

# LA INVESTIGACIÓN DE LOS PROFESORES A TRAVÉS DEL MÉTODO BIOGRÁFICO. APORTACIONES Y REFLEXIONES A PARTIR DE DOS ESTUDIOS DE CASOS.

JOSÉ GONZÁLEZ MONTEAGUDO. UNIVERSIDAD DE SEVILLA.

COMUNICACIÓN PRESENTADA A "ECER'96".  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA, 25 A 28 DE SEPTIEMBRE DE 1996.

## 1. EL MÉTODO BIOGRÁFICO EN LA SOCIOLOGÍA Y EN LA ANTROPOLOGÍA.

En el sentido estricto de técnica de investigación social, el enfoque biográfico surge en torno a los años veinte del siglo XX, con la sociología de la Escuela de Chicago y con los estudios antropológicos de Radin y otros.

En cuanto método de las ciencias sociales, el enfoque biográfico fue muy usado durante décadas en el ámbito de la **antropología** para estudiar la cultura de los aborígenes y de las tribus indias de Norteamérica. En el balance histórico realizado por Langness (1965b, 3-18), este autor destaca la importancia de los estudios de P. Radin, antropólogo que estudió la cultura india a través de los relatos biográficos de miembros de esa cultura (cf. Langness, 1965, 3-18; Pujadas, 1992, 15-26). Aunque publicó varias obras sobre esta temática, la más famosa sigue siendo **Crashing Thunder** ("Trueno estrepitoso"), de 1926. Radin realizó un trabajo antropológico muy riguroso desde el punto de vista metodológico. Sus obras se consideran el punto de arranque científico del enfoque biográfico en la antropología. Junto a Radin, hay que destacar la labor de Sapir, otro investigador convencido de la utilidad de este método y que dirigió numerosas investigaciones de orientación biográfica. Sapir influyó fuertemente el **enfoque de cultura y personalidad** y se mostró muy preocupado por el papel que desempeñan los factores individuales en la explicación de la cultura. Radin, en cambio, resaltó más las dimensiones culturales (en el sentido holista, comentado en el capítulo dos) de la existencia humana. Sapir y Radin configuraron una buena parte del enfoque antropológico de historias de vida entre 1925 y 1945. Según Langness (1965b, 16-18), a partir de esta última fecha, se produjo una convergencia de intereses entre el énfasis en los aspectos culturales estructurales, por una parte, y las dimensiones cognitivas e individuales de la cultura, por la otra. Los dos grandes temas tratados a través de las historias de vida son los fenómenos de cambio cultural y las cuestiones teóricas ligadas al enfoque de cultura y personalidad (sobre este enfoque, cf. Harris, 1983, 499-515). En el renacimiento del enfoque biográfico que se da a partir de los años sesenta destaca la vigorosa obra antropológica de Lewis, una de cuyos libros, **Los hijos de Sánchez**, ha sido considerado, junto al estudio de Thomas y Znaniecki sobre el campesino polaco, como lo mejor

de este género (cf. Lewis, 1961; Lewis, 1964; Lewis, 1965; Pineau y Marie-Michèle, 1983, 149-150; Ferrarotti, 1983, 114-121; Langness, 1965b, 13-14; Pujadas, 25-26 y 84). Lewis procede de la Universidad de Columbia, que es un centro académico de orientación cuantitativa. Lewis rechaza la metodología cuantitativa y adopta técnicas como la observación participante y las entrevistas en profundidad para recoger los **relatos de vida de familias pobres** urbanas y rurales (de México y de Puerto Rico). Se trata de relatos de vida **cruzados** y con una **estructura polifónica**, puesto que los diferentes miembros de la unidad familiar narran su vida en común, situando en un contexto social e histórico sus peripecias vitales (cf. Pujadas, 1992, 25). Lewis se limita a estructurar y reelaborar los relatos, presentándolos con una introducción teórica. Pero el protagonismo de la obra recae sobre los sujetos, que cuentan en primera persona los avatares de su existencia. El tono de las obras de Lewis es casi exclusivamente **descriptivo**, y este rasgo es, precisamente, uno de los que ha recibido más críticas (cf. Langness, 1965, 13-14).

En el campo de la **sociología**, las historias de vida nacen vinculadas a la **sociología de Chicago** y, en concreto, a la monumental obra en cinco volúmenes de Thomas y Znaniecki sobre el campesino polaco en Europa y América. La sociología de Chicago, sobre todo en el período comprendido entre 1920 y 1935, utilizó de manera preferente las autobiografías de diferentes sujetos realizadas a partir del relato de éstos al investigador (cf. Peneff, 1990, 35-68; Ferrarotti, 1983, 131-137). En la obra de 1918 de Thomas y Znaniecki ya referida, uno de los volúmenes contiene la autobiografía de uno de los inmigrantes polacos (cf. Peneff, 1990, 62-64; Blumer, 1969, 91-95). Thomas y Znaniecki usaron abundantemente como documentos personales las **cartas** a través de las cuales los inmigrados en América mantenían el contacto con los parientes que seguían viviendo en Polonia. Los autores clasificaron las cartas en **cinco tipos: ceremoniales** (con motivo de onomásticas u otras celebraciones especiales), **informativas, sentimentales** (para estrechar o reavivar los lazos afectivos y amorosos), **literarias** (con una función estética) y **de negocios** (Plummer, 1983, 24-25). Según Szczepanski (1967, 593), Thomas y Znaniecki pretendieron realizar una síntesis entre las explicaciones puramente objetivas de Durkheim y las explicaciones puramente subjetivas de Tarde.

La investigación sobre el campesino polaco sirvió de referencia a los numerosos trabajos posteriores, que se centraron, sobre todo, en el estudio de los **personajes marginales** y del hampa de Chicago. Estos estudios tienen un matiz de sociología militante, en el sentido de que los sociólogos de Chicago pensaban que su trabajo cumplía una función de **reformismo social** y de denuncia de las situaciones sociales derivadas de la industrialización y del capitalismo salvaje (cf. Pineau y Marie-Michèle, 1983, 137-140). En estas obras, el punto de vista del delincuente es confrontado con la perspectiva contraria, la de los jueces y policías. De esta manera, los investigadores revelan problemas

como el abandono de niños, la dura realidad de las bandas juveniles, la pobreza o la prostitución. La monografía más famosa, **The Jack Roller** ("El atracador de borrachos"), fue realizada por C. Shaw y trata de Stanley, un joven ladrón de veinte años, que escribió en prisión la historia de su vida a petición del investigador. Shaw siguió la pista de Stanley a lo largo de siete años, estudiando su evolución como delincuente y recogiendo de manera continuada las observaciones del joven sobre su vida (cf. Becker, 1966; este texto es el prólogo a la reedición de la obra de Shaw). Otros autores, como el criminólogo Sutherland, llevaron a cabo estudios similares (Peneff, 1990, 58-61). Las autobiografías desempeñaron también una **función pedagógica**, puesto que fueron el medio usado por los profesores del departamento de sociología de Chicago (sobre todo por Park) para que los alumnos conocieran mejor la realidad social. Al principio del curso, Park proponía a sus estudiantes dos actividades: la redacción de una autobiografía o de una historia sobre la familia propia y una visita guiada por los barrios de Chicago para observar los diferentes ambientes sociales. Más avanzado el curso, los alumnos debían redactar un balance de las observaciones llevadas a cabo, con la inclusión algunas autobiografías muy breves, obtenidas en el trabajo de campo (Peneff, 1990, 47-49). Como vemos, los sociólogos de Chicago no sólo renovaron la metodología de la investigación, sino también la docencia universitaria. Para ellos, el objeto de la investigación era la **vida** en tanto que **experiencia concreta**, entendida como **flujo social permanente** y caracterizada por la ambigüedad y la marginalidad. Prefieren, como dice Plummer (1983, 45-70), la **frágil subjetividad** a las perspectivas lineales y clásicas del pensamiento conservador.

Znaniecki continuó, a partir de 1920, sus estudios sociológicos en Poznam, ciudad polaca en la que ocupó una cátedra de sociología. Bajo su fuerte influencia personal, el método biográfico tuvo una presencia continuada en **Polonia**, a diferencia de lo ocurrido en Estados Unidos, en los cuales desapareció este enfoque entre los años cuarenta y sesenta aproximadamente. Los numerosos trabajos polacos, reunidos merced a la convocatoria de concursos sobre relatos autobiográficos, son poco conocidos por no estar traducidos. En Polonia se crearon **dos escuelas de historias de vida**. Una, de orientación psicosociológica, fue encabezada por el propio Znaniecki; la otra, de filiación marxista, fue dirigida por Krzywicki (cf. Pineau y Marie-Michèle, 1983, 142-144; Szczepanski, 1967, 600-602).

