

INDAGACION BIOGRAFICA EN EL ESTUDIO DE LA CULTURA PROFESIONAL DEL DOCENTE

M. Fernández Cruz y E. Molina Ruiz

El desarrollo profesional del docente es un proceso que nos informa de los cambios que le suceden como parte normal de su vida ocupacional a través del tiempo. Nos permite comprender la estabilidad en ciertos rasgos o la evolución significativa que ocurre en las respuestas del profesor a eventos especiales, con referencia a sus teorías y creencias acerca de la enseñanza (Villar, 1992), el conocimiento profesional que expresa en el ejercicio de la docencia (Butt y Raymond, 1989), sus actitudes respecto a la gestión de la mejora escolar y el desarrollo organizativo (Guskey, 1989), o los eventos de su vida personal (Pajak y Blase, 1989). Además constituye una referencia de análisis suficientemente atractiva para para que se haya constituido recientemente en una vía de aproximación privilegiada para comprender los fenómenos de interacción entre los profesores que ocurren en el Centro educativo.

En esta comunicación pretendemos señalar las posibilidades que para el estudio de la "cultura profesional docente" presentan los métodos de indagación biográfica. En un primer lugar destacaremos los estudios relevantes que hemos encontrado en la literatura científica acerca de los aspectos interpersonales del desarrollo profesional del docente. En segundo lugar analizamos las posibilidades de conocer los procesos de cambio en el profesor y en el Centro educativo a través de la indagación biográfica. En último lugar analizamos las posibilidades de los métodos narrativos para iluminar estos procesos de cambio.

1. EXISTE UNA DIMENSION INTERPERSONAL DEL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES.

Butt y Raymond (1989) han destacado como uno de los tres ejes en los que se desenvuelven los estudios de la vida personal y profesional de los profesores, el que se refiere al "cambio en la escuela", como un continuo entre dos polos donde un extremo lo representa la aproximación normativa al desarrollo del profesor para informar los procesos

de mejora de la escuela mediante el desarrollo organizativo (Ingvarson y Greenway, 1984; Guskey, 1985). En el otro polo se sitúan los estudios donde se destaca la inquietud emancipatoria de los docentes (Ball y Goodson, 1985; Sikes, 1985; Wood y Sikes, 1987). Estos últimos trabajos, que se han centrado en los fenómenos colectivos y su implicación en la evolución profesional, han analizado la interacción persona/contexto a través del tiempo y en particular las presiones de las estructuras sociales e institucionales en la vida profesional de los docentes. Se han utilizado conceptos como el de la autocomprensión a través de la "autobiografía colaborativa", que desde la propia perspectiva de Butt y Raymond (1989), se convierte en un "vehículo de emancipación personal", o lo que en términos de Floden y Huberman (1989) sería

"un aporte para comprender la asimetría entre las necesidades personales y las exigencias institucionales y, desde ahí, un estímulo para la acción individual o colectiva" (Floden y Huberman, 1989)

La advertencia de Goodson (1992) sobre el riesgo de centrar la atención, cuando se estudia el desarrollo profesional, en lo individual olvidando las estructuras sociales que han determinado que lo individual sea como es, se incardina plenamente en esta perspectiva emancipatoria, con la que se han abordado desde los problemas de género en la enseñanza (Casey, 1992), hasta los procesos de socialización de los profesores y las influencias sociales relevantes en la formación del profesor a través de su experiencia (Knowles, 1992), o la investigación sobre el currículum y la capacitación del profesor para crearlo, recrearlo y desarrollarlo (Smith, 1991).

En otra línea, igual de interesante para la consideración de cuanto de interpersonal hay en el desarrollo profesional de los docentes, podemos citar los trabajos que se han referido a las condiciones laborales en las que se desenvuelve el ejercicio de la docencia (Rosenholtz, 1986, 1992), la oportunidad de emplear medidas administrativas que favorezcan la productividad de los docentes y su implicación en procesos de mejora (Maloy y Jones, 1987), y los trabajos que se han vertebrado en torno a la satisfacción de los profesores en el desarrollo de su carrera (Warren, 1989; Prick, 1989).

