

Prólogo

*Las historias de vida como estrategia de visibilización
y generación de saber pedagógico*

Fernando Hernández
Universidad de Barcelona

Un prólogo a un libro que ya tiene prólogo

En un libro que ya tiene un prólogo de su autor, rico en detalles y actualización sobre la temática de las historias de vida de profesores, parece que no tenga demasiado sentido colocar otro texto introductorio. Sin embargo, he de señalar que esta presentación responde a la demanda del profesor Goodson, con una finalidad bien precisa: situar la temática del libro en el contexto del lector o lectora de habla hispana. De un lector, profesor, formador, estudiante, investigador o administrador en el campo de la educación, que tiene experiencia o relación con la construcción de la profesión docente, sus representaciones sociales y su carácter de objeto de estudio e investigación.

Con la finalidad de este prelude situacional puesta de manifiesto, paso a señalar algunos puntos de vista sobre la investigación en torno a las historias de vida de los docentes, introduciendo aspectos que, de bien seguro, van más allá de las problemáticas enunciadas en este libro y en la fructífera producción que sobre este tema se ha ido llevando a cabo en la última década, sobre todo, en los países de habla inglesa.¹

Todo ello con la finalidad última de responder a una pregunta: ¿qué puede aportar este tipo de investigación a la mejora de la educación en el período histórico de profundos cambios en el que nos encontramos?

Señalando un camino

En un seminario en el que participo, vinculado a un proyecto de investigación sobre las trayectorias de los docentes ante los cambios sociales, económicos y profesionales (Sancho et al, 2003), nos hemos preguntado acerca del sentido que podía tener la investigación sobre historias de vida. Un sentido que vaya más allá de una emergencia académica o una moda que se adentra en uno de los espacios poco explorados de la educación. Hacernos esta pregunta nos ha llevado a ordenar el papel que la investigación en torno al profesorado ha tenido en los últimos veinte años.

En esta revisión hemos constatado que, hasta la mitad de los años 80, la investigación sobre el profesorado terminaba en la formación inicial. De manera especial se pretendía saber cuáles eran las mejores condiciones de formación porque se pensaba que el docente mantendría esa posición a lo largo de toda su trayectoria profesional.

Luego, cuando comenzó a verse que las reformas iniciadas en los años sesenta (y que aquí se configuraron en torno a la Ley General de Educación) no cumplían con sus finalidades y que el profesorado, a pesar de los recursos invertidos, no seguía las pautas de los expertos ni se atenía al pie de la letra a los materiales «a prueba de profesores», comenzó a plantearse que, quizá, valdría la pena prestar atención a la figura del docente. Surgió así la investigación sobre el «pensamiento de los profesores», que tuvo un cierto eco entre nosotros y que se establecía sobre un supuesto: si logramos saber cómo piensan los docentes sobre su planificación y su actuación, si detectamos sus concepciones sobre el aprender, el enseñar, la evaluación y otros temas como los fundamentos desde los que orientan sus disciplinas, podremos prever su posición en el aula y su adaptación ante las propuestas de cambio que se le hagan. Si sabemos lo que pasa en «su cabeza», se podrá anticipar lo que hará cuando se le plantee una reforma o una innovación.

Sin embargo, la investigación sobre los procesos de cambio e innovación realizada en la última década (Fullan, 2001) ha puesto de manifiesto que para que tenga lugar un cambio real, no basta con saber qué «piensa» el docente. Es algo mucho más complejo pues implica cambios

en las concepciones y en el comportamiento de los actores; lo cual, como es fácil imaginar, resulta bastante complicado de lograr. Sobre todo si se tiene en cuenta que los cambios en las creencias y la comprensión de cualquier propuesta son la condición previa para lograr que ésta trascienda sus enunciados e intenciones. Algo que no sucede si se considera al profesor de manera aislada (como planteaba la investigación sobre el pensamiento del profesor) y no se promueven de manera continuada comunidades de práctica en las que las convicciones puedan discutirse con otros, una vez que los docentes han tenido algún tipo de experiencia en la introducción de nuevas prácticas. Algo que una y otra vez han olvidado las propuestas de reforma que han tenido lugar entre nosotros en los últimos años. Por eso, adoptar un nuevo lenguaje no significa asumir las consecuencias de su apropiación en la práctica; sustituir unas prácticas que se han considerado eficaces por otras que transmiten inquietud no parece el mejor camino para adentrarse en procesos de cambio.

Aunque éste no es el camino por el que ha de transcurrir esta introducción sí parece relevante rescatarlo porque, en buena medida, la atención que despierta el profesor ha estado vinculada a su papel en procesos de cambio y reforma. Si al docente se lo ha considerado como «objeto» de investigación ha sido para conocer y tratar de comprender por qué no ha seguido el camino que le proponen los expertos universitarios o los responsables de la administración educativa. Mucho se ha escrito e indagado sobre el cómo y el porqué de la resistencia del profesor a los cambios, y uno de los hallazgos en este campo ha sido que no puede mirarse al profesor sólo en el momento biográfico en el que se encuentra, sino que es necesario recorrer su trayectoria (lo que incluye sus diferentes momentos de aprendizaje y experiencias profesionales) para comprender el «lugar» en el que se sitúa y su disposición para la innovación y el cambio. De aquí la relevancia que ha adquirido la investigación sobre las historias de vida de los docentes como «espacio» desde el que se reconstruyen trayectorias y se detectan posicionalidades biográficas, es decir, experienciales, y no sólo cognitivas, como planteaba la investigación sobre el «pensamiento» del docente.