La revisión crítica sobre las historias de vida de Angell (1945), que abarca el período entre 1920 y 1940, examina **tres tipos de estudios** sobre historias de vida. El primero pone el énfasis en la **explicación histórica y evolutiva** de la vida de personas, grupos o unidades sociales; el segundo se centra en el **desarrollo de la teoría** (por ejemplo, el estudio de Trasher sobre 1.313 bandas de Chicago); el tercero se plantea el **problema metodológico** (como en el caso de Stoufer, que estudió el problema de las actitudes, mediante metodología

experimental y a través de historias de casos, concluyendo que no había diferencias entre ambos métodos). Junto al estudio de Angell, tienen gran importancia el ensayo metodológico de 1935 de Dollard sobre los **criterios de validez** de las historias de vida y la evaluación crítica de 1939 de Blumer sobre la obra de Thomas y Znaniecki (cf. Pineau y Marie-Michèle, 1983, 140). Entre los temas más estudiados, hemos de mencionar el mundo de la **desviación** y los líderes sociales.

Entre 1945 y 1960 el enfoque biográfico desapareció (excepto en Polonia) de la escena académica. A partir de los años sesenta, y en el contexto general de la incipiente crítica al positivismo y de las corrientes metodológicas cualitativas, las historias de vida cobran nueva influencia. Una de las razones de este auge se debe a las obras de Lewis. Otro factor importante tiene que ver con la publicación a finales de los años cincuenta de la obra de Mills (1959) sobre la **imaginación sociológica**. Se trata de un vigoroso testamento metodológico, en el cual su autor realiza un ajuste de cuentas con la sociología universitaria norteamericana y denuncia su jerga abstracta y su fascinación por las cifras. Mills (1959) reivindica la necesidad de situar la investigación social en el punto de intersección entre la historia, las estructuras sociales y la biografía:

La ciencia social trata de problemas de biografía, de historia y de sus intersecciones dentro de estructuras sociales... No puede entenderse adecuadamente la vida de un individuo sin referencias a las instituciones dentro de las cuales se desarrolla su biografía... Para comprender la biografía de un individuo, tenemos que comprender la significación y el sentido de los papeles que representó y que representa; para comprender esos papeles, tenemos que comprender las instituciones de que forma parte (Mills, 1959, 157 y 174).

## **2. ALGUNOS ENFOQUES BIOGRÁFICOS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LOS AÑOS 90.**

En el ámbito de la investigación educativa, el interés hacia los enfoques biográficos es relativamente reciente. Para ilustrar con algunos ejemplos el rico panorama actual en este área presentaremos una breve discusión sobre varios autores representativos.

Los estudios de Goodson (1984; 1991; 1992a; 1992b; 1992c; 1994; Goodson y Walker, 1990) sobre **la vida y el trabajo de los profesores** contienen una perspectiva netamente biográfica. Goodson (1991, 40) opina que resulta sorprendente la escasa atención que han prestado los investigadores educativos a las vidas de los profesores. Esta falta de atención contrasta con la importancia que los profesores otorgan a su evolución vital, que se ve reflejada de manera permanente en las conversaciones de los docentes. Por otra parte, Goodson critica el planteamiento de buena parte de los estudios etnográficos, anclados en el aquí y ahora de los acontecimientos del aula, como si esos

acontecimientos existiesen al margen del tiempo y de la evolución biográfica de los profesores y de los estudiantes (cf. Goodson y Walker, 1990, 120; Goodson, 1984, 140).

Goodson (1984, 131-139) es uno de los pocos investigadores del campo educativo (al menos entre los autores que hemos revisado) que ha realizado una síntesis histórica sobre el origen y evolución del método de historias de vida. Contemplando la cuestión desde una perspectiva histórica, Goodson opina que las historias de vida cumplen una **función indispensable en la investigación social**, ya que complementan las perspectivas interaccionistas y etnometodológicas, que se centran principalmente en el análisis de las situaciones de interacción social, descuidando los antecedentes históricos y biográficos.

Los principales argumentos de Goodson (1984, 142-143; 1991, 39-43; 1994, 36-37) para reivindicar el enfoque de historias de vida en la investigación de los profesores son éstos:

- a) La **experiencia vital** y la **carrera** del profesor configuran su visión de la enseñanza y el modo como la enfrenta.
- b) El ámbito vital del profesor **ajeno a la escuela** y sus identidades y culturas latentes pueden tener un considerable impacto en su trabajo como docente.
- c) La carrera del profesor es un importante foco de investigación. El concepto de **carrera** resulta de gran utilidad para comprender tanto las organizaciones como el papel de los individuos dentro de ellas.
- d) La historia de vida de un sujeto debe ser localizada dentro de la historia de su **época**.

Goodson (cf. 1984, 147-152) ha estudiado mediante un procedimiento de historias de vida el **cambio curricular** que ha conducido a la implantación de una nueva materia escolar: **Environmental Studies** (Estudios medioambientales). En vez de adoptar una óptica sociológica o pedagógica para analizar esta innovación curricular, Goodson reconstruyó el itinerario vital entre 1945 y 1978 de los protagonistas de esta propuesta curricular y las diferentes vicisitudes que siguieron sus ideas hasta que se convirtieron en una parte de los currícula escolares. Para enmarcar la evolución biográfica, Goodson trató de integrar esta evolución en el conjunto de factores históricos e institucionales que conformaron el mundo social y educativo durante el período de tiempo referido.

Los estudios de Butt y colaboradores (cf. Butt, 1989; Butt, 1990a; Butt, 1990b; Butt, 1992a; Butt, 1992b; Butt y Raymond, 1989; Tounsend et al., 1991; Raymond et al., 1989) ofrecen una interesante aproximación a la relación entre la **autobiografía colaborativa** y el desarrollo profesional. Butt et al. (1992a, 51-57; 1992b, 208-209) plantean cinco líneas de argumentos a favor de la investigación

biográfica en la formación del conocimiento de los profesores:

a) La investigación de la enseñanza puede beneficiarse del enfoque biográfico porque **el conocimiento de los profesores no es algo fijo**, sino que más bien está formado por historias personales y profesionales y por las circunstancias ecológicas en que tienen lugar las acciones de los docentes.

b) Las necesidades de ampliar las perspectivas sobre el desarrollo del curriculum y su aplicación, incorporando los **puntos de vista de los profesores**, que son los encargados de dar forma al curriculum en la práctica.

c) La mejora del desarrollo profesional precisa de la incorporación de la **perspectiva del profesor como un adulto que aprende**.

d) La preocupación pública por la calidad de la enseñanza y por la evaluación del profesorado. Esta cuestión podría enfocarse de manera más efectiva a la luz del papel crítico que desempeñan en la enseñanza el conocimiento personal y el conocimiento de situaciones específicas, elementos que son ignorados por los enfoques tradicionales de evaluación del profesor basados en pruebas estandarizadas.

e) La redefinición de las relaciones entre conocimiento y **poder**. Actualmente, el enfoque de los profesores como semiprofesionales que carecen de control sobre su propio trabajo y como personas que se limitan a aplicar el conocimiento elaborado por otras personas, debe ser reconsiderado, impulsando las oportunidades de los maestros para manifestar y desarrollar su sabiduría práctica.

Los autores identifican **cinco corrientes de investigación** sobre el curso vital en relación con la enseñanza. La **primera** es la línea de Huberman, que, como hemos visto anteriormente, intenta describir las fases del desarrollo profesional mediante estudios longitudinales a gran escala. La **segunda** tiene su foco de interés principal en el trabajo del profesor y en las interacciones de éste con el contexto; en este ámbito se situarían los estudios de Goodson, ya comentados, y los de Woods y Sikes (de los que hablaremos posteriormente). La **tercera** propuesta de investigación tiene un contenido de carácter cultural; está representada por los estudios de Hargreaves sobre el tipo de contextos culturales en el seno de los cuales se desenvuelve la vida del docente. La **cuarta** propuesta enfatiza la naturaleza existencial, única y personal de las vidas de los profesores y ha sido formulado por autores reconceptualistas como Pinar (1980, 1981) y Grumet (1990a, 1990b). **Por último**, la perspectiva fenomenológica, impulsada por Van Manen, se centra en el descubrimiento y representación de las experiencias vividas por los profesores (cf. Butt y Raymond, 1989; Solas, 1992, 212-215).

