¹ Las observaciones de Davidsson (2002) indican algo similar.

¹² Hay diferentes maneras de organizar clases mixtas, por ejemplo “0-1” con niños de 6 y 7 años, “0-2” con niños de 6 a 8 años, “1-3” con niños de 7 a 9 años, etc.

¹³ Maggie MacLure (1993) habla de “argumentative identities” para referirse a esta forma de definir la identidad profesional en oposición a otras identidades.

El responsable del aprendizaje de los niños es el profesor, dice Ingegerd, cualquier otra cosa es abandonar al niño. Aunque los propósitos sean buenos, como el crear compañerismo entre niños grandes y pequeños, no debe hacerse a costa del aprendizaje. Ingegerd vuelve repetidas veces al relato del alumno que iba a empezar en segundo año y no sabía las letras y reconoce que ella obliga a todos los niños en el mismo redil, ella los obliga aprender a todos. Ella QUIERE hacerlo, dice con énfasis, marcando así su oposición en contra de los profesores que le dejan la responsabilidad a los alumnos “Ella [la profesora] no se ha dado cuenta que algo no funciona, que la niña durante todo un año no ha logrado aprenderse las letras. Yo pienso que en esa situación... uno ha abandonado a los niños. Mientras que ella piensa que yo, que digo *¡Ahora van a aprenderse la letra b!* Uno los obliga a aprender... aprender... yo los obligo a aprender, a pesar de que en ese momento ellos quizás no se sientan motivados a aprenderse esa letra. Pero esas son distintas formas de concebir cómo los niños aprenden a leer o como los niños aprenden en general... En eso me siento muy anticuada... en esas circunstancias... Sí, pero... claramente es así, yo obligo a todos los niños en el mismo redil! Yo lo hago, porque yo digo; *¡Ahora lo hacemos así! Ahora hacemos esto! ¡Y el paso siguiente es éste! ¡Y el próximo es este otro!* Así todos los niños hacen todos los momentos y en el aprendizaje de la lectura eso es algo muy natural, además... Pero... pero como dije, después que una ha hecho este... este... este aprendizaje básico, algunos pueden coser, otros quieren ... eh armar un rompecabezas, al... algunos quieren jugar... otros quieren hacer un libro, otros quieren sentarse a leer y... Entonces... entonces pienso yo... que ahora tienen la libertad de desarrollar lo que ellos... ellos quieren. ¡Yo también QUIERO algo con ellos! Sí, yo QUIERO que ellos aprendan cosas para que puedan... sí... usarlas cuando ellos quieran, cuando ellos quieran hacer otras cosas, leer en el diccionario por ejemplo, o algo por estilo...”.

La argumentación de Ingegerd se dirige no solamente en contra de la maestra que no le enseñó las letras a su alumna, sino que es al mismo tiempo una fuerte manifestación en contra del discurso escolar dominante, personificado en la entrevista por un representante de la comunidad académica. Ingegerd usa, con una mirada desafiante y llena de picardía, una expresión utilizada muy a menudo para criticar la escuela durante el debate educacional impregnado de individualismo e ideologías de mercado, que caracterizó la década del noventa, exclamando ¡“yo obligo a todos los niños en el mismo redil!” Ante mi pregunta si es algo conveniente para todos los niños, ella responde “¿Si le conviene a los niños? Sí, casi siempre lo hace y a veces es así que *¡Oh! ¡No tienen ganas!* O algo por el estilo, pero entonces una... *Pero hace esto de todas maneras y después puedes elegir tu...* Así es que una... los presiona, no a todos los niños, no es posible... Tod... todos los niños no alcanzan y no son capaces de hacerlo todo. Pero de a poco quiero que ellos... estos conocimientos básicos o cómo los puedo llamar, todos deben tener un cierto mínimo de conocimientos y en lo posible deben lograr adquirirlos todos, pero a algunos les lleva más tiempo que a otros. Pero justamente estos que no quieren o no son capaces... Una puede... una no puede decir, pienso yo, *no importa, no es necesario que lo hagas...* Entonces *no necesitas hacerlo...* Porque de repente los demás los han pasado y entonces... entonces les duele mucho eso... Sentir que no saben, que todos los otros saben y ellos... ¡Así es que yo sigo luchando! Y trato que... que ellos aprendan lo más posible y después es por supuesto así, que nosotros... uno puede hacerlo más de prisa y puede hacerlo más rápido y todo eso... Pero ellos están todos obligados en el mismo redil [riéndose] aunque vayan más o menos rápido... rápido... o les vaya más o menos bien... Así de anticuada soy yo...”.