Aunque éste es sólo uno de los análisis posibles. Otro podría ser que en tiempos de presión y tensión entre y sobre el profesorado, en los que se ha de enfrentar a nuevos retos en su trabajo (nuevas poblaciones de alumnos, revisión de los conocimientos necesarios para dar sentido a la información...); en los que la sociedad, al tiempo que coloca sobre las

espaldas de los docentes nuevas responsabilidades y presiones (ha de afrontar problemas que la familia o la misma sociedad crean pero no pueden solucionar) desvaloriza su función educadora (al no darle recursos y capacidad de iniciativa para ejercer su trabajo en estas circunstancias cambiantes), se hace necesario rescatar sus trayectorias en el formato de historias de vida, como una estrategia de «fortalecimiento» psicológico y profesional, como un reconocimiento de que en su trabajo generan saberes que han de ser tenidos en cuenta.

Sean éstos u otros los motivos de la emergencia de la investigación sobre las historias de vida, parece relevante considerar los temas que Huberman, Thompson y Weiland (2000) señalan a modo de enunciados sobre el interés que este campo de investigación suscita en la actualidad:

- a. La historia de una carrera docente es una historia de altibajos que se manifiesta en momentos de satisfacción, compromiso y competencia. Conocer una trayectoria profesional permite situar y conectar con el docente, no sólo desde su presente sino en la perspectiva de su recorrido profesional. Algo especialmente necesario en tiempos de reajustes y reestructuraciones profesionales.
- b. En la medida en que el profesorado dedica cada vez más tiempo de su vida a la docencia (no hay que olvidar que la media de edad del profesorado en España está en torno a los 45 años, lo que significa que la mayoría llevan por lo menos 20 años de profesión y les quedan otros tantos), parece necesario seguir lo que ha ocurrido después de las fases iniciales del ejercicio profesional, para poder facilitar sus trayectorias en el futuro.
- c. La necesidad de dar voz y no hablar en lugar de, planteada por los estudios de orientación feminista, ha llevado también a destacar la importancia de prestar atención a las experiencias de vida de los docentes.
- d. El convencimiento de que una reforma educativa gira en torno al incremento de la competencia y el compromiso del profesor a lo largo de su carrera hace necesario conocer «dónde» se encuentra para poder saber qué se pueda esperar o qué estrategia hay que organizar para su formación.

Sin embargo, las consideraciones que plantean la necesidad de la investigación basada en historias de vida no terminan aquí. Se pueden introducir desde una posición de «sospecha» otras tres señalizaciones:

- Si se acepta que el pasado influye en el presente, la construcción de historias de vida puede tener un valor de formación basado en la reconstrucción y en la autoconsciencia. Rescatar las historias de vida junto a los profesores supone dar paso a un mejor conocimiento de sus procesos personales en relación con su trabajo. Permite explorar los «lugares» biográficos que faciliten comprender las posiciones actuales de los docentes. Pero esto hace necesario compartir momentos de vida en la que muchos no se sienten cómodos ni ven en ello una necesidad. La intimidad biográfica no está para ser expuesta ni desvelada en público. A pesar del anonimato que se plantea en la negociación. En todo caso, frente al ruido exterior, replegarse en el espacio de la historia personal parece una respuesta de los tiempos que vivimos.
- Derivado de lo anterior, la investigación a partir de historias de vida puede convertirse en una forma sutil de control sobre el profesor, en la medida en que se entra en la reconstrucción del espacio íntimo de su autobiografía. Con ello, el profesor es el profesional que, para serlo, ha de exponer su propia historia. La parcela de resistencia que le queda (estando como está bajo el escrutinio constante de los investigadores, la administración, las familias y la opinión pública) aparece de esta manera desvelada, sin poder plantear cómo se podrá proteger frente a este desvelamiento. La mostración se plantea sin contrapartida, más allá de la promesa de que le puede ayudar para reconstruir y situar mejor su trayectoria y sus procesos. Si bien es cierto que no tiene por qué suceder de esta manera, no hay que dejar de lado la posibilidad de que este tipo de investigación genere (como sucede con la relevancia que se le otorgan a las emociones en la actualidad) formas de control sobre los docentes.
- La comunidad académica necesita novedades. Como cualquier espacio profesional marcado por la competencia y la necesidad de delimitar territorios de reconocimiento, señalar las historias de vida como un nuevo campo de estudio permite, como he señalado en la nota de más arriba, que un grupo de profesionales encuentren un terreno para la investigación que les otorgue identidad. De esta manera los «sujetos» y las «voces» se transforman en «objetos» y en «informantes» que contribuyen con su generosidad, con sus vidas, a las carreras profesionales de los investigadores. De nuevo, no tiene por qué ser así y es posible, sobre todo si se sigue una determinada perspectiva narrativa de investigación, construir las historias de vida desde una posición dual, en la que los investigadores también estén implicados y el resultado fi-

nal sea un cruce de historias que se entremezclan y se construyen de manera dialógica. Pero no hay que olvidar que la investigación basada en historias de vida es un camino por trazar plagado de decisiones éticas que han de ser siempre consideradas y nunca minusvaloradas.