El objetivo del grupo de Butt es ampliar las perspectivas con las que se investiga el conocimiento del profesor (Butt et al., 1992a, 60-61). Se trata de articular la noción personal de la arquitectura del

yo (este término procede de Pinar, uno de los reconceptualistas del curriculum; cf. Pinar, 1980 y 1981), creada en el ámbito de la interacción entre la **persona privada** y el **contexto público** de la enseñanza; otro objetivo de investigación es el estudio de la integración que se lleva a cabo en los contextos profesionales entre el **conocimiento personal** y el **conocimiento profesional**. Finalmente, interesa conocer cómo percibe y mantiene el profesor este conocimiento

El grupo de Butt se centra en la autobiografía porque parece ser uno de los mejores modos de acceder a la propia perspectiva de los profesores sobre ellos mismos. Las autobiografías se realizan de manera individual, pero evolucionan a través de un **proceso colectivo y colaborativo**. A los profesores se les propone un trabajo reflexivo dividido en cuatro fases: una descripción del **contexto** y de su realidad actual de trabajo; una descripción de su **pedagogía actual** y de las características del curriculum que llevan a cabo en el aula, una descripción de sus reflexiones sobre su **vida personal y profesional** pasada en la medida en que puedan relacionarla con los momentos actuales y, por último, un proyecto de sus **preferencias profesionales futuras** relacionadas con una evaluación crítica de los tres informes previos. De los resultados obtenidos, Butt et al. (1992b, 211-213) señalan los más importantes:

- a) El conocimiento del profesor y su desarrollo están influenciados por **tres categorías principales de experiencias**, por este orden de importancia: la historia de la vida privada del profesor, las experiencias en la enseñanza y las experiencias propias del profesor como un aprendiz en la escuela.
- b) Las **experiencias personales tempranas** parecen ser de gran importancia.
- c) La fuente potencial de influencias de la vida privada incluye las **relaciones personales** con padres, parientes, cónyuge, amigos y mentores. Las crisis de la vida, los sucesos significativos, los éxitos, los errores, las discontinuidades y cambios juegan un papel decisivo, al igual que la naturaleza de la familia y las creencias religiosas.
- d) En el transcurso de la carrera docente, los **contextos particulares**, las escuelas, los compañeros de trabajo, la comunidad local y el tipo de materia enseñada parecen constituir factores muy influyentes.
- e) En el período de escolarización de los profesores como alumnos (es decir, en su infancia y adolescencia), destacan por su importancia los **profesores** que les dieron clase y las **asignaturas** que tuvieron. El trato recibido como alumnos y la interpretación del mismo condicionan la manera en que los profesores piensan y actúan en relación con sus propios estudiantes.
- f) El conocimiento de cada profesor es **único** en substancia y estructura.
- g) La forma preferida de enseñanza del profesor (conocimiento

mantenido) **puede influirse**, dirigirse y cambiarse como consecuencia del contexto del aula (conocimiento expresado).

h) Para un desarrollo profesional óptimo, parece ser que el profesor necesita **conocerse a sí mismo** y captar en profundidad su estilo personal y profesional.

i) Los profesores desarrollan su trabajo durante largos períodos de tiempo de manera **individual**, y sólo de manera esporádica lo hacen en contextos de grupo. De todas formas, cuando se produce el trabajo en grupo los profesores suelen experimentar un afianzamiento de su propio desarrollo, derivado del hecho de compartir un objetivo común y un mismo contexto experiencial.

La **interacción entre la persona y el contexto** puede ser de tres tipos: **congruente**, en el caso de que ambos encajen mutuamente; **dialéctica o dialógica**, en el supuesto de que el profesor se vea enfrentado a un proceso de negociación para enfrentar los dilemas, paradojas o contradicciones del medio ; y **problemática**, si se produce una falta de ajuste entre las disposiciones personales y las severas limitaciones del contexto (cf. Raymond et al., 1989, 15). Estos conceptos son ilustrados con ejemplos extraídos de la colección de un centenar de autobiografías reunidas por el grupo de Butt.

En algunas de sus publicaciones, estos investigadores han descrito los principales rasgos que caracterizan la aplicación de la autobiografía colaborativa tanto en **formación inicial** como en **formación permanente**, así como la metodología de trabajo y el papel que juega el docente universitario como animador o coordinador del grupo de formación (cf. Butt, 1989; Tounsend et al., 1991).

Los estudios de Pajak y Blase (1989) nos conducen a una perspectiva diferente a la del grupo de Butt. El objetivo de Pajak y Blase es analizar el **impacto de la vida personal del profesor sobre su papel profesional**. Para ello, estos autores han realizado una investigación sobre 200 profesores, a los que han administrado un cuestionario de respuestas abiertas. Las preguntas planteadas trataban de identificar los factores personales que afectan el trabajo docente, los sentimientos que dichos factores generan en el profesor y la manera en que influyen la relación del profesor con los estudiantes, los colegas y el director.

El análisis de los datos ha evidenciado la existencia de trece categorías que reflejan una influencia positiva o negativa de la vida personal sobre el plano profesional: **convertirse en padre (o madre)**, el **matrimonio**, los **rasgos personales**, los **intereses personales**, las **creencias espirituales**, las **experiencias personales**, las **finanzas**, el **reconocimiento por parte de los demás**, los **amigos y la familia** con hijos, la situación de **no estar emparejado** ("Single status"), la **salud**, el **status social** y una categoría que agrupa varias cuestiones menos



importantes. Pajak y Blase han tratado de relacionar la **influencia positiva o negativa** de las diferentes categorías con cuatro dimensiones del profesor: el **sí mismo**, los **estudiantes**, los **colegas** y el **director**.

Los autores sintetizan las categorías enumeradas más arriba en tres grandes temas: **relaciones interpersonales**, **características personales** y **factores socioeconómicos**. La discusión de estos tres temas se presenta acompañada de citas textuales extraídas de las respuestas escritas de los docentes. En la discusión final de su trabajo, Pajak y Blase (1989, 305-308) afirman que aunque la mayoría de los docentes parecen tener un modo de vida convencional, los profesores tienen una gran libertad para determinar su modo de vida y su estilo personal. Otro elemento importante que se desprende del estudio es la necesidad que experimentan los profesores de superar el **aislamiento** que viven en su trabajo. Para ello, los autores sugieren que los profesores fortalezcan sus relaciones sociales ajenas a la vida escolar y que cultiven intereses variados no relacionados con la docencia. A nuestro juicio, este estudio se sitúa en la órbita de las propuestas de mejora de la vida docente que han surgido de las investigaciones sobre el llamado **malestar docente** (cf. Esteve, 1984, 1987).

Las investigaciones de Knowles (1992) suponen un intento de conceptualización de las **influencias biográficas sobre el rol docente**. Este autor parte del concepto de identidad del rol del profesor ("Teacher role identity"), sugerido inicialmente por Crow (cf. Knowles, 1992, 99). Con este concepto se pretende describir la forma en que los individuos piensan sobre ellos mismos en tanto que profesores. Los estudios de casos llevados a cabo pretendían explorar las relaciones entre las biografías de profesores principiantes y la práctica educativa en el aula, especialmente en las situaciones relacionadas con las **estrategias de afrontamiento** ("Coping strategies"), esto es, cuando los profesores intentan encontrar una solución al enfrentarse con situaciones difíciles. El propósito de Knowles es **generar teoría** a partir de los casos analizados y no meramente describir los procesos biográficos. Los cinco participantes en la investigación seguían programas de formación de profesores de secundaria y se disponían a iniciar la docencia. Entre las técnicas empleadas, Knowles menciona: la redacción de un diario reflexivo por parte de los profesores implicados, en base al cual el investigador, como lector del diario, escribió respuestas a las temáticas abordadas en el mismo; y entrevistas no estructuradas y observaciones con una periodicidad semanal. Los estudiantes fueron observados durante el primer semestre de su trabajo como profesores, una vez concluida la formación inicial.

Knowles (1992, 116-125) presenta un resumen de la evolución de los cinco profesores estudiados. Entre los temas investigados hay que mencionar el contexto escolar de los sujetos cuando eran alumnos, el contexto escolar del comienzo de su práctica docente, los componentes de

la "identidad del rol del profesor", las experiencias familiares, las experiencias escolares tempranas, los contactos previos con la enseñanza, otras experiencias significativas y, finalmente, el comportamiento docente que mostraban en el aula a lo largo del desarrollo del proyecto de investigación. En cada uno de los cinco casos, Knowles trata de establecer la manera en que las experiencias vividas por los participantes (y que conforman su identidad del rol de profesor) se reflejan en las actitudes, estrategias de afrontamiento de problemas y estilo docente exhibidos en el aula.

Knowles (1992, 126ss.) afirma que la identidad del rol de profesor tiene cuatro componentes principales:

- a) Las **experiencias de la infancia** contribuyeron de una manera importante a conformar los modos en los cuales los individuos pensaban sobre la enseñanza y actuaban en el aula. Esto se reflejaba en aspectos como la personalidad, las destrezas de socialización, la autoconfianza, los procedimientos habituales de resolver situaciones conflictivas, los hábitos de trabajo y la orientación hacia el trabajo y la responsabilidad.
- b) Los **modelos del rol del profesor aprendidos**. Todos los sujetos habían sido influidos poderosamente por sus antiguos profesores.
- c) Las **experiencias previas de enseñanza** (en el sentido de enseñanza impartida por los sujetos) proporcionan un marco dentro del cual se va situando, posteriormente, la experiencia en el aula.
- d) Un factor de menor importancia que los anteriores se refiere a la **influencia de personas significativas y de experiencias previas importantes**.

La formación pedagógica recibida en la universidad no resultó significativa, al menos durante el período de seis meses de ejercicio docente que el investigador observó. Los profesores se sirvieron principalmente de aprendizajes experienciales y los aprendizajes de carácter intelectual no sirvieron para iniciarse en la docencia.