La tarea del profesor es dirigir y decidir lo que los niños deben hacer, el maestro debe tener un objetivo con su enseñanza y debe hacer todo lo posible por lograrlo, en eso consiste el ser maestro, dice Ingegerd. Especialmente con los niños de la zona en que trabaja, y que ésto después se considere todo lo anticuado que quieran “Yo pienso que ellos... por lo menos yo pienso que mis alumnos tienen... bastante libertad para hacer lo que quieran, una vez que

han hecho sus deberes, sus quehaceres como yo quiero que lo hagan, aunque el trabajo es muy... muy dirigido, muy controlado, primero es dirigido y después tienen mucha libertad, pero cuando uno tiene libertad todo el día, entonces... entonces creo yo que puede ser devastador para... para algunos alumnos por lo menos, y estos niños que vienen aquí, ellos necesitan mucho, ellos necesitan mucha dirección también, sin lugar a dudas... /.../ Sí, porque en caso contrario es sólo cosa de abrir la puerta y decir *adelante, hagan lo que quieran*, porque allí de todas maneras entonces no tendría ninguna fun... fun... función como educador. Sí, si yo voy a ser profesor, entonces yo tengo una idea, entonces yo tengo un objetivo, que ellos también reciban algo de... de mi día laboral, yo... yo... yo quiero transmitir algo, yo quiero enseñarles algo o que nosotros... nosotros hablemos de algo o lo que sea, que cantemos algo... o lo que sea, pero que, que ellos reciban algo extra... no pero... pero así que... es mi profesión el enseñarles cosas, entonces yo quiero, por lo menos, tratar de lograrlo... /.../ Pero la escuela tiene... la escuela tiene... tiene la tarea de enseñarle a los niños a leer, a escribir, a contar, a convivir, etc... eso... eso es justamente lo que es la profesión, lo que uno debe hacer, por lo menos tratar de hacer, esa es la escuela sueca... como es ahora por lo menos, después hay otros tipos de escuelas, pero esta me viene a mí...”

“Esta me viene a mí”, dice Ingegerd y hace referencia a sus largos años de experiencia pedagógica en una llamada zona con problemas, otro de los temas recurrentes en su relato. Ella lo ve como un desafío muy interesante, aunque agotador, que no deja espacio para las formas de trabajo demasiado liberales que están de moda. Ingegerd presenta una imagen de una maestra con un fuerte compromiso social. Una maestra comprometida socialmente, pero que no por ello es una trabajadora social, sino una educadora que tiene su campo de acción en la escuela. “Pero yo siento así también que, que es realmente divertido tener éxito con estos niños más peliagudos, si una lo logra, y yo pienso que... sí que yo... me viene de perillas, aunque es terriblemente agotador... Y yo digo que yo no tengo fuerzas para interesarme en... en las desgracias de las familias, yo no soy capaz de interesarme... de sentir y tomar parte de los ... eh... problemas de otras familias, no tengo fuerzas para eso, pero sin embargo yo puedo luchar por el niño mientras el o ella estén en la escuela, eso... eso lo hago con mucho gusto... pero ahora... yo siento que ahí ... ahí van los límites de lo que soy capaz de soportar... Pero... pero al mismo tiempo que... Sí, de alguna manera esto es... esta es también la fortaleza de... de trabajar aquí, el que sea una zona peliaguda, por así decirlo... Porque quizás sea más tranquilo en otras... recorrer la sala y ver como escriben sus letritas y todo esta muy bien [*riéndose*].