Hasta aquí un breve mapa en el que situar la perspectiva de investigación de la que trata el libro de Goodson. Pero la promesa inicial era situarlo en el contexto del posible lector o lectora de habla hispana. A este entorno me dirijo a continuación no con voluntad de ser exhaustivo y presentar un estado de la cuestión (algo que desborda la finalidad de este texto) sino de ofrecer una serie de obras a título de ejemplo sobre lo que pueden ser, entre nosotros, aproximaciones a las historias de vida.

La importancia de que el profesorado se haga visible

La educación, se nos dice en uno de los capítulos de este libro, ha sido rica en prescripciones y pobre en descripciones. Cuando se habla de la crisis de las reformas de los últimos años, en buena medida se está hablando de la crisis de las prescripciones. Las prescripciones han servido, por ejemplo, para sustituir buenas prácticas y para desdibujar trayectorias innovadoras, produciendo con ello desajustes en el profesorado. Recientemente, los efectos de la reforma de 1990 se han transformado en un campo de batalla política, de visiones sobre la sociedad, el profesorado, el alumnado, el aprender y el enseñar, que han culminado con la aprobación de la LOCE en el año 2002.

En este tiempo y sobre todo desde 1996, en que se implantó de manera obligatoria la reforma de la educación secundaria, el profesorado ha sido representado en los medios de comunicación como una víctima de las malas decisiones de los políticos y los psicopedagogos. Como un mantra, se ha hecho sentir con fuerza la salmodia o el griterío de: «el profesorado está cansado, quemado, maltratado, presionado y abandonado». La reforma del Partido Popular ha vendido la promesa de que los docentes (sobre todo los de secundaria, y de manera especial los del cuerpo de catedráticos) volverán a recuperar la dignidad, prestigio y reconocimiento perdido con la LOGSE.

En este panorama, ni los medios de comunicación, ni los responsables de las diferentes administraciones educativas, han mostrado a los

docentes que han seguido innovando: dando respuestas a la nueva realidad que conlleva la extensión de la escolaridad hasta los 16 años, que participan en proyectos de mejora de la escuela; que están próximos a la situación que viven los alumnos; que abren las puertas de la escuela a la familia y a la comunidad; que asumen la situación de los alumnos emigrantes como un desafío y no como una limitación; que tratan de desbloquear los rígidos muros del currículum disciplinar... Sin embargo, aunque las experiencias de estos profesores hayan sido silenciadas, muchos hablan en nombre de los docentes. Pilar del Castillo, anterior Ministra de Educación, declaró en más de una ocasión cuando defendía la LOCE, que «muchos docentes me han dicho... que están de acuerdo». Aunque no conozco que se hayan hecho visibles esas voces, en forma de estudios, ni se haya escrito sobre quiénes son esos docentes y dónde han dicho lo que han dicho.

En todo el guirigay producido en los tres últimos años a raíz de la aprobación de la LOCE, poco sabemos, de primera mano, sobre lo que los docentes piensan, dicen o sienten más allá de la respuesta a los cuestionarios de los estudios oficiales o algún trabajo universitario más puntual. Sin embargo, no deja de sorprender que se haya dibujado un panorama tan lamentable sobre la situación del profesorado cuando en la *Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo* (2002) se recoge que «por secciones de actividad, y en cuanto al nivel medio, son los ocupados en la educación los que presentan mayor nivel medio de satisfacción con el trabajo que realizan (7,23 puntos –sobre 10–)». Observación que me lleva a preguntarme si son estos docentes los mismos que también se manifiestan «quemados», «maltratados» y todos los adjetivos que los medios de comunicación han ido señalando sobre la profesión docente. Da la impresión de que algo no cuadra en la representación del profesorado que se nos ofrece en los medios de comunicación. Alguna forma de «metonimia» (la parte –un sector del profesorado de secundaria– por el todo) se ha publicitado como representación general de los docentes. ¿Ha sido parte de la estrategia para promover la necesidad de la LOCE? ¿Forma parte de juegos de micropolítica entre el propio profesorado? ¿Responde a un intento de «subordinar» la educación de titularidad pública frente a la privada? La investigación basada en historias de vida puede ofrecer algo de luz ante estos interrogantes, así como los estudios que aborden, sin prejuicios, lo que está ocurriendo en la actualidad en los centros, tanto de primaria como de secundaria.