Para conceptualizar la influencia biográfica sobre la práctica docente, Knowles (1992, 136-143) propone el "**Modelo de transformación biográfica**", compuesto de las siguientes fases:

- a) Las **experiencias formativas**: experiencias en la familia durante la infancia, experiencias con profesores y experiencias escolares.
- b) La **interpretación** de ese conjunto de experiencias.
- c) La **formación de esquemas** en el sentido del establecimiento de filtros cognitivos y de la categorización de la información disponible, de manera que pueda ser usada significativamente: modelos del rol familiar, modelos negativos del rol del profesor, modelos positivos del rol del profesor, desarrollo de una filosofía educativa propia.
- d) El **marco para la acción**, que utiliza los esquemas construidos y

formula una serie de ideales sobre aspectos específicos de la actividad educativa: relaciones ideales adulto/niño, estrategias de la enseñanza ideal y ambiente del aula ideal. En este marco también hay que situar las personas conocidas y las experiencias vividas recientemente que han resultado significativas.

e) El conjunto de factores anteriores conforma la **identidad del rol del docente**, que se manifiesta en la formación inicial y en el inicio efectivo de la docencia.

La conclusión de Knowles es clara: los estudiantes de formación del profesorado acuden a los programas de formación con una identidad del rol del profesor **ya creada**. En este sentido, el papel de las instituciones de formación debe ser revisado para poder ofrecer una preparación que conecte con las experiencias previas de los estudiantes. Knowles (1992, 143-146) también analiza el papel del contexto escolar en relación con los profesores y la interacción dinámica entre la identidad del rol del profesor y el ambiente escolar.

### **3. PROPÓSITOS, DISEÑO Y METODOLOGÍA DE NUESTROS DOS ESTUDIOS DE CASOS.**

Los propósitos principales de nuestro estudio han sido los siguientes (cf. González Monteagudo, 1996, 331-404):

- (1) Estudiar a varios maestros de un centro público pequeño y urbano de E.G.B. y Enseñanza Primaria de orientación innovadora, para trazar un retrato narrativo de su teoría y práctica educativas, teniendo en cuenta los puntos de vista de los diferentes participantes (alumnos, maestros, padres y madres, colegas).
- (2) Observar, analizar e interpretar la actividad del aula en dos clases de un colegio público pequeño y urbano de E.G.B. y Enseñanza Primaria de orientación innovadora, teniendo en cuenta los puntos de vista de los participantes (maestros y alumnos) y el contexto del centro educativo.
- (3) Observar, analizar e interpretar la evolución y situación actual de un centro público pequeño y urbano de orientación innovadora, teniendo en cuenta los puntos de vista de los participantes (director, profesorado, alumnado, portera, padres y madres de la A.P.A.).
- (4) Estudiar los procesos de innovación educativa y escolar, y describir los rasgos de estos procesos en un centro público pequeño y urbano de E.G.B. y Enseñanza Primaria, insistiendo especialmente en estos ámbitos: el grupo de profesores del centro; las aulas; los profesores considerados individualmente.
- (5) Explorar la aplicación del método biográfico al estudio de la vida personal y profesional (con especial referencia a la socialización profesional) de dos docentes del colegio ya referido, tratando de establecer las posibles relaciones entre las esferas personal y

profesional, así como sus implicaciones para la comprensión de los profesores y para el desarrollo profesional docente (en esta comunicación, sólo discutimos éste último propósito).

Los supuestos básicos de los que he partido en este estudio son los siguientes:

- (1) Una **aproximación de carácter interdisciplinar**, apoyada en el convencimiento de que el progreso genuino de la investigación educativa está indisolublemente ligado a las corrientes teóricas y de investigación que configuran actualmente el pensamiento filosófico y las ciencias sociales (Filosofía, Sociología, Psicología, Antropología, Historia, etc.).
- (1) Una **orientación de carácter interpretativo**. Esta orientación es coherente con los propósitos del estudio y con la propia dinámica del trabajo de campo, que no ha requerido una metodología de intervención ni de investigación-acción. El enfoque de la investigación, como afirma Husen (1988, 52), depende en gran medida de los objetivos que uno se propone conseguir.
- (2) Una **orientación etnográfica** (en la línea de Spindler, Wolcott, Woods y otros).
- (3) Entre los **marcos teóricos y de investigación** más específicos (algunos de ellos desarrollados y refinados a lo largo del proceso de investigación), he de mencionar:
  - \* El **interaccionismo simbólico**.
  - \* Las **investigaciones sobre el estudio del aula, el conocimiento práctico de los docentes y los procesos de socialización profesional** (sobre todo de autoras y autores como Elbaz, Clandinin, Zeichner, Arnaus y Rivas, entre otros).
  - \* Los **enfoques biográficos, tanto de los sociólogos y antropólogos, como de investigadores educativos** (Goodson, Butt, Knowles y otros), a los cuales hemos aludido en los dos primeros epígrafes de la comunicación.

En coherencia con los supuestos básicos de partida y con las corrientes teóricas y de investigación mencionados anteriormente, el enfoque elegido tiene los siguientes rasgos, que coinciden, a grosso modo, con las características de la investigación cualitativa:

- (1) **Abierto y emergente**. Las cuestiones iniciales de investigación se pueden rediseñar a medida que progresa la estancia en el campo.
- (2) **Inductivo**. Las categorías generadas, las interpretaciones realizadas y las teorías propuestas se infieren de los datos obtenidos en el campo y guardan una estrecha relación con los mismos.
- (3) **Fenomenológico**. La perspectiva subjetiva de los participantes se convierte en un elemento decisivo del proceso de investigación. Esto implica la observación de carácter natural y el registro lo

más espontáneo posible del discurso lingüístico de los participantes, en su medio cotidiano y a lo largo de un período prolongado de tiempo.

- (4) **Holista.** La comprensión de las actividades y de las percepciones de los sujetos se realiza en un marco contextual, institucional, social y cultural amplio.
- (5) **Implicativo.** Este enfoque supone el reconocimiento de la subjetividad del investigador en todo el proceso, desde el diseño preliminar hasta la fase última de redacción del informe.

El diseño de esta investigación contemplaba, pues, el desarrollo de dos estudios de casos en torno a dos maestros (Coral y Jaime) de un mismo centro (el colegio Puntal, de la localidad de Deba, en la provincia de Sevilla, en el sur de España). Para ello, consideré conveniente (de acuerdo con los propósitos, supuestos y enfoque metodológico adoptados) la realización de un trabajo de campo de un año de duración. Este trabajo de campo ha tenido lugar a todo lo largo del año 1994, desde enero a diciembre.

En el trabajo de campo me he basado principalmente en: la observación participante, apoyada en el mantenimiento continuado de notas de campo; la realización, grabación y transcripción de entrevistas en profundidad no estructuradas y semiestructuradas; y la recogida de materiales documentales oficiales, públicos y personales.

Las unidades de análisis sobre las que he concentrado el estudio son: el centro educativo en tanto que institución, con especial referencia al profesorado y a las perspectivas del mismo como grupo; el aula como escenario físico y social del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediado por los sujetos participantes (alumnos y profesor); y los dos maestros seleccionados para el estudio de casos etnográfico y biográfico, con especial referencia a sus concepciones educativas, a sus prácticas pedagógicas y a sus carreras (entendidas en el sentido de los variados estadios, modos de pensamiento y posiciones por los que pasan las personas en el curso de su vida; cf. Bogdan y Biklen, 1982).

De acuerdo con las características mencionadas por Santos Guerra (1990a, cap. 8), la observación realizada en nuestro estudio ha sido **libre, narrativa, significativa, de registro inmediato (aunque no siempre), de situaciones naturales, longitudinal, holística y ubicua** (en oposición a estandarizada, atribuida, perceptiva, de registro diferido, de situaciones de laboratorio, transversal, fragmentaria y de lugar único).

El **tiempo de observación** en Puntal lo he pasado sobre todo en las aulas de Jaime (cursos 5° y 4° de la enseñanza primaria) y de Coral (cursos 7° y 8° de la Enseñanza General Básica, ciclo educativo a extinguir con la progresiva implantación de la reforma educativa). Habitualmente permanecía sentado en un pupitre, tomando notas escritas

durante el desarrollo de las clases. Unas veces me sentaba solo y otras me unía a algún alumno o a un grupo. En algunas ocasiones paseaba por el aula, me sentaba en la mesa de los profesores u ocupaba el sitio libre de algún estudiante ausente. Si necesitaba salir del aula, o entrar ya iniciada la clase, lo hacía sin el menor problema.

Cuando podía **ayudar** a los maestros, lo hacía (por ejemplo, tareas como éstas: corregir dictados en 2º, ayudar en Preescolar a que los alumnos se sienten después de haber tenido la "asamblea"; ocuparme de mantener el orden mientras se ausentaba el docente; ofrecer pequeñas explicaciones sobre los temas que se trataban; intervenir desde mi pupitre para aclarar o comentar algo).

Las **notas de campo** las redactaba en las aulas, durante el desarrollo de las clases. En algunas ocasiones en que estaba implicado explicando algo o realizando alguna tarea incompatible con la escritura (por ejemplo, acompañar a los alumnos al huerto, a una exposición realizada en el colegio, etc.), realizaba las anotaciones a posteriori, tanto en Puntal como en mi casa.