Ingegerd continúa “Nosotros, nosotros tratamos de darle alguna forma de estructura... una... una forma de comportarse, sencillamente. Uno, uno puede comportarse al lote aquí, porque uno tampoco puede comportarse al lote en el resto de la sociedad, ni ahora ni más adelante tampoco... El que una trate de ponerle límites a los niños, funciona bien en esta escuela, pienso yo. Y yo... yo... yo no creo que nos convenga esta forma más liberal o demasiado liberal mejor dicho, la forma demasiado liberal de... de ir a la escuela o de ser educado... o así es que... yo creo que una debe... una debe mostrarles *¡Así es! ¡Esto tienes que hacer! ¡Esto... esta es la tarea del día!* Para que... Sí, también como un contrapeso a que ellos... ellos pueden... hay padres que no tienen la energía suficiente para decirles que no a los niños... O sea cuando ellos necesitan decir... cuando ellos necesitan que les digan que no... ellos... ellos imponen su voluntad porque las madres quizás... no pueden... no tienen fuerzas y una ve entonces... los niños como que flotan libres en el vacío... Yo pienso que esa es la fortaleza que... una siente que todos... o sea todos los que trabajan aquí, aunque no hablamos mucho acerca de ello, lo hacemos de esta forma, justamente ésto que todos tienen un compromiso enorme con los niños... Nosotros no somos tan *pedagogos* como esos, que primero que nada enseñan de una determinada manera, sino que nosotros... sí, nosotros

trabajamos para que la vida en torno a los niños de alguna manera funcione en forma normal, no sólo ahora sino también en el futuro. Esa es la fortaleza de ésta escuela, pienso yo, aunque a veces andemos de rodillas y no aguantemos más... yo siento que, es una forma que tenemos de... de trabajar que yo creo es buena, por lo menos para estos niños. Ahora no se trata de que todos nuestros alumnos sean niños con problemas... de familias... familias con problemas, no es así, pero muchos tienen... no se puede negar... así es... Es conocido por todos... es una zona conocida por tener problemas sociales como dicen y entonces... entonces uno... sí, si los padres no son capaces de ser adultos... entonces nosotros tratamos de ser adultos, por lo menos durante las horas de escuela...”.

El compromiso con los niños y con un trabajo que le de estructura a sus vidas y la ambición de “ser adultos” en su relación con los niños, es algo central en el maestro que Ingegerd nos presenta. Es ese compromiso el que constituye la base del sentimiento de comunidad con sus colegas, y no el trabajo de equipo que las directivas curriculares ordenan. Ese trabajo de equipo significa el tener que asumir responsabilidades por demasiados niños y ella no es capaz de hacerlo, “quizás tenga que ver con la edad” agrega Ingegerd, en tono algo socarrón. En todo caso, de ninguna manera se siente encerrada y aislada en su sala de clases. “A mí me interesa mucho cómo los demás trabajan y que es lo que hacen, yo pienso que es muy bueno esto que nosotros... por ejemplo Eva¹⁴ me deja un papel aquí *¡Sí, me parece muy bien!* Y yo le dejo un montón de papeles a ella... y una tiene algún tipo de intercambio, no sólo a través de los papeles pero... una ve un poco cómo la otra está pensando y... y una habla de los niños, hablamos de los niños pero... pero como te dije antes... anteriormente hoy día... yo pienso que es muy trabajoso el interesarme en tantos niños... Yo pienso... yo pienso que es muy interesante conversar con mis compañeras de trabajo, sobre cómo ven las cosas y que piensan sobre la escuela, los niños y así... Pero a veces... no pero es... es justamente esto de que... es la cantidad de niños creo yo, que yo siento es trabajoso... quizás tiene que ver con la edad... ¡No! no! Pero si a mí me gusta esto, yo no me siento... que tengo un... o sea muchos se sienten encerrados en su sala de clases, con sus apoderados y así... yo no me siento así porque... porque a mí me gusta el clima de trabajo que hay aquí... si lo podemos llamar así... aquí en la sala de profesores y... todos son muy abiertos y hablamos mucho de lo que es trabajoso y lo que no ha funcionado, así es que una tiene... una tiene mucho apoyo de los demás, una no está sola y fracasada cuando ocurren cosas... /.../ no es que nos sentemos a planificar juntas, no lo hacemos, no tenemos tiempo, sino que más bien... por ejemplo nos podemos sentar a corregir tareas o a planificar el trabajo del día siguiente, una al lado de la otra, pero no lo hacemos juntas, no juntas pero una siente que tenemos algo en común de todas maneras... es esto de que... de que hemos trabajado tanto tiempo juntas, así es que estamos tan compenetradas en nuestros trabajos que no necesitamos quebrarnos la cabeza con... con grandes planes sino que... funciona... funcionamos juntas una al lado de la otra por así decirlo, mientras otras lo hacen todo en conjunto... es muy diferente...”.