Pero hay más preguntas. ¿Cómo se configuran, en la actualidad, las trayectorias de los docentes, que se van haciendo mayores y que llevan veinte o treinta años en la escuela? ¿Qué relaciones tienen las trayectorias profesionales y las posiciones que se han adoptado frente a la reforma de la LGE, la LOGSE, la LOCE y la que está por venir? ¿Cómo ha afectado la pérdida de autonomía de los docentes —si es que alguna vez han gozado, o han hecho uso de ella— a su posición ante las situaciones cambiantes que están viviendo? ¿Cómo se relacionan las maneras de enseñar con la enseñanza que los docentes recibieron en la escuela, en la universidad y en la formación continuada? ¿Cómo aprenden los docentes en relación con el período profesional en el que se encuentran? ¿Cómo afecta a los docentes la «imagen» que los medios de comunicación y de entretenimiento construyen sobre ellos y ellas? Preguntas a las que la investigación sobre las historias de vida puede ofrecer algunas respuestas.

Dibujado el panorama en el que hoy tiene sentido plantear la investigación sobre historias de vida parece importante recordar que este tipo de investigación nos permite afrontar los siguientes retos: reconstruir las trayectorias de los docentes en las diferentes reformas educativas por las que ha pasado en los últimos años; afrontar la necesidad de visibilidad de itinerarios de docentes como forma de hacer pública una identidad profesional que genera saber pedagógico, más allá de los determinismos sobre el «debe ser» del profesorado que se encuentran en tantas publicaciones universitarias o en documentos oficiales; reconstruir cómo los docentes han ido y están afrontando las presiones derivadas de las fuerzas sociales y productivas, de los cambios económicos y tecnológicos sobre el ejercicio de su profesión; rastrear cómo la formación que los docentes han recibido contribuye (o no) al desarrollo de su actividad en la escuela y el aula; explorar la vinculación entre los procesos de construcción identitaria (heterosexual u homosexual) y sus posicionamientos como docentes, todo ello en medio de un largo etcétera.

Historias de y sobre profesores

Llegados a este punto, y como he señalado más arriba, con la intención de ser más ejemplar que exhaustivo, quisiera prestar atención a algunas de las publicaciones que, en cierta manera, presentan textos que se po-

drían considerar como próximos al movimiento de investigación en torno a las historias de vida de los profesores. De mi conocimiento del tema puedo destacar tres tendencias que sobresalen.

1. Narraciones de profesores sobre su experiencia profesional

No han sido muchos los profesores que han decidido contar su historia en primera persona. Existe un cierto pudor católico entre nosotros que evita o frena que esto sea posible. A veces, en las páginas de las revistas de educación (*Cuadernos, Aula, Guix...*) aparecen experiencias cotidianas de docentes con sus alumnos. Pero son experiencias sin sujetos. En la mayoría de los casos, los niños y los adolescentes aparecen sólo desde su dimensión de alumnos. Mientras que el profesor se oculta en la sombra, permanece en el anonimato de sus pensamientos y vivencias. Cuenta lo que hace, pero dice poco de lo que vive y aprende en su experiencia, en su trayecto profesional/personal.

Esta actitud de ocultación podría que ser tema de un estudio que nos permitiría indagar en cómo la subjetividad docente (de buena parte de nuestra población adulta) se ha aprendido a construir desde el silencio de los sentimientos y las vivencias (a lo mejor éste es el papel sustitutivo que ahora ejercen algunos programas de televisión que invitan a «desnudarse» en público: pero está claro, que no estoy reclamando este exhibicionismo, aunque algún puente se podría establecer para explicar su éxito y popularidad). Hay trabajos como el de Jaume Celsa (1996) que tiene un carácter pionero en este sentido, en la medida en que un profesor, con vocación de narrador (una característica que parece indispensable en este tipo de producciones) decide hacer públicas sus reflexiones en torno a su experiencia desde la dirección de una escuela primaria.

Sin embargo, hay otros dos trabajos dentro de este apartado que han tenido un cierto eco en la opinión pública. El primero más que el segundo, por contribuir a confirmar la imagen que sobre la escuela secundaria se estaba manufacturando en el período previo a la reforma de la LOCE. Me refiero al libro de Toni Sala publicado inicialmente y con gran éxito editorial y mediático en catalán. El segundo de los libros, aparecido más recientemente, el de Juan Sánchez Enciso, sigue una trayectoria y propone una propuesta narrativa bien diferente. Ambos textos requieren un encuadre que nos permita situar las posiciones sobre el profesorado y la escuela que cada uno de ellos refleja.