Durante los **recreos** estaba normalmente en la sala de profesores o en el recreo. Una vez acabados los recreos, tomaba notas en la sala de profesores (ya vacía) o en la clase en que me correspondiera estar, mientras comenzaban las actividades.

En las **salidas escolares** llevaba un cuaderno de bolsillo, en el que anotaba una sinopsis de los acontecimientos principales, que solía completar al regresar al colegio o a casa.

A medida que avanzaba mi presencia en el campo, fue mejorando el sistema de las notas e incluyendo una mayor cantidad de **notas metodológicas y personales**. De manera periódica, leía y releía las notas. Estas lecturas me ayudaban a perfilar mejor las observaciones ulteriores, los focos de la investigación y las necesidades de recopilación de la información.

En función de la fundamentación teórica interpretativa y de los propósitos del estudio, el **proceso de análisis que he seguido** en mi investigación se aleja bastante de los procedimientos objetivos basados en la codificación. Por una parte, se trata de un estudio descriptivo y exploratorio, con un foco abierto. Por otra parte, el proceso interpretativo lo he realizado desde una perspectiva personal, aunque esto no significa, en mi opinión, que sea arbitraria o caprichosa, puesto que he tratado de razonar mis interpretaciones y de contrastarlas.

Para analizar el estudio de casos etnográfico, he procedido en primera lugar a la **descripción** de la actividad cotidiana acaecida en los escenarios (en este caso, las aulas) a lo largo de la estancia en el campo. También he tenido en cuenta los **puntos de vista de los**

**participantes** (alumnos, madres y docentes). Finalmente, he realizado una **síntesis interpretativa**. En esta interpretación he tenido en cuenta las observaciones llevadas a cabo y los puntos de vista de los participantes, especialmente de los propios maestros. He leído de manera repetida el contenido de las entrevistas. Los pasos que he seguido en esta tarea son: a) **identificación** de las diferentes temáticas; b) **relación** entre las mismas; c) existencia de **concordancia y contradicciones** entre los diferentes segmentos textuales; d) **revisión de la literatura** para generar ideas e interpretaciones. El tratamiento de la información ha sido muy **exhaustivo**, por lo que se ha producido una  **saturación** de la capacidad significativa contenida en las transcripciones de las entrevistas. Finalmente, he pedido a los propios docentes que leyeran el material escrito producido (tanto de transcripciones como de descripciones e interpretaciones), para que, **conjuntamente**, pudiéramos mejorar el retrato del caso. A lo largo del **estudio de casos etnográfico**, he ofrecido extensas **citas literales** de los puntos de vista de los participantes.

En el **estudio de casos biográfico**, el procedimiento ha sido similar. En un primer momento, he construido los **ejes cronológico y temático** de cada uno de los dos casos, en base a los contenidos textuales de las entrevistas. Posteriormente, he planteado una **interpretación tentativa y exploratoria**. Considero estos textos los apartados más arriesgados de mi trabajo. Para **contrastar las perspectivas** de los dos profesores, he realizado entrevistas a dos personas que conocieron a los maestros en el período formativo de estos. Para generar la comprensión de los casos biográficos, me he servido de las investigaciones biográficas sobre los profesores.

#### **4. REFLEXIONES EN TORNO A RESULTADOS Y CONCLUSIONES.**

Los casos de Jaime y Coral representan, más allá de la singularidad de cada uno de los dos sujetos, un determinado perfil de profesorado. Se trata, en primer lugar, de docentes que tienen en torno a dos décadas de experiencia escolar, es decir, que se encuentran en la mitad del camino de su itinerario profesional. No he tratado, pues, ni de maestros principiantes (y que, por tanto, estarían conformando o adaptando su identidad docente) ni de maestros que estén en los tramos finales de su vida laboral. En segundo lugar, en ambos casos mantienen una perspectiva personal y profesional (con contenidos y procesos diferentes en cada sujeto) relativamente definida, estable y pautada. En tercer lugar, los dos responden al patrón de una carrera estructurada (en el sentido de Abercrombie et al., 1984, 41-42); en este sentido, ambos poseen un empleo estable de carácter funcional y se encuentran en esta situación desde su juventud. En cuarto lugar, tanto Jaime como Coral responden al perfil de maestros que han desarrollado la totalidad de sus carreras (al menos hasta ahora) de manera continuada en la

docencia directa con alumnos. Me parece importante explicitar estos rasgos de los dos maestros con los que he trabajado para dejar claramente establecida la posible influencia de algunas de estas características en los resultados hallados. Así, por ejemplo, Goodson (1984, 51) se refiere a las diferencias encontradas en una investigación entre un maestro de 25 años y otro de 34, atribuyéndolas a los distintos estadios evolutivos y de desarrollo de ambos docentes.

A partir de los estudios de casos etnográficos que he realizado creo que puedo llegar a conclusiones que suponen una línea de continuidad respecto a los trabajos pioneros sobre los profesores de autoras como Elbaz (1983) y Clandinin (1986). El conocimiento práctico que manejan Jaime y Coral tiene una base fundamentalmente **experiencial y personal**. La teoría que mantienen y la práctica que desarrollan se apoyan en la experiencia propia y en la biografía personal. Esto ocurre tanto en el caso de Coral, que ha cursado Magisterio, como en el caso de Jaime, que no ha tenido formación pedagógica inicial.

En este sentido, el presente estudio puede considerarse que forma parte de una corriente de investigación que intenta ampliar, complejizar y **contextualizar** (en diferentes registros: sociales, culturales, personales, ideológicos, etc.) las visiones más convencionales, restrictivas y "pedagogistas" sobre el profesorado.

Los datos más relevantes producidos en el presente estudio apoyan las **concepciones dialécticas sobre la relación entre los sujetos y las estructuras sociales** (cf. Sartre, 1960). Rechazando tanto el sociologismo como el psicologismo, esta investigación ha pretendido dar cuenta del modo en que dos maestros construyen socialmente su propia realidad, en función de sus recursos personales y en el marco limitativo de un conjunto de objetivaciones sociales (como por ejemplo: los contextos sociales, económicos e históricos; la estructura, características y normas del sistema educativo; el ámbito organizativo y normativo inherente al centro escolar; las características, la edad y los antecedentes de todo tipo de los estudiantes; la etapa, el nivel y la especialidad educativos; etc.). Las condiciones objetivas configuran un escenario de referencia, pero los sujetos dotan de sentido ese escenario a través de sus actividades cotidianas. He pretendido mostrar, a través de los dos casos estudiados, que los sujetos construyen universos diferentes que sólo son inteligibles en términos del significado que dichos universos entrañan para sus propios creadores.

Desde esta perspectiva creo que se puede comprender mejor el alcance de la tarea de **resistencia** (en el sentido de Woods, 1994) que llevan a cabo los dos maestros (y, más en general, una parte de los docentes del colegio Puntal) para poder ofrecer una enseñanza de calidad a los estudiantes. Se trata de maestros y maestras que han asumido un fuerte compromiso en relación con la innovación educativa y que intentan desarrollar una enseñanza que, en muchos sentidos, supone ir en contra



de las tendencias convencionales, de las rutinas consagradas por el tiempo, de las actitudes victimistas y de la desimplicación que caracterizan a una buena parte del colectivo docente.

Según mi criterio, los datos acumulados en este estudio indican la manifiesta insuficiencia de las teorías de la reproducción a la hora de explicar las funciones de los profesores en los sistemas educativos actuales, así como el papel activo que pueden desempeñar los docentes en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los resultados más relevantes de esta investigación se refiere al carácter **individualista** de los planteamientos educativos de los maestros de Primaria y EGB de Puntal, al menos en lo que se refiere a la planificación, el desarrollo y la evaluación de la actividad escolar cotidiana (no me refiero a eventos extraordinarios, como fiestas, salidas o programas educativos propuestos por agentes externos).

Las **dificultades para el trabajo en equipo** parecen muy numerosas y la evolución de los casos de Jaime y de Coral nos lo demuestran de manera clara. Los maestros de Puntal han vivido experiencias de trabajo en grupo, pero durante períodos muy limitados de tiempo. Esto parece coincidir con los resultados de otras investigaciones y con las impresiones que me han comunicado numerosos docentes de muy diversas características a lo largo de los últimos años.

Una de las cuestiones sobre las que esta investigación puede aportar ideas sugerentes se refiere a la **relación entre la teoría y la práctica** (sobre esta temática, cf. Carr y Kemmis, 1987; Elliott, 1991, 63-66; Clandinin, 1986, 167-171). En los dos casos analizados, la teoría educativa mantenida no depende de un conjunto de racionalizaciones formuladas de manera propositiva. Por el contrario, la teoría educativa de Jaime y Coral está profundamente enraizada en sus vivencias personales y profesionales. La teoría está entretejida en la misma malla que la práctica. En realidad, ambas son dos dimensiones de una misma estructura: por un lado, se trata de valores de carácter global, suposiciones, criterios, normas de procedimiento, etc; por otro lado, se trata de actividades desarrolladas en el aula y en el centro escolar que implican un uso continuo y problemático de los conocimientos mantenidos, la mayor parte de los cuales, a su vez, son generados en situaciones variadas de la vida personal y social, en la práctica escolar propia, en la observación de situaciones escolares, en el contraste de opiniones con los colegas, en las actividades de formación inicial y permanente, y, en fin, en la rememoración de sucesos escolares importantes que dejan una profunda huella en los docentes.