Lo mejor de la profesión para Ingegerd es la enseñanza, el enseñarle a los niños a hacer las cosas bien hechas “Me gusta mucho hacer clases cuando los niños... de tal forma que el niño empiece a pensar sobre las cosas... o cuando una dice algo en lo que ellos no han pensado, y no necesita ser algo extraordinario, y una puede ver como *¡Oh! ¡Oh!* Una puede ver como les da vueltas ahí arriba... están pensando... ¡eso me encanta! Y además me gusta... yo quiero enseñarles a hacer las cosas bien hechas, ¡No pueden ser al lote! Yo quiero que aprendan bien y que sientan que... que hacen un buen trabajo. Ellos deben sentir *¡Yo he hecho*

¹⁴ Eva es profesora primaria con muchos años en Hjortronskolan, está a cargo del otro primer año en la escuela y tiene su sala de clases al lado de la de Ingegerd.

lo mejor que puedo! No producir un montón de cosas sin sentido, sino que... deben hacer lo mejor que pueden... deben estar... deben poder estar satisfechos por haber hecho algo bien hecho... ese es su trabajo... /.../ Sí, pero yo lo quiero así y ¡eso es ser anticuada! O sea que una... *¡Ahora quiero que hagan esto, esto y esto!* Después cuando estén listos, entonces pueden hacer lo que ustedes quieran...”.

Palabras Finales

El relato del profesor tradicional se encuentra sin lugar a dudas en retirada, por lo menos en la retórica educacional dominante en Suecia y otros países occidentales, aunque – tal como el relato de Ingegerd lo muestra – cómo práctica educacional parece vivir y gozar de muy buena salud.¹⁵ Vive lado a lado – y a veces en contradicción con ellos – de otros relatos acerca de que es ser profesor y de cómo el maestro debe desempeñar sus tareas. La visión general de nuestro estudio en cinco escuelas de Uppsala, es justamente de que existe una gran variación en las experiencias, métodos de trabajo e identidades profesionales del profesorado. No he elegido el relato de Ingegerd porque sea ni extremadamente excepcional ni tampoco el más representativo de la forma de concebir la profesión entre los profesores suecos. El objetivo del artículo es más bien el mostrar cómo los profesores con sus relatos forman sus identidades profesionales, a través de marcar sus posiciones y argumentar en relación a otros relatos. Desde ese punto de vista – y quizás por sentirse en contra de la corriente dominante en el discurso educacional – el relato de Ingegerd es quizás algo más claro y más directo que otros.

Lo que todos los relatos sí tienen en común, es la combinación y fusión de principios pedagógicos y argumentos de política educativa (las clases mixtas, el obligar a todos los niños en el mismo redil...) con circunstancias y argumentos locales y personales (la niña que no sabía el abecedario, el trabajo en un barrio con problemas sociales...). Mi punto de partida ha sido una concepción de las identidades profesionales como relacionales y de los relatos profesionales como actos formadores de identidad, es decir, una concepción de los relatos como acciones situacionales con las cuales queremos hacer y hacemos algo, con las cuales nos relacionamos con otros, marcamos nuestras posiciones, damos argumentos en favor y en contra de diferentes puntos de vista, en suma damos una imagen de quienes somos y quienes queremos ser.

Semejante perspectiva no sólo nos permite percibir cómo los profesores con sus relatos dan su visión y su definición de la profesión, sino que también nos permite percibir cómo ellos ven la escuela y lo que allí ocurre, los conflictos existentes y las tendencias en juego, dónde se encuentra la escuela y hacia dónde va en camino, tanto a nivel local como nacional.