En el estudio antes mencionado, en que se presenta un estado de la cuestión sobre la investigación en torno a las trayectorias de los docentes (Huberman, Thompson y Weiland, 2000) se hace referencia a dos investigaciones que, en buena medida, enmarcan las dos representaciones dominantes sobre el profesor que reflejan estos dos libros. Por un lado tenemos el estudio de Dan Lortie (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*, y por otro el trabajo de Milbrey McLaughlin y Sylvia Yee (1988) *School as a Place to Have a Career*. La imagen de los docentes que aparece en el primer caso se presenta caracterizada en los siguientes términos:

[...] individualistas y orientados en el presente, abandonados en gran medida a sus propios mecanismos, sin una cultura técnica compartida que les proporcionara soluciones fiables con las que enfrentarse a sus problemas. Defendían su autonomía dentro de una estructura muy similar a una cáscara de huevo; se protegían de las intrusiones de sus colegas y de los supervisores (por no mencionar a los padres), mostrándose indiferentes a cualquier influencia que fuera más allá de la organización y exigiendo únicamente más tiempo con sus alumnos en las aulas. Finalmente, se conformaban con escasas e inciertas recompensas derivadas de éxitos mucho más modestos de los tolerables por sus ambiciosas metas y deseos. (pp. 20-21).

Quien haya leído el libro de Toni Salas (2002) *Crónica de un profesor de secundaria* en torno a su experiencia docente, puede encontrar en sus páginas un fiel reflejo de esta imagen del profesor.

Frente a esta posición, la investigación de McLaughlin y Yee nos habla de

[...] unos profesores más colaboradores, impacientes por construir una organización integrada a partir de directrices claramente marcadas, con el objeto de llegar a una propuesta de unificación con metas bien definidas. Intentaban compartir un sentido de la responsabilidad para la realización de la escuela. Exponían los recursos y herramientas adecuados que necesitaban e intentaban resolver conjuntamente los problemas y disfrutar mientras lo hacían. Se comprometían a mejorar continuamente a través de un aprendizaje individual que estuviera coordinado con el desarrollo de la organización. Por último, buscaban aire fresco a través de las innovaciones y los cambios periódicos de asignación. (p. 21).

Quienes hayan leído el libro de Juan Sánchez Enciso (2003) *Mis mejores años* seguro que han encontrado una experiencia de un profesor que se ajusta, en buena medida, a la representación y actitud que pone de manifiesto el perfil de docente señalado en la investigación de McLaughlin y Yee. Pero, sobre todo, el relato de la memoria de Sánchez Enciso en torno a su experiencia en un centro de secundaria con población «difícil», pone de manifiesto las posibilidades narrativas y de empatía que pueden derivar de la narración de un profesor, cuando ésta se manifiesta y estructura desde el saber pedagógico y experiencial de los docentes y no desde la cultura de la queja o el exhibicionismo victimista.

En la misma dirección el relato construido por Antonio López Ocaña y Manuel Zafra (2003) en torno a la experiencia de atención a la diversidad que están llevando a cabo en el IES Fernando de los Ríos de Fuente Vaqueros (Granada) adquiere un carácter ejemplar por situar su narración como la reconstrucción de una experiencia vivida por los propios autores, y en la que ejercen de portavoces de sí mismos y de otros. Con ello contribuyen a mostrar que otra escuela secundaria es posible si se basa en otra forma de entender las relaciones entre profesores y alumnos bien diferente a la que tiene lugar en buena parte de estos centros escolares.

Un último ejemplo a considerar sería el trabajo de Paloma Gil Saenz-Hermúa (2001) en el que se nos presenta un relato en primera persona en el que se recogen impresiones y reflexiones en torno a su experiencia como profesora novel. Este relato hecho a base de fragmentos y con un estilo coloquial, y por lo tanto vivo, muestra cómo una profesora ilustra, destaca y sitúa sus experiencias de vida en el inicio de su trayectoria profesional.

Más allá de la nostalgia o de la autoindulgencia, más allá de las memorias de maestras como las de Josefina Aldecoa, las narraciones que recogen experiencias escritas por los propios docentes constituyen un primer estadio para que el profesorado adquiera visibilidad y, por supuesto, reconocimiento. Además de servir como espejo para que otros docentes (además de otros miembros de la comunidad educativa y de la sociedad) comiencen a elaborar una imagen del profesorado más positiva y calidoscópica. A veces pienso que un buen tema para una serie documental de televisión sería la de elaborar historias de vida de docentes, recogiendo en sus propias voces sus vivencias y vicisitudes.

2. Investigaciones en torno a profesores, de manera especial, relacionadas con estudios de caso o investigaciones etnográficas

La perspectiva de estudios de caso tiene, entre sus muchas virtudes, la de poder presentar un fenómeno, bien sea trayectoria o experiencia, en casi toda su complejidad. Quizá por esta razón algunas investigadoras (y aquí me parece importante destacar la cuestión de sexo, porque han sido sobre todo las investigadoras las que han adoptado, desde una sensibilidad epistemológica diferenciada, la perspectiva de las historias de vida dentro de un proceso reconstructivo de la experiencia vivida de otras profesoras con la finalidad de explorar y develar diferentes problemáticas) han situado dentro de estudios de caso o investigaciones etnográficas recorridos por las trayectorias profesionales y biográficas de docentes. Dejando claro que esta distinción entre lo profesional y lo personal es simplemente estratégica, puesto que, en buena medida, lo que estos estudios ponen de manifiesto es el sinsentido de este dualismo separador. A modo de ilustración de este tipo de trabajos voy a citar tres ejemplos.