Al igual que en otros estudios, como los de Zabalza (1988) y Arnaus (1993, 467-486), en los casos que he analizado se evidencia el **carácter dilemático, conflictivo y contradictorio** que tiene para los

maestros su tarea docente, tanto en un plano explícito como en un plano implícito. La enseñanza constituye una actividad en la que los profesores deben hacer frente a requerimientos múltiples y muchas veces opuestos entre sí. La aspiración de los maestros a una relaciones armoniosas y horizontales con los estudiantes choca con la necesidad de mantener el orden en un colectivo numeroso, cuyos intereses y necesidades no suelen coincidir con las propuestas que formulan los docentes. Los ideales educativos propugnados por los profesores han de traducirse en un proyecto educativo y en una praxis cotidiana; entre aquellos ideales y esta praxis en muchas ocasiones media una gran distancia, que los educadores tienden a reducir con diferentes estrategias. En suma, los dilemas acompañan a los profesores de manera continua en su tarea profesional y son constitutivos de la propia actividad educativa, que normalmente entraña la posibilidad de optar entre caminos alternativos.

En relación con los **procesos de innovación educativa**, es evidente que resulta más fácil llevar a cabo la innovación de manera individual que colectivamente. En algunos casos, los maestros de Puntal han conocido las experiencias innovadoras de algunos colegas del centro a través de vías indirectas. Por ejemplo, Coral supo una experiencia llevada a cabo por Francisco y A.P. sobre enseñanza sin libros de texto a través de su hija Maite, que era alumna de Francisco.

Otro rasgo importante de la innovación es que suele realizarse de manera parcial y en torno a determinadas materias o áreas del aprendizaje. En términos generales, la innovación afecta en mayor medida a los contenidos curriculares no convencionales (por ejemplo, programas educativos propuestos por agentes externos) y a las materias de menor importancia académica. En este sentido, resulta más difícil la aplicación de metodologías innovadoras en campos como la enseñanza de la lengua o de las matemáticas. Esta dificultad tal vez se puede explicar, en parte, por razones sociológicas, dado que estas materias han tenido un elevado grado de prestigio y han desempeñado un importante papel dentro de los procesos de diferenciación social.

Por otra parte, la innovación que llevan a cabo los maestros está en función de una determinada estructura de pensamiento y de creencias, cuyos contenidos son relativamente estables (al menos entre los maestros de Puntal). Los proyectos que acometen los docentes se incardinan en esa estructura conceptual previa y se desarrollan, modifican, evalúan y abandonan en función de las estructuras cognitivas desarrolladas a lo largo de la vida personal y profesional.

El estudio de la vida personal considero que revela la decisiva importancia de los referentes subjetivos e individuales de cara a la comprensión de la forma en que los profesores sienten, piensan y actúan en torno a la educación y la escuela.

Los dos casos observados muestran de una manera enormemente ilustrativa cómo el conocimiento que manejan los docentes, sus actitudes educativas básicas y sus formas de proceder en el aula y en otras actividades profesionales desarrolladas fuera del aula, proceden básicamente de la historia personal, y ello en un doble sentido: hunden sus raíces en los acontecimientos y hechos vividos (por ejemplo, la escasez de recursos económicos, la formación educativa en un internado religioso, etc.) y, también, dependen de la manera subjetiva en que cada persona ha ido construyendo (en los ámbitos afectivo, cognitivo e interpersonal) su propia realidad (esto se evidencia, por ejemplo, en las diferentes concepciones en torno al tiempo mantenidas por los dos docentes).

La historia propia se realiza por parte de cada sujeto en cuestión de manera personal y única, pero en un marco ineludiblemente interpersonal y social. En este sentido, me parecen importantes las aportaciones de Sartre (1960), ya comentadas, que reelaboran críticamente las propuestas derivadas del pensamiento marxista.

Entre las cuestiones más decisivas del estudio de casos biográfico realizado destaco las **implicaciones pedagógicas del proceso de constitución del sujeto humano**. En este sentido estimo que los dos casos comentados aportan elementos sugerentes para una discusión crítica no sólo de cara a conceptos más clásicos, como por ejemplo los problemas relativos a la socialización, sino también en torno a temáticas menos tratadas y más novedosas dentro de las ciencias sociales, como el asunto ya referido de la constitución del sujeto. Uno de los problemas claves que aparecen en este debate tiene que ver con la huella que dejan en las personas las experiencias educativas y escolares vividas. En ocasiones, los profesores tienden a atribuirse para sí mismos la razón del éxito (académico, laboral o social) de sus alumnos, sobre todo de los más brillantes. Recuerdo ahora una significativa frase de Coral, que al hablar de su profesor Anselmo Timón, afirmó: "Y entonces él estaba un poco orgulloso, como si yo fuera creación suya". Aquí encuentro resumido uno de los ejes del debate sobre la influencia de la escolarización en la constitución del sujeto. Probablemente, para Timón Coral era un producto de sus afanes y una muestra palpable de su tarea docente. Pero Coral está pensando que la estudiante que ella fue hace dos décadas logró determinados objetivos por sí misma, por su esfuerzo y dedicación.

Otra cuestión que se desprende del estudio biográfico llevado a cabo tiene que ver con el problema de la **identidad** (cf. Berger y Luckmann, 1966, 216ss.) y del **self** (cf. Elbaz, 1983, 46-50 y 153-154). En los dos casos se evidencia la importancia del **autoconcepto** así como del concepto que los demás tienen del propio sujeto. En el estudio, me ha parecido que existen suficientes datos para relacionar la **identidad personal** mantenida por los profesores con la manera en que desarrollan la actividad educativa. Se trata de un terreno poco explorado que precisa de una mayor profundización. Pienso que es un reto que la

investigación educativa ha de afrontar. La indagación de la identidad personal y su relación con la docencia ha sido tratada sobre todo desde la perspectiva de la patología docente (cf. Esteve, 1984; Esteve, 1987), pero parece (lo digo con cautela, por tratarse de un campo que no he rastreado en profundidad) que no ha sido abordada desde una óptica más genérica. Esta temática puede resultar de interés no sólo para la investigación de carácter básico, sino también para las propuestas de intervención y formación de los profesores, dado que el fortalecimiento de la identidad personal podría estar relacionado con el afianzamiento profesional y con la mejora de la enseñanza desarrollada por los maestros. Por último, creo que en estas cuestiones se hace preciso el trabajo conjunto de pedagogos y psicólogos, puesto que se trata de una temática que se sitúa en el punto de intersección de las disciplinas pedagógicas y psicológicas.

A partir del estudio realizado, en relación con las historias de vida personales y profesionales de los docentes, se podrían explorar las siguientes cuestiones: a) vivencia personal e influencia de las experiencias escolares que han tenido los docentes en tanto que alumnos; b) la dinámica de las relaciones familiares infantiles y actuales y su relación con las ideas y prácticas educativas; c) el nivel y estadio del desarrollo cognitivo y moral de los profesores; d) la identidad personal y profesional y su posible relación con las ideas y prácticas educativas; e) las diferentes etapas profesionales y la búsqueda de rasgos comunes a cada una de ellas; f) las trayectorias profesionales de profesores y de profesoras, estudiando en especial la situación y las perspectivas de las mujeres docentes.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

- \* ABERCROMBIE, N. et al. (1984). **Diccionario de Sociología**. Madrid: Cátedra, 1986.
- \* ANGELL, R.C. (1945). El uso de documentos personales en Sociología: una revisión crítica de la literatura, 1920-1940. En J. Balán et al. (1974). **Las historias de vida en Ciencias Sociales. Teoría y técnica**. Buenos Aires: Nueva Visión, 19-26.
- \* ANGELL, R.C. y FREEDMAN, R. (1953). El uso de documentos, registros, materiales censales e índices. En L. Festinger y D. Katz (Comps.) (1953). **Los métodos de investigación en las Ciencias Sociales**. Buenos Aires: Paidós, 1979, 286-309.
- \* BECKER, H.S. (1966). Historias de vida en Sociología. En J. Balán et al. (1974). **Las historias de vida en Ciencias Sociales. Teoría y técnica**. Buenos Aires: Nueva Visión, 27-41.
- \* BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1966). **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires, Amorrortu, 1984.
- \* BERTAUX, D. (1980) La perspectiva biográfica: Validez metodológica y posibilidades. En J.M. Marinas y C. Santamarina (Eds.) (1993), 149-171.
- \* BERTAUX, D. (1983) De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica. En J.M. Marinas y C. Santamarina (Eds.) (1993), 19-34.
- \* BERTAUX, D. (1989a). "Los relatos de vida en el análisis social". En **Historia y Fuente Oral**, 1, 87-96.
- \* BERTAUX, D. (1989b). Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement. En G. Pineau et G. Jobert (Coords.) (1989). **Histoires de vie. Tome I. Utilisation pour la formation**. Paris: L'Harmattan, 17-38.
- \* BERTAUX, D. y BETAUX-WIAME, I. (1983) Historias de vida del oficio de panadero. En J.M. Marinas y C. Santamarina (Eds.) (1993), 231-250.
- \* BERTAUX-WIAME, I. (1983) La perspectiva de la historia de vida en el estudio de las migraciones interiores. En J.M. Marinas y C. Santamarina (Eds.) (1993), 267-281.
- \* BLUMER, H. (1969). **El interaccionismo simbólico**. Barcelona: Hora, 1982.
- \* BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S.K. (1982). **Qualitative Research for education. An introduction to theory and methods**. Boston: Allyn & Bacon.
- \* BOURDIEU, P. (1989). "La ilusión biográfica". En **Historia y Fuente Oral**, 2, 27-33.
- \* BUTT, R.L. (1989) An integrative function for teachers' biographies; en G. Milburn et al. (Eds.) (1989) **Reinterpreting curriculum research: Images & arguments**. Barcombe: Falmer Press, 146-159.