En ese sentido, el relato de Ingegerd puede entenderse como un relato acerca de los cambios radicales que el sistema educacional sueco – y la sociedad sueca en general – ha

¹⁵ Y sin lugar a dudas vive también en la imagen pública que hay de la profesión. De acuerdo a Andy Hargreaves (2000) es un relato que pertenece a la "era pre-profesional" del desarrollo histórico del profesorado. Pero al mismo tiempo, plantea, es un tipo de profesor que de ninguna manera debe considerarse sólo como una curiosidad histórica, puesto que es una práctica diaria entre los profesores mayores, además de tratarse de un relato muy influyente entre los encargados de políticas educacionales, quienes muchas veces en sus planteamientos se apoyan en los recuerdos nostálgicos de su propia escuela.

experimentado durante los últimos decenios y en donde la descentralización y las orientaciones de mercado han venido a reemplazar las ambiciones de un sistema educacional – y demás instituciones de bienestar – unificado e “igual para todos”. Un relato hecho desde una perspectiva muy específica: la del profesor tradicional. Un maestro que experimenta enormes cambios en su profesión, donde lo que se concebía – y que muchas veces fue una de las más importantes razones de ingreso a la profesión y en lo cual habían logrado en alto grado de maestría – como lo central de la profesión: la enseñanza, la responsabilidad de toda la clase y de todos los contenidos, ya no forma parte de lo prescrito y de lo deseado. Pero también puede entenderse como un relato acerca de Ingegerd, una esforzada mujer profesional, madre de cuatro hijos y con treinta años de experiencia profesional, que se siente amenazada en lo que considera fundamental de su vida profesional, y que se resiste y lucha.

Un objetivo general del artículo ha sido el mostrar lo fructífero de usar un enfoque biográfico como instrumento para aumentar nuestra comprensión de la profesión Magisterial y de la actividad escolar, y de las posibilidades que se abren cuando prestamos atención y escuchamos lo que los profesores nos relatan. Y cuando lo entendemos no como meras reflexiones mentales o como voces que flotan libremente en un vacío histórico-social, ni tampoco como un mero reflejo de determinantes discursivos, sino que lo entendemos como alegatos y contribuciones a debates y luchas contingentes, basados en experiencias profesionales y creadores de identidades profesionales. Los cambios educacionales desde esa perspectiva, son algo más que productos de sencillos procesos lineales, que van desde las decisiones centrales a las realizaciones locales. La reforma educacional que traspasa las actividades de los niños de seis años a la escuela, se transforma a través de los relatos del profesorado, en un cambio menos “inocente” de lo que en primera instancia podía parecer: la reforma en sí constituye también un alegato y una contribución a las luchas político educacionales, y como tal, es también percibida y usada por los profesores en su práctica diaria, en el relato de sus experiencias y en sus propias reivindicaciones profesionales.

* * *

El relato de Ingegerd tomó forma durante mis cuatro horas de conversación con ella, en mi calidad de investigador educacional estudiando los significados de una reforma, en un proyecto financiado por las autoridades escolares nacionales. En los ojos de Ingegerd, seguramente un representante más del – en el mundo de la práctica – no siempre altamente apreciado mundo académico. Como entrevistador relativamente experimentado creo sin embargo haber logrado crear una atmósfera de confianza y me atrevo a sostener que mantuvimos una conversación provechosa y un intercambio de experiencias fructífero para ambas partes. El marco general de las entrevistas en todo caso ha contribuido con toda seguridad a que Ingegerd agregara a sus argumentos algo extra. Luego en la soledad de mi oficina he analizado sus palabras y examinado sus argumentos desde uno y otro ángulo; he reducido el texto enormemente (se trata de 66 páginas) y mas aún he presentado su relato en la forma que yo he considerado conveniente para el formato de la revista, y de acuerdo a mis posibilidades y limitaciones como escritor. Se trata en última instancia de mi relato sobre el relato de Ingegerd, impregnado de mis concepciones teóricas y de mis capacidades personales. Elliot Mishler en su libro sobre artesanos nos recuerda que también el trabajo científico (y también el trabajo de los profesores habría que agregar) es una forma de trabajo artesanal “We may even learn (though we are still far from this) to take pride in the fact that our work bears our “signature” rather than being concerned that it doesn’t look the same as all the other studies in our field” (1999, sid. 162).