Remei Arnaus (1996) realizó, a partir de su tesis doctoral *Vida professional i acció pedagògica. A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi d'un cas* (1993), una publicación en la cual se presentaba una experiencia de investigación etnográfica. La peculiaridad de esta aproximación es que pretende narrar el proceso de una investigación desde la voz de quien investiga. Lo que emerge en el texto es el plano personal, la voz de la investigadora que pone de manifiesto sus dificultades, los compromisos que asume, las contradicciones que provoca el proceso de investigación, los procedimientos de los que se sirve para generar y elaborar conocimientos. Una voz que, por otra parte, no se muestra como un monólogo, sino en un formato de interacción y de diálogo con la maestra con la que pretende construir el relato de una trayectoria profesional.

Guardando a la vez una cierta distancia y paralelismo con la publicación anterior, Zulma Caballero (2001: 21-22) dedica el primer capítulo de su libro *Aulas de colores y sueños*, a presentar la historia de Marta, una maestra que tiene un papel importante en la historia de una escuela del Raval de Barcelona y de las vidas que allí tienen lugar:

El primer capítulo tiene como protagonista a Marta; conocer la historia de una maestra, identificar los procesos de formación docente, observar los mo-

dos en que sus experiencias se ponen al servicio de nuevos desafíos educativos, ha tenido especial relevancia para la comprensión de los siguientes abordajes.

El abordaje que hace Zulma Caballero sobre la historia de Marta, dibuja un trayecto en el que los límites entre lo personal (como mujer, madre, maestra) se entrecruzan y dan sentido a la función profesional. Pero el relato no mira sólo hacia la maestra sino que, en un viaje de ida y vuelta, coloca a la investigadora frente a un espejo que le permite «verse» en dimensiones similares a las que presenta al sujeto de su historia. Se construye así un relato en el que la experiencia de la maestra y la de la investigadora se entrecruzan para desvelar cómo se construye la noción de «diferencia» en un marco escolar que podría definirse como multicultural. El formato narrativo adoptado «atrapa» al lector (como me ha señalado algún estudiante de doctorado) situando con ello el tercer lado del triángulo que pone de manifiesto este tipo de investigaciones: el espacio del lector, que ha de completar con su «mirada» el encuentro esbozado entre la investigadora y la maestra.

Por su parte Ana María Salgueiro (1998) recoge en el capítulo cuarto de su libro *Saber docente y práctica cotidiana* la historia de vida de una maestra, en torno a la cual articula el problema de su investigación: cómo una profesora construye su saber docente a partir de su trabajo diario en el aula y de las relaciones de intercambio con sus colegas. Lo novedoso del relato que presenta la profesora Salgueiro es que está estructurado sólo a partir de la voz de la profesora. La historia que la maestra cuenta fluye por sí misma, sin reflexiones o consideraciones de la investigadora. La intervención de ésta se limita a situar en el relato diferentes títulos de entrada que dan un nuevo sentido a la narración, en la medida que ofrecen al lector señales para detectar los cambios que se producen en la trayectoria de la maestra.

No cabe duda de que esta vía de investigación resulta prometedora y, en buena medida, supone un estadio posterior a los trabajos recogidos en este libro de Goodson. Relatos todavía muy preocupados por definir los límites entre las posiciones de los investigadores y los docentes, y por afianzar un campo de estudio que se mostraba como emergente. En cualquier caso, los tres estudios reseñados constituyen buenos ejemplos de algunos de los planos en los que se mueve la perspectiva narrativa de investigación. Perspectiva que invita a reconsiderar no sólo el sentido que se le da al relato que se presenta como resultado de la investigación, sino las relaciones y posiciones que se construyen en el seno de la

misma. Algo que tiene una importancia fundamental en la perspectiva de historias de vida.

3. Historias de vida de profesores, con la finalidad de comprender trayectorias profesionales vinculadas a determinadas áreas del currículum o períodos históricos

Es probable que sea el campo de la historia de la educación el que, aunque todavía de manera incipiente, ha sido testigo de la irrupción de las historias de vida como forma de reconstruir lo que sucedía en la educación en un período determinado. Este campo se mueve a caballo entre el intento de construir biografías de ciertos docentes que han tenido una especial significación por sus aportaciones y el rescate de voces anónimas que son testimonios del acontecer cotidiano de la escuela en unas determinadas circunstancias. En ambos casos el nexo que une estas dos tendencias es tomar el relato del sujeto como una fuente primaria para la reconstrucción histórica. Esto lo diferencia de otro tipo de estudios, también históricos, en los que las fuentes documentales son la referencia básica para construir el relato histórico.

Si bien es cierto que estos trabajos que toman como fuente la historia que cuenta el sujeto no suelen ser considerados en la perspectiva de investigación sobre historias de vida de docentes, los rescato porque, desde mi punto de vista, ilustran de manera clara la definición de historia de vida que señala Goodson en este libro:

El objetivo fundamental de la investigación basada en historias de vida consiste en localizar el propio relato del profesor o profesora en el marco de un análisis contextual más amplio o, dicho en palabras de Stenhouse, construir «una narrativa de la acción dentro de una teoría del contexto». El establecimiento de la distinción entre un relato de vida y una historia de vida es, por lo tanto, absolutamente clave. El relato de vida es la «narración que construimos sobre nuestra propia vida»; la historia de vida es una empresa llevada a cabo en colaboración y que requiere la revisión de una gran variedad de evidencias.