- \* BUTT, R.L. & RAYMOND, D. (1989) Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. **International Journal of Educational Research**, 13, 4, 403-419.
- \* BUTT, R.L. et al. (1990a) "Bringing reform to life: Teachers' stories and professional development". En **Cambridge Journal of Education**, 20, 3, 255-268.
- \* BUTT, R.L. et al. (1990b) Speculations on the nature and facilitation of teacher development as derived from teachers' stories. Paper presented at the A.E.R.A. Conferencia. Boston.
- \* BUTT, R.L. et al. (1992a) Collaborative autobiography & teachers' voice; en I. F. Goodson (Ed.) (1992a), 51-98.
- \* BUTT, R.L. et al. (1992b) El uso de historias de profesores para la investigación, la enseñanza y el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela; en C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.) (1992) **Pensamiento de profesores y desarrollo profesional**. Sevilla: Univ. de Sevilla, 203-219.
- \* CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca.
- \* CATANI, M. (1983) La historia de vida social como intercambio oral ritualizado. En J.M. Marinas y C. Santamarina (Eds.) (1993), 257-266.
- \* CATANI, M. (1984). "De l'enseignement centré sur l'écoute et l'expression de soi à l'approche biographique orale". En **Éducation Permanente**, 72-73, 97-120.
- \* CATANI, M. (1989). Individu et autobiographie en Occident. En G. Pineau et J. Robert (Coords.) (1989). **Histoires de vie. Tome II. Approches multidisciplinaires**. Paris: L'Harmattan, 77-86.
- \* CLANDININ, D.J. (1986). **Classroom practice. Teacher images in action**. London: Falmer Press.
- \* CLIFFORD, J. y MARCUS, G.E. (Eds.) (1986). **Retóricas de la Antropología**. Madrid: Júcar.
- \* CLOT, Y. (1989). "La otra ilusión biográfica". En **Historia y Fuente Oral**, 2, 35-39.
- \* COLÁS, P. (1994) "La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación". En **Bordón**, 46, 4, 407-421.
- \* DENZIN, N.K. (1983) El estudio interaccionista de la organización social: Una nota metodológica. En J.M. Marinas y C. Santamarina (Eds.) (1993), 47-63.
- \* DENZIN, N.K. (1989). **Interpretive biography**. London: Sage.
- \* DENZIN, N.K. (1994). The arts and politics of interpretation. En N.K. DENZIN & Y.S.LINCOLN (Eds.) (1994). **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage.
- \* ELBAZ, F. (1983). **Teacher thinking. A study of practical knowledge**. London: Croom Helms.
- \* ELDER, G. (1983) Historia y trayectoria vital. En J.M. Marinas y C. Santamarina (Eds.) (1993), 199-230.
- \* ELLIOTT, J. (1991). **El cambio educativo desde la investigación-acción**.

Madrid: Morata, 1993.

\* ESTEVE, J.M. (1984) Estudio sobre la personalidad de los docentes; en A. Abraham et al. (1984) **El enseñante es también una persona**. Barcelona: Gedisa, 1986, 156-162.

\* ESTEVE, J.M. (1987) **El malestar docente**. Barcelona: Laia.

\* FALES, A.W. (1989) Aprendizaje a lo largo de la vida, Desarrollo del; en T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dir.) (1989-1993) **Enciclopedia Internacional de Educación**. Barcelona-Madrid: Vicens-Vives/MEC, vol. 1, 315-320.

\* FERRAROTTI, F. (1980) Las biografías como instrumento analítico e interpretativo. En J.M. Marinas y C. Santamarina (Eds.) (1993), 129-148.

\* FERRAROTTI, F. (1983). **Histoires et histoires de vie. La méthode biographique dans les Sciences Sociales**. Paris: Librairie des Méridiens.

\* FERRAROTTI, F. (1989). "Breve nota sobre historia, biografía y privacy". En **Historia y Fuente Oral**, 2. 51-55.

\* FERRATER MORA, J. (1990). **Diccionario de Filosofía**. Madrid: Alianza, 4 vols.

\* FINGER, M. (1984). "La méthode biographique et les problèmes épistemologiques de la civilisation occidentale". En **Éducation Permanente**, 72-73, 47-58.

\* FRANZOSA, S.D. (1992) "Authoring the educated self: Educational Autobiography and resistance". En **Educational Theory**, 42, 4, 395-412.

\* GAGNON, N. (1980) Datos autobiográficos y praxis cultural. En J.M. Marinas y C. Santamarina (Eds.) (1993), 185-196.

\* GAGNON, N. (1983) Sobre el análisis de los relatos de vida. En J.M. Marinas y C. Santamarina (Eds.) (1993), 35-46.

\* GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1991) **Una teoría práctica sobre la evaluación**. Sevilla: MIDO.

\* GAUJELAC, V. de (1984). "Approche socio-psychologique des histoires de vie". En **Éducation Permanente**, 72-73, 33-46.

\* GEERTZ, C. (1988). **El antropólogo como autor**. Barcelona: Paidós, 1989.

\* GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1994). El estudio de los profesores desde la Antropología Educativa. En VV.AA. (1994). **III Simposi Internacional de Filosofia de l'Educació. Vol. II**. Barcelona: Universidad Autónoma y Universidad Ramón Llull, 71-76.

\* GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996). **Vida cotidiana y profesión docente: Teoría y práctica educativas centradas en historias de vida**. Sevilla: Universidad de Sevilla. Tesis Doctoral inédita.

\* GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1994) **Aprender a enseñar: mitos y realidades**. La Coruña: Univ. de La Coruña.

\* GOODSON, I.F. (1984) The use of life histories in the study of teaching; en M. Hammersley (Ed.) (1984) **The ethnography of schooling. Methodological issues**. Driffield: Nafferton Books, 129-154.

\* GOODSON, I.F. (1991) "Sponsoring the teachers' voice: Teachers' lives and teacher". En **Cambridge Journal of Education**, 21, 1, 35-45.

\* GOODSON, I.F. (Ed.) (1992a) **Studying teachers lives**. New York: Teachers College, Columbia University.

- \* GOODSON, I.F. (1992b) Studying teachers' lives: An emergent field of inquiry; en I. F. Goodson (Ed. (1992a), 1-17.
- \* GOODSON, I.F. (1992c) Studying teachers' lives: Problems and possibilities; en I. F. Goodson (Ed.) (1992a), 234-249.
- \* GOODSON, I.F. (1994) "Studying the teachers' life and work". En **Teaching & Teacher Education**, 10, 1, 29-37.
- \* GOODSON, I.F. & WALKER, R. (1990) Putting life into educational research; en R.R. Sherman & R.B. Webb (Eds.) (1990) **Qualitative research in education. Focus and methods**. London: Falmer Press, 110-122.
- \* GRUMET, M.R. (1990a) "Retrospective: Autobiography and the analysis of educational experience". En **Cambridge Journal of Education**, 20, 3, 321-325.
- \* GRUMET, M.R. (1990b) "Voice: The search for a feminist rethoric for educational studies". En **Cambridge Journal of Education**, 20, 3, 277-282.
- \* HANKINSS, A. (1983) Ontologías del yo: la recomposición mitológica de la propia historia de vida. En J.M. Marinas y C. Santamarina (Eds.) (1993), 251-256.
- \* HARRIS, M. (1983). **Antropología Cultural**. Madrid: Alianza, 1990.
- \* HOLLY, M.L. & McLOUGHLIN, C.S. (1988) Professional development and journal writing; en M.L. Holly & C.S. McLoughlin (Eds.) (1988) **Perspectives on teacher professional development**. London: Falmer Press, 259-283.
- \* HUBERMAN, A.M. (1989) "Les phases de la carrière enseignante: Un essai de description et de prévision". En **Revue Française de Pédagogie**, 86, 5-16.
- \* HUBERMAN, A.M. y SCHAPIRA, A. (1984) Ciclo de vida y enseñanza; en A. Abraham et al. (1984) **El enseñante es también una persona**. Barcelona: Gedisa, 1986, 41-51.
- \* HUSEN, T. (1988). Paradigmas de la investigación en educación: Un informe del estado de la cuestión. En I. Dendaluce (Coord.) (1988). **Aspectos metodológicos de la investigación educativa**. Madrid: Narcea y II Congreso Mundial Vasco.
- \* JIMÉNEZ NÚÑEZ, A. (1978). **Biografía de un campesino andaluz**. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- \* JOBERT, G. (1984). "Les histoires de vie: entre la recherche et la formation". En **Éducation Permanente**, 72-73, 5-14.
- \* JONES, G.R. (1983). Life History Methodology. En G. Morgan (Ed.) (1983). **Beyond Method**. London: Sage, 147-159.
- \* KELCHTERMANS, G. (1993) Teachers and their career story. A biographical perspective on professional development; en C. Day et al. (Eds.) (1993) **Research on teacher thinking: Understanding professional development**. London: Falmer Press, 198-220.
- \* KHOLI, M. (1983) Biografía: Relato, texto, método. En J.M. Marinas y C. Santamarina (Eds.) (1993), 173-184.
- \* KNOWLES, J.G. (1992) Models for understanding pre-service and