Siguiendo una línea cercana de pensamiento –basada ahora en una discusión teórica sobre el papel de la educación en la reproducción del sistema social–, pero poniendo el acento en aspectos culturales de la formación del profesor, el trabajo de Britzman (1986) nos ofrece descripciones particulares de la manera en que las historias personales de los profesores se implican con los mitos comunes de nuestra cultura que se mantienen en los procesos de formación. Por su parte Hargreaves (1986) ha profundizado más, continuando con la inquietud por la interacción persona/contexto, en los aspectos culturales de la vida de los profesores llegando a contemplar la biografía de los profesores como una subcultura particular de la enseñanza.

Estos aspectos culturales del desarrollo profesional son, igualmente, motivo de análisis en el trabajo de Nias (1989) en el que una tercera parte de la muestra sigue una evolución particular en su carrera y responde a un perfil distinto del que define a quienes trabajan todo su tiempo con los alumnos, constatándose que están emergiendo diversas ocupaciones dentro del mundo de la enseñanza que requieren estudios diferenciados. Uno

de estos perfiles lo constituyen, en el referido estudio de Nias, aquellas mujeres que se dedican a tiempo parcial a la enseñanza y tratan la múltiple realidad de su desarrollo personal como complementario antes que incompatible. Se nos ocurre que un enfoque similar de tratamiento de realidades múltiples en el desarrollo personal y profesional puede ser adoptado para el estudio de profesionales de la enseñanza tales como asesores, orientadores, directores, profesores de apoyo u otros.

2. EL DESARROLLO PROFESIONAL Y EL CAMBIO ESCOLAR SE PUEDEN INDAGAR DESDE UNA PERSPECTIVA BIOGRAFICA.

Los procesos de cambio y mejora exigen la implicación máxima de cada uno de los profesores del Centro quienes han de aportar su talento personal y su capacidad de trabajo en equipo para la reconstrucción de la organización educativa. ¿Cómo interactúan contexto escolar y estadios de desarrollo del profesor en la generación de actitudes comprometidas con la innovación y el cambio?

Los estudios de la evolución de la personalidad en el tiempo (Lightfoot, 1983; Caspi y Bem, 1990; Kelchtermans, 1991) han venido a considerar la edad del profesor, o el mero discurrir del tiempo, una variable vacía para explicar el desarrollo profesional. La consideración del término estadio en el desarrollo del profesor, entendido como la interacción de la maduración fisiológica personal con la experiencia acumulada por la práctica de la enseñanza y la influencia social de la institución donde se desarrolla la carrera profesional, puede ayudarnos en la comprensión de la conducta y la respuesta del profesor ante determinados eventos de la institución educativa. Un mismo acontecimiento no se vive de igual forma en un momento evolutivo que en otro. Cada estadio no significa más que una predisposición interior a integrar los acontecimientos de la enseñanza (y de la vida) de una forma determinada. Además, determinados acontecimientos históricos (Huberman, 1989) pueden alterar sin duda la continuidad de las fases profesionales que vive una determinada generación.

En cualquier caso, estos estadios no tendrían un carácter lineal, sino muy abierto y arraigado en determinados momentos, y siempre estarían influidos por la historia social de la institución donde se desarrolla la carrera profesional.

Oja (1989) recoge un trabajo previo de Loevinger (1976) sobre estadios de desarrollo cognitivo en el adulto para diseñar el trabajo con los profesores y planificar el desarrollo organizativo en las escuelas. Parte de que

"Los estadios de desarrollo cognitivo son mejor descritos en términos específicos de estadios de juicio moral/ético, complejidad conceptual, desarrollo del "yo" y funcionamiento interpersonal". (Oja, 1989)

Para afirmar que la esencia del desarrollo es el esfuerzo para perfeccionarse, integrarse y dar sentido a la propia experiencia. Las características de cada uno de los estadios de Loevinger, son descritas por Oja en términos de autocontrol de los impulsos, estilo interpersonal, preocupación consciente, y estilo cognitivo. En concreto los estadios considerados son los siguientes:

(a) **Autoprotección.** Los individuos controlan sus impulsos. Se usan las reglas para la propia ventaja. La principal regla de autoprotección del individuo es "no quedas atrapado". Se mantienen relaciones interpersonales manipulativas y exploratorias.