BIBLIOGRAFÍA

- BERGQVIST, CH. & NYBERG, A. (2002). Welfare State Restructuring and Child Care in Sweden, in S. Michel & R. Mahon (Eds) *Child Care Policy at the Crossroads. Gender and Welfare State Restructuring*. New York: Routledge.
- BERTAUX, D. & THOMPSON, P. (eds) (1993). *Between Generations. Family Models, Myths and Memories*. International Yearbook of Oral History and Life Stories. Vol II. Oxford: Oxford University Press.
- BERTAUX, D. & THOMPSON, P. (eds) (1997). *Pathways to Social Class. A Qualitative Approach to Social Mobility*. Oxford: Clarendon Press Oxford.
- CALANDER, F. (1999). *Från fritidens Pedagog till Hjälplärare*. Uppsala Studies in Education 80. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- DAVIDSSON, B. (2002). *Mellan Soffan och Katedern. En Studie av hur Förskollärare och Grundskollärare Utvecklar Pedagogisk integration Mellan Förskola och Skola*. Göteborg Studies in Educational Sciences 174. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- DENZIN, N.K. (1989). *Interpretative Biography*. Beverly Hills, CA: Sage.
- ENGLUND, TOMAS (1994). Utbildningspolitiskt Systemskifte. *Utbildning och Demokrati* (3)2, 41-54.
- GARPELIN, A. (1997). *Lektionen och Livet. Ett Möte Mellan Ungdomar som Tillsammans Bildar en Skolklass*. Uppsala Studies in Education 70. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- GOODSON, IVOR & SIKES, PAT (2001). *Life History Research in Educational Settings. Learning From Lives*. Buckingham: Open University Press.
- GUSTAFSON, K. (2003). Children's Identity-Work and the Social Geography of the School. Paper Presented at the Association of American Geographers Annual Meeting, 4-8 March. New Orleans. Uppsala universitet, Pedagogiska Institutionen.
- HARGREAVES, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, vol 6, No 2, 151-182.
- HATCH, J.A. & WISNIEWSKI, R. (Eds.) (1995). *Life History and Narrative*. London: The Falmer Press.
- HELLSTEN, J.O. (2000). *Skolan som Barnarbete och Utvecklingsprojekt. En Studie av hur Grundskoleelevers Arbetsmiljö Skapas – Förändras – Förblir som den är*. Uppsala Studies in Education 86. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- HEYMAN, I. & PÉREZ PRIETO, H. (red) (1998). *Om Berättelser som Redskap i Pedagogisk Forskning*. (s 111-134) Pedagogisk Forskning i Uppsala 131.