beginning teachers' biographies: Illustration from case studies. En I.F. Goodson (Ed.) (1992a), 99-152.

\* LANGNESS, L.L. (1965). **The Life History in Anthropological Science**. New York: Holt, Rinehart & Winston.

\* LE BOHEC, P. (1985) **Les co-biographies dans la formation. Documents de L'Éducateur**. Supplement al n° 8, mai 1985, 48 pp.

\* LEWIS, O. (1961). **Los hijos de Sánchez**. México: Joaquín Mortiz, 1968.

\* LEWIS, O. (1964). **Pedro Martínez**. México: Joaquín Mortiz, 1966.

\* LEWIS, O. (1965). **La vida. Una familia puertorriqueña en la cultura de la pobreza: San Juan y Nueva York**. México: Joaquín Mortiz.

\* LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1986) **Analise multidimensionnelle d'une expérience pédagogique avec des adultes inmigrés espagnols à Paris**. Memoire de Maîtrise. U.E.R. de Sciences de l'Éducation de Paris VIII. 226 pp.

\* MacKERACHER, D. (1989) Aprendizaje a lo largo de la vida: Implicaciones para los educadores; en T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dir.) (1989-1993) **Enciclopedia Internacional de Educación**, Barcelona-Madrid: Vicens-Vives/MEC, vol. 1, 320-325.

\* MacLURE, M. (1993) "Mundane autobiography: Some thoughts on self-task in research contexts". En **British Journal of Sociology of Education**, 14, 4, 373-384.

\* MAESTRE, J. (1978). **Testimonio de un rebelde**. Madrid: Cuadernos para el diálogo.

\* MANDELBAUM, D.G. (1973). The Study of Life History. En R.G. Burgess (Ed.) (1982). **Field Research: A sourcebook and field manual**. London: Allen & Unwin, 146-151.

\* MARC, E. (1985). "Le récit de vie ou la culture vivante". En **Pratiques**, 45, 33-51.

\* MARINAS, J.M. y SANTAMARINA, C. (Eds.) (1993) **La historia oral: Métodos y experiencias**. Madrid: Debate.

\* MARSAL, J.F. (1969). Historias de vida y Ciencias Sociales. En J. Balán et al. (1974). **Las historias de vida en Ciencias Sociales. Teoría y técnica**. Buenos Aires: Nueva Visión, 43-63.

\* MIGUEL, J. M. de (1996) **Auto/biografías**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (contiene una excelente, actual y completa bibliografía comentada).

\* MILLS, C.W. (1959). **La imaginación sociológica**. México: F.C.E.

\* MIÑÁN, A. (1991). "La biografía de los profesores. Comparación entre un profesor de E.G.B. y un profesor de E.U.M.". En **Revista de Investigación Educativa**, 18, 37-52.

\* MONTERO, L.M<sup>a</sup>. (1986) Pensamiento de los profesores, investigación cualitativa y formación del profesorado; en L.M. Villar Angulo (Ed.) (1986) **Pensamiento de los profesores y toma de decisiones**. Sevilla: Univ. de Sevilla, 333-341.

\* MORIN, F. (1980) Prácticas antropológicas e historias de vida. En J.M. Marinas y C. Santamarina (Eds.) (1993), 81-107.

\* OJA, S.N. (1988) Teachers: Ages and stages of adult development; en

L.M. Holly & C.S. McLoughlin (Eds.) (1988), 119-154.

\* PAJAK, E. & BLASE, J.J. (1989) "The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: A qualitative analysis". **American Educational Research Journal**, 26, 2, 283-310.

\* PENEFF, J. (1990). **La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'Histoire Orale**. Paris: Armand Collin.

\* PÉREZ SERRANO, G. (1994). **Investigación cualitativa: Retos e interrogantes**. Madrid: La Muralla, 2 vols.

\* PINAR, W.F. (1980) "Life history and educational experience". En **Journal of Curriculum Theorizing**, 2, 2, 159-212.

\* PINAR, W.F. (1981) "Life history and educational experience: Part two". En **Journal of Curriculum Theorizing**, 2, 2, 259-286.

\* PINEAU, G. et MARIE-MICHÈLE (1983). **Produire sa vie: Autoformation et autobiographie**. Montreal: Editions Saint-Martin.

\* PLUMMER, K. (1983). **Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista**. Madrid: Siglo XXI.

\* POIRIER, J. et al. (1983). **Les récits de vie. Théorie et pratique**. Paris: P.U.F.

\* PUIG ROVIRA, J.M. (1993) "Notas para el estudio de los usos de la escritura autográfica en educación". En **PAD'E** (Dpto. de Teoría de la Educación. Univ. de Valencia), 3, 1, 153-162.

\* PUJADAS, J.M. (1992). **El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

\* RAYMOND, D. et al. (1989) Contexts for teacher development: Insights from teachers' stories. Paper presented at **International Conference on Teacher Development**. OISE. 1989. 25 pp.

\* RIVERIN-SIMBARD, D. (1989) Les cycles de vie; en G. Pineau et G. Jobert (Coords.) (1989) **Histoires de vie. Tome II. Approches multidisciplinaires**. Paris: L'Harmattan, 181-197.

\* ROMANÍ, O. (1983). **A tumba abierta**. Barcelona: Anagrama.

\* SANTOS GUERRA, M.A. (1990). **Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares**. Madrid: Akal.

\* SARABIA, B. (1986). Documentos personales: Historias de vida. En M. García Ferrando et al. (Comps.) (1986). **El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación**. Madrid: Alianza, 1993, 205-226.

\* SARTRE, J.P. (1960). **Crítica de la razón dialéctica**. En J.P. Sartre (1982). **Obras Completas**, vol. 3. Madrid: Aguilar, 991-1478.

\* SELLTIZ, C. et al. (1976). **Métodos de investigación en las relaciones sociales**. Madrid: Rialp, 1980.

\* SIKES, P.J. et al. (1985) **Teachers careers. Crises and continuities**. London: Falmer Press.

\* SMITH, L.M. (1994). Biographical Methods. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) (1994). **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage,

286-305.

\* SMITH, L.M. et al. (1986) **Educational innovators: Then and now.** London: Falmer Press.

\* SOLAS, J. (1992) "Investigating teacher and student thinking about the process of teaching and learning using autobiography and repertory grid". **Review of Educational Research**, 62, 2, 205-225.

\* STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1990). **Basics of Qualitative Research. Grounded Theory procedures and techniques.** London: Sage.

\* SZCZEPANSKI, J. (1967). El método biográfico. En R. König (Dir.) (1967). **Tratado de sociología empírica. Vol. I.** Madrid: Tecnos, 1973, 593-612.

\* THOMPSON, P. (1983) Historias de vida en el análisis del cambio social. En J.M. Marinas y C. Santamarina (Eds.) (1993), 65-81.

\* TOWNSEND, D. et al. (1991) Collaborative autobiography, action research and professional development. Ponencia presentada al **III Congreso sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional.** Sevilla, 1991.

\* VIEZZER, M. (1978). **Si me permiten hablar... Testimonio de Domitila, una mujer de las minas de Bolivia.** México: Siglo XXI.

\* WOODS, P. (1990). **L'éthnographie de l'école.** Paris: Armand Colin.

\* WOODS, P. (1994). "Teachers under siege: Resistance and appropriation in English Primary Schools". En **Anthropology & Education Quarterly**, 25, 3, 250-265.

\* YINGER, R.J. y CLARK, C.M. (1988) El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor; en L.M. Villar Angulo (Dir. ) (1988) **Conocimientos, creencias y teorías de los profesores.** Alcoy: Marfil, 175-195.

\* ZABALZA, M.A. (1988) **Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores.** Santiago: Univ. de Santiago.