(b) **Conformismo.** Se obedecen las reglas porque se pertenece al grupo. La conducta es vista en términos de acciones externas y eventos concretos, antes que sentimientos y motivos internos. Las emociones personales son expresadas a través de clichés, estereotipos, y juicios morales. Preocupa la apariencia, la aceptación social y la reputación.

(c) **Transición al autoconocimiento.** Aumenta el autoconocimiento y se abren multitud de posibilidades, alternativas y opciones en la resolución de problemas. Aumenta la capacidad de introspección. El crecimiento en la autoconfidencia y la autoevaluación respecto a normas internas comienza a sustituir las normas del grupo y sus guías de conducta.

(d) **Consciencia.** Se es capaz de la auto-crítica. También de la autovaloración de objetivos e ideas y un sentido de responsabilidad. Las reglas son interiorizadas. La conducta es contemplada en términos de sentimientos, modelos, y motivos más que de simples acciones. La mejora, especialmente cuando puede ser medida por normas autoelegidas, es crucial. Se está preocupado por las obligaciones, privilegios, derechos, ideales y mejora, todo definido más por normas internas y menos por reconocimiento o aceptación externa.

(e) **Individualismo.** Sentimiento de individualidad sobre todo si se asocia a un conocimiento, puesto de relieve, de la dependencia emocional de los otros. Aumenta la habilidad para tolerar relaciones complejas y contradictorias entre eventos. Hay gran complejidad en la conceptualización de las interacciones personales. Las relaciones interpersonales son altamente valoradas.

(f) **Autonomía.** Capacidad para tolerar y hacer frente a los conflictos internos que surgen de percepciones, necesidades, ideales y dudas conflictivas. Se es capaz de unir ideas que parecen ambiguas u opciones incompatibles. El reconocimiento de las necesidades de autonomía de los demás permite la tolerancia a las elecciones y soluciones de los otros y el derecho a aprender de sus propias equivocaciones. Los límites de la autonomía los establece en: la coherencia, la interdependencia mutua y la alta valoración de las relaciones interpersonales.

Desde modelos que han integrado la evolución cognitiva con otros aspectos madurativos de la vida del docente se han identificado distintas secuencias de fases en la vida profesional del profesor. Newman, Burden y Applegate (1980) usan la edad del profesor para describir tres fases lineales en la carrera de los profesores: (a) 20-40 buscando un sitio en la profesión; (b) 40-55 compromiso con la enseñanza y alta moral personal; y, más de 55, pérdida de entusiasmo y energía, retirada. Fessler (1985) identifica seis fases o estadios de desarrollo docente: (a) inducción; (b) hacerse competente; (c) entusiasmo y crecimiento; (d) frustración en la carrera; (e) estabilidad y estancamiento; y, (f) salida de la carrera.

Por su parte, Kremer-Hayon y Fessler (1992) en un estudio comparativo entre las carreras de diez directores investigados y las fases del desarrollo docente encontradas en la literatura, establecen esta secuencia evolutiva de los estadios del profesor: (a) inducción; (b)

crecimiento; (c) gestión versus liderazgo; (d) idealismo versus realismo; (e) hacia una orientación personal; (f) estabilidad y estancamiento; y, (g) declinamiento y salida de la carrera. De estas fases destacamos la no linealidad de la secuencia al ofrecerse dos tendencias en el desarrollo: la de gestión versus liderazgo y la de idealismo versus realismo.

La no linealidad de las secuencias de crecimiento en los profesores ha sido puesta de manifiesto por Huberman (1989) que a partir de su estudio empírico con una muestra de profesores de enseñanza secundaria establece las siguientes fases en el desarrollo profesional: (a) entrada en la carrera, tanteamiento; (b) estabilización, consolidación de un repertorio pedagógico; (c) diversificación y cambio, activismo; (d) puesta en cuestión e interrogantes de mitad de carrera; (e) serenidad y distancia afectiva; (f) conservadurismo; y (g) retirada (serena o amarga).

Desde cualquier modelo de secuencia elegido, y considerando siempre la dificultad de generalización de las fases encontradas por las dificultades metodológicas de este tipo de estudios (que trataremos más adelante), parece sensato afirmar que el estadio evolutivo del profesor puede considerarse a la hora de valorar las razones por las que un profesor desea llegar a implicarse en una cierta actividad de desarrollo y mejora del Centro educativo.