Algo que no siempre ocurre en los ejemplos que el lector o lectora encontrará en el presente libro. Ejemplos que, en algunos casos, se muestran más preocupados por las cuestiones éticas vinculadas a la rela-

ción entre el investigador y los educadores o informantes, o por describir de forma adecuada relaciones causales que expliquen la actuación docente. Algo, por otra parte, normal en la fase inicial de constitución de un campo de estudios, en el que la relación entre el sujeto-investigador y el sujeto-informante adquiere una especial relevancia.

De entre los diferentes ejemplos que podría citar sobre este tipo de trabajos en nuestro contexto, quisiera considerar la investigación de Maria Teresa Farreny (2002) en torno a la educadora Carme Aymerich. El papel de la voz de la biografiada, es doble: por un lado se encuentra en los textos producidos, y por otro en las conversaciones que la investigadora tuvo con la profesora Aymerich. Este cruce de fuentes permite rescatar lo que es la trayectoria del pensamiento educativo, en el campo de la expresión artística, de una educadora que tanta influencia ha tenido en diversas generaciones de docentes. La historia de vida, en este caso, no es la finalidad primera de la investigación —que se encuentra a caballo entre la biografía y el relato de vida—, pero se utilizan estrategias vinculadas a esta perspectiva de investigación como base para reconstruir una trayectoria intelectual y como formadora, en la que la voz de la protagonista tiene un papel fundamental no sólo como informante, sino como punto de contraste de los diferentes momentos y formas de su decir. Todo ello con el trasfondo de una época de cambios sociales y educativos que, en buena medida, explican las relaciones que la investigadora establece en el relato que termina por presentarnos.

He de decir que el segundo ejemplo me incumbe de manera especial. Desde hace algunos años, concretamente desde 1998, a partir del marco que ofrece la asignatura de Historia de la Educación Artística, dentro del itinerario de educación de la licenciatura de Bellas Artes en la Universidad de Barcelona, la investigación en torno a la historia oral primero y las historias de vida después ha sido una guía fundamental de la formación de los estudiantes y de constitución de un corpus de conocimientos que permitiera representar el papel de la educación artística dentro de la historia del currículum escolar. Una parte de estas producciones, del resultado del trabajo de los estudiantes y de las contribuciones de otros colegas, puede encontrarse en las aportaciones a las Jornadas de Historia de la Educación Artística (Hernández y Ricart, 1998; Hernández, Juanola y Morejón, 2001; Hernández y Morejón, 2004). El sentido de esta propuesta se reflejaba en un artículo que tiene mucho de programático y que apareció en la primera de estas publicaciones (Hernández, 1998: 262):

Al revisar la experiencia de estos años y constatar la dificultad de acceder, en tan breve espacio de tiempo, a las fuentes documentales disponibles para reconstruir la historia reciente de la Educación Artística, y por la apuesta por una concepción de la historia que sirviera para comprender a los futuros docentes su propia biografía, me llevó a plantear en el pasado curso lo que todavía considero un proceso que ha de consolidarse. Abordar una aproximación a la historia oral que permitiera, no sólo conservar la memoria de quienes han tenido, desde papeles diferentes, un protagonismo en la historia de esta materia curricular, sino también las voces de quienes han vivido, como alumnos o docentes, experiencias mediadas por un contexto y por unas determinadas formas de racionalidad. Esta perspectiva parece relevante para reconstruir y conocer el papel de la Educación Artística en la construcción de la subjetividad y como mediadora de la transmisión de valores en el currículum.

Ha sido en este marco en el que se han ido desarrollando diferentes proyectos que han tratado de dibujar un mapa de la educación artística basado en las experiencias de profesores cuyas trayectorias nos permiten afrontar de manera diferente no sólo un proceso de aprendizaje,

[...] la recuperación colectiva de una memoria que se diluye con el paso del tiempo y que, sin duda, puede brindarnos elementos para reconstruir, de una manera más amplia, el papel de este ámbito disciplinar en la constitución de los saberes escolares y su papel mediador en la construcción de valores y de referencias de subjetividad. (Hernández, 1998: 265)

Proceso que ha seguido su curso, y que ha sido el tema central de las Jornadas celebradas en el año 2003, y en las que escribía (Hernández, 2004: 1) para su presentación lo siguiente:

[...] la historia como devenir y como presente de esperanza o incertidumbre, como pasado que nos enseña sobre lo que somos, como proyecto de futuro (de equidad, mayor justicia, de emancipación, en suma) sigue estando ahí para ser construida. Se mueve entre el relato y la experiencia, entre la investigación y la narración. Como líneas rectas, o desde los fragmentos y los residuos. Explorando lo conocido, o buscando elementos, evidencias que «hablen de otra manera», que cuenten la historia de otra manera.