- HEYMAN, I. & PÉREZ PRIETO, H. (red) (2000). *Berättelser om Yrken*. Arbetsrapporter från Pedagogiska Institutionen 219, Uppsala Universitet.
- IVARSSON, PM. (2003). *Barns Gemenskap i Förskolan*. Uppsala Studies in Education 101. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- JOSSELSO, R. & LIEBLICH, A. (Eds.) (1993). *The Narrative Study of Lives*. Vol 1. Thousand Oaks: Sage Publications.
- JOSSELSO, R. & LIEBLICH, A. (Eds.) (1995). *Interpreting Experience. The Narrative Study of Lives*. Vol 3. Thousand Oaks: Sage Publications.
- KALLÓS, D. & TALLBERG BROMAN, I. (1997). Swedish Child Care and Early Childhood Education in Transition. *Early Education & Development*, vol 8 no 3, pp 265-284.
- KARLSSON, M. (2003). Föräldrars Möten med Barnomsorg. En H. Pérez Prieto, F. Sahlström, & H. Melander, H. (red): Från Förskola till Skola. Berättelser från ett Forskningsprojekt. *Pedagogisk Forskning i Uppsala 149*.
- KEMUMA, J. (2000). *The Past and Future Active Into the Present. Kenyan Adult Migrants' stories on Orientation and Adult Education in Sweden*. Uppsala Studies in Education 89, Acta Universitatis Upsaliensis.
- KVALE, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- LINDBLAD, S. (1996). Towards a Social Understanding of Teachers. Swedish Positions and Experiences. I B.J. Biddle & I. Goodson: *The International Handbook of Teachers and Teaching*.
- LINDBLAD, S. & PÉREZ PRIETO, H. (1997). (red): *Utbildning - Kultur - Interaktion - Karriär. Sidor av en Forskningsgrupp*. Pedagogisk Forskning i Uppsala 128.
- LINDBLAD, S. & POPKEWITZ, T.S. (2000). *Public Discourses on education Governance and social Integration and Exclusion: Analyses of Policy Texts in European Contexts*. Uppsala Reports on Education 36.
- LINDBLAD, S. & POPKEWITZ, T.S. (2001a). *Listening to Education Actors on Governance and Social Integration and Exclusion*. Uppsala Reports on Education 37.
- LINDBLAD, S. & POPKEWITZ, T.S. (2001b). *Statistical Information and Systems of Reason on Education and Social Inclusion and Exclusion in International and National Contexts*. Uppsala Reports on Education 38.
- LINDBLAD, S. & POPKEWITZ, T.S. (2001c). *Education Governance and Social and Social Integration and Exclusion: Studies in the Powers of Reason and the Reasons of Powers*. Uppsala Reports on Education 39.
- LINELL, PER (1992). Transkription av tal Och Samtal: Teori Och Praktik. *Arbetsrapporter från Tema K 1992:5*. Linköping: Tema Kommunikation.

- MACLURE, MAGGIE. (1993). Arguing for Your Self: Identity as an Organising Principle in Teachers' Jobs and Lives. *British Educational Research Journal*, vol 19, No 4, sid 311-322.
- MISHLER, G. (1986). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MISHLER, G. (1999). *Storylines. Craftartists' Narratives of Identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- PÉREZ PRIETO, H. (1992). *Skola och erfarenhet: Elevernas Perspektiv. En grupp Elevers Skolerfarenheter i ett Longitudinellt Perspektiv*. Uppsala Studies in Education 43. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- PÉREZ PRIETO, H. (1998). Pupils' Experiences of School as a Meeting Ground: a Quiet and Well-Behaved Pupil'S Story. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol 42:5, 281-293.
- PÉREZ PRIETO, H. (2000). Historien om Råven och Andra Berättelser. Om Klasskamrater och Skolan på en Liten ort – ur ett skol- och Livsberättelseperspektiv. *Pedagogisk Forskning i Uppsala* 137.
- PÉREZ PRIETO, H. (2003a). Lärarintervjuer i Fisk-Projektet. En H. Pérez Prieto, F. Sahlström, & H. Melander, H. (red): Från Förskola till Skola. Berättelser från ett Forskningsprojekt. *Pedagogisk Forskning i Uppsala* 149.
- PÉREZ PRIETO, H. (2003b). Förskolan och Skolan: Kontinuitet och Integration. En H. Pérez Prieto, F. Sahlström, & H. Melander, H. (red): Från Förskola till Skola. Berättelser från ett Forskningsprojekt. *Pedagogisk Forskning i Uppsala* 149.
- PÉREZ PRIETO, H., SAHLSTRÖM, F., CALANDER, F., HEIKKILÄ, M. & KARLSSON, M. (2003). Together? – on Child Care as a Meeting Place in a Swedish City. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol 47 no 1 s. 43-62.
- PÉREZ PRIETO, H., SAHLSTRÖM, F. & MELANDER, H. (red) (2003). Förskola i Skola. Berättelser från ett Forskningsprojekt. *Pedagogisk Forskning i Uppsala* 149.
- SAHLSTRÖM, F. (1999). *Up the Hill Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School*. Uppsala Studies in Education 85. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- SAHLSTRÖM, F. & LINDBLAD, S. (1998). Subtexts in the Science Classroom an Exploration of the Social Construction of Science Lessons and School Careers. *Learning and Instruction*, 8:3, 195-214.