3. LA REALIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE SE PUEDE CONOCER A TRAVÉS DE SUS NARRACIONES.

Las historias de vida mediante narraciones biográficas o a través de entrevistas pueden iluminar el mundo interior de la escuela y los procesos que en ella ocurren, a pesar de que los etnógrafos, habitualmente, han desconsiderado la experiencia personal de cada uno de los integrantes de la organización educativa.

"El hecho es que en la mayor parte de la etnografía educativa la carrera y experiencias previas (incluyendo la vida dentro y fuera de la escuela) no son investigadas y no se les ha considerado significativas". (Beynon, 1985)

Para Beynon (1985), la reconsideración de los métodos de historia de vida puede ser expresada en términos de tres funciones: (a) la subjetiva, cuando se emplea para conocer la realidad subjetiva del individuo, sus teorías y creencias; (b) la contextual, cuando se usa para conocer el contexto de experiencia de vida y el sistema social en que ha transcurrido; y, (c) la evaluativa, cuando se emplea para corregir, probar y ampliar las teorías existentes señalando direcciones válidas para la investigación futura.

La historia de vida constituye un cuadro conceptual (Tochon, 1992) de conocimiento de la realidad profesional del docente elaborado a partir de la reconstrucción de su experiencia personal y social cuyo resultado no puede responder a los criterios normales de investigación: validez, fiabilidad y generalización. Estos criterios de investigación son sustituidos por el de veracidad o "adecuación descriptiva del contexto de la experiencia" (Op. cit.), y el de transferibilidad (Guba y Lincoln, 1983):

"el hecho de que la historia contada pueda aplicarse a otros contextos y que los lectores se reconozcan o reconozcan a los otros en el reflejo narrativo que se les ofrece de una realidad". (Tochon, 1992)

La ilusión de causalidad o apariencia de necesidad causal que adopta una secuencia de eventos de vida cuando es contemplada a posteriori, presta a los informes narrativos un determinismo que puede llegar a constituir una poderosa fuerza interpretativa para el escritor. Connelly y Clandinin (1990) han señalado este peligro de desvirtuamiento del informe narrativo junto al de la versatilidad temporal o distinción entre tiempo histórico y tiempo relatado. El problema para estos autores sería cómo construir una buena narrativa, más allá de los problemas de fiabilidad, validez y generalización –no olvidemos que nos estamos moviendo dentro de un paradigma cualitativo de investigación educativa donde estos parámetros adquieren un sentido distinto al que poseen cuando se usan métodos cuantitativos de investigación–.

En general los problemas metodológicos que plantea la investigación biográfica mediante el uso de la narrativa (usada para alcanzar una dimensión longitudinal) como método de indagación son: el sesgo de subjetividad, la selectividad de la memoria para reconstruir procesos del pasado y la existencia de procesos de represión inconsciente (señalados por Huberman, 1989). Si bien es cierto que estas limitaciones pueden en ocasiones superarse mediante estudios transversales (que nos remiten al problema ya planteado de la consideración de estadios o fases en el desarrollo profesional del profesor), la superación de las limitaciones va a depender del sentido último que adquiera la investigación.

En su artículo, Floden y Huebman (1989) declaran que los informes personales tienen una gran validez "si se leen como evidencias de las actuales actitudes y creencias" del profesor. Señalan igualmente que estos informes tienen un gran interés para la investigación cuando se usan para conocer las actitudes y creencias de los individuos acerca del momento de desarrollo de su carrera. Por su parte, Oja (1989) ha empleado la metodología biográfica para conocer fundamentalmente la visión que poseen los profesores de los procesos que ocurren en el Centro donde trabajan. Su mensaje global es la necesidad de acomodar las oportunidades de formación y crecimiento en el desarrollo organizativo a la edad y estadio que cada profesor está viviendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ball, S. J. y Goodson, I. F. (1985). *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press.
- Beynon, (1985). Institutional change and career histories in a comprehensive school. En Ball, S. J. y Goodson, I. F.: *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press, 158-179.
- Britzman, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56 (4), 442-472.
- Butt, R. L. y Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13, 403-419.