Ésta puede ser una reflexión que sirva de cierre a esta contextualización del libro de Goodson. Hasta ahora a los profesores se les ha dicho no

sólo lo que deben hacer, sino cómo deben ser. Esto ha hecho que, en buena medida, hayan constituido su ser docente mediado por los deseos, intenciones y propuestas de otros. Las historias de vida, en cualquiera de sus diferentes formas (escritas por profesores, investigadores o de manera dialógica) pueden resituar la figura del docente otorgándole no sólo visibilidad, sino un nuevo sentido: el de prácticos reflexivos o intelectuales críticos que toman sus propias trayectorias como fuente no sólo de experiencia, sino de conocimiento y saber pedagógico.

Notas

1. Cuando redacto este texto, y como prueba de la relevancia que el tema tiene en la actualidad académica e investigadora de Estados Unidos, me llega la información sobre la convocatoria que hace el Grupo de Interés de la AERA (American Educational Research Association) en torno a «las vidas de los docentes» para el próximo congreso de esta asociación. En esta convocatoria se invita a presentar investigaciones acerca de a los siguientes temas: (a) narrativas del profesorado (autobiografías); (b) biografías sobre docentes; (c) investigación sobre el desarrollo profesional del profesorado (incluyendo las trayectorias de sus carreras); (e) investigación sobre las características, creencias y actitudes del profesorado; investigación sobre la enseñanza como profesión; (f) historias sobre las vidas de los docentes en diferentes períodos y países y (g) retratos de profesores en la literatura, el cine o la televisión. Como se puede apreciar el campo se muestra amplio y diverso, pero la pregunta que nos sugiere es a qué responde este interés. Algo que voy a tratar de responder en estas páginas.

Referencias

- ARNAUS, Remei (1996) *Complicitat i interpretació. El relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- CABALLERO, Zulma (2001) *Aulas de colores y sueños. La cotidianidad en las aulas multiculturales*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- CELA, Jaume (1996) *Amb lletra petita*. Barcelona: Edicions 62-Rosa Sensat.
- FARRENY Maria Teresa (2002) *Carne Aymerich. Pedagogia de l'expressió, pedagogia de la vida*. Ed. Pòrtic. Barcelona.
- FULLAN, Michael (2001) *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro (2002).
- GIL SAENZ-HERMÚA, Paloma (2001) *Érase una vez un lamento persistente. Reflexiones de una maestra en prácticas*. Morón-Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- HERNÁNDEZ, Fernando. (1998) «Historia oral y educación artística». En F. Hernández y M. Ricart (eds.) *III Jornades d'Història de l'Educació Artística*. Barcelona: Facultat de Belles Arts (pp. 261-266).

- HERNÁNDEZ, Fernando. (2004) «Escribir la historia de una materia curricular con la referencia de la historia de los pasajes de Walter Benjamin» en F. Hernández y L. Morejón (eds.) *Històries de vida en educació artística. V Jornades d'Història de l'Educació Artística*. Barcelona: Facultat de Belles Arts (pp. 1-3).
- HERNÁNDEZ, Fernando y RICART, Marta (comps.) (1998) *III Jornades d'Història de l'Educació Artística*. Barcelona: Facultat de Belles Arts.
- HERNÁNDEZ, Fernando., JUANOLA, Roser y MOREJÓN, Laura (comps.) (2001) *IV Jornades d'Història de l'Educació Artística*. Barcelona: Facultat de Belles Arts.
- HERNÁNDEZ, Fernando y MOREJÓN, Laura (comps.) (2004) *Històries de vida en educació artística. V Jornades d'Història de l'Educació Artística*. Barcelona: Facultat de Belles Arts.
- HUBERMAN, Michael; THOMPSON, Charles y WEILAND, Steven (2000) «Perspectivas en la carrera del profesor», en Bruce Biddle, Thomas Good y Ivor Goodson (Eds.) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós (1998) (pp. 19-98).
- LÓPEZ OCAÑA, Antonio y ZAFRA, Manuel (2003) *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. La experiencia del IES Fernando de los Ríos de Fuente Vaqueros (Granada)*. Barcelona: Octaedro.
- LORTIE, Dan (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*, Chicago: University of Chicago Press.
- McLAUGHLIN, Milbrey y YEE, Sylvia (1988) «School as a Place to Have a Career», en A. Lieberman (comp.) *Building a professional culture in schools*. Nueva York: Teachers College Press (pp. 23-44).
- SALA, Toni (2002) *Crónica de un profesor de secundaria*. Barcelona: Península.
- SALGUEIRO, Ana María (1998) *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro.
- SÁNCHEZ-ENCISO, Juan (2003) *Los mejores años. Peripécia vital y profesional de un profesor de BUP*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- SANCHO, Juana María, et al. (2003) *Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes*. Plan Nacional de I+D+I (2000-2003). Secretaría de Estado de Política Científica y Tecnológica. Ministerio de Ciencia y Tecnología. (BSO2003-02232).