- Casey, K. (1992). Why do progressive women activists leave teaching? Theory, methodology and politics in life-history research. En Goodson, I. F.: Studying teachers' lives. London: Routledge, 187-208
- Caspi, A. y Bem, D. J. (1990). Personality continuity and change across the life course. En Pervin, L. A.: Handbook of personality. Theory and research. London: The Guilford Press 549-575.
- Connely, F. M. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. Educational Researcher, 19 (5), 2-14
- Fessler, R. (1985). A model for teacher professional growth and development. En Burke, P. J. y Heidelman, R. G.: Career-long Teacher Education. Springfield: C. C. Thomas. 181-193.
- Floden, R. E. y Huberman, M. (1989). Teacher's professional lives: the state of the art. International Journal of Educational Research, 13, 455-466.
- Goodson, I. F. (1992). Studying teachers' lives. London: Routledge.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. (1983). Effective evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guskey, T. R. (1985). Staff development and teacher change. Educational Leadership, 42, 7, 57-60.
- Guskey, T. R. (1989). Attitude and perceptual change in teachers. International Journal of Educational Research, 13, 439-453.
- Hargreaves, A. (1986). Two cultures of schooling: the case of middle schools. London: The Falmer Press.
- Huberman, M. (1989). On teachers' careers: once over lightly, with a broad brush. International Journal of Educational Research, 13, 347-361.
- Ingvarson, L. y Greenway, P. A. (1984). Portrayals of teacher development. Australian Journal of Education, 28, 1, 45-65.
- Kelchtermans, G. (1991). Teachers and their career story. A biographical perspective on professional development. Paper presented at the Fifth Conference of the International Study Association on Teacher Thinking, Guilford (U.K.)
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: illustrations from case studies. En Goodson, I. F.: Studying teachers' lives. London: Routledge, 99-152.
- Kremer-Hayon, L. y Fessler, R. (1992). The inner world of school principals: reflections on career life stages. International Review of Education, 38, 1, 35-45.
- Loevinger, J. (1976). Ego development: conceptions and theories. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lightfoot, S. L. (1983). The lives of teachers. En Shulman y Sikes: Handbook of teaching and policy. New York: Logman, 241-260.
- Maloy, R. W. y Jones, B. L. (1987). Teachers, partnerships, and school improvement. Journal of Research and Development in Education, 20, 2, 19-24.
- Newman, K., Burden, P. y Applegate, J. (1980). Helping teachers examine their long range development. Journal of Teacher Education, 15, 4, 7-14.

- Nias, J. (1989). Subjectively speaking: english primary teachers' careers. International Journal of Educational Research, 13, 391-402.
- Oja, S. N. (1989). Teachers and professional development. En Holly, M. L. y McLoughlin, C. S.: Perspectives on teacher professional development. Lodon: The Falmer Press, 119-154.
- Pajak, E. y Blase, J. (1989). The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: a qualitative analysis. American Educational Research Journal, 26, 2, 283-310.
- Prick, L. G. M. (1989). Satisfaction and stress among teachers. International Journal of Educational Research, 13, 363-377.
- Rosenholtz, S. J. (1986). Career ladders and merit pay: capricious fads or fundamentaal reforms? The elementary school Journal, 86, 4, 513-529
- Rosenholtz, S. J. (1992). Teachers' workplace. The social organization of schools. New York: Teachers College Press.
- Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. En Ball, S. J. y Goodson, I. F.: Teachers' lives and careers. London: The falmer Press, 27-60.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. Revista de Educación, 294, 275-300.
- Tochon, F. V. (1992). A quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants? Les cadres conceptuels de la recherche sur la connaissance pratique des enseignants. Revue Française de Pédagogie, 99, 89-113.
- Villar Angulo, L. M. (1992). Teorías implícitas de los profesores sobre el cambio educativo. Ponencia presentada al VI congreso de la A.I.R.P.E., Salamanca.
- Warren, D. (1989). Messages from the inside: teachers as clues in history and policy. International Journal of Educational Research, 13, 379-390.
- Wood, P. y Sikes, P. J. (1987). The use of teacher biographies in professional self development. En Todd, F.: Planning continuing professional development. London: Croom-Helm