

## *Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros*

Antonio Bolívar  
Universidad de Granada

La obra de Ivor Goodson ha oscilado desde el estudio del currículum como una construcción social e histórica, de cuya obra más emblemática (*Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*), editada en castellano por Miguel Pereyra en Pomares, dio cuenta Alberto Luis en el primer número de esta revista, a una preocupación por el profesor como agente curricular, con las vivencias y trayectorias que han configurado su conocimiento profesional y práctica de la enseñanza. Si bien cabe ver esas dos grandes (pre)ocupaciones como etapas independientes, mejor es considerarlas, como estima el propio Goodson, como paralelas, dado que el tema de las historias de vida aparece ya tempranamente<sup>1</sup>. La otra cara de la construcción social de la enseñanza es el conocimiento profesional del profesorado, que puede ser aprehendido por metodologías cualitativas sobre lo que piensa y siente sobre su trabajo. La historia social del currículum se complementa, pues, con las historias de vida del profesorado, el estudio de la historia del currículum como prescripción con *el currículum como descripción del "curso de la vida"*, como muestra la selección combinada de ambas dimensiones que hace en su última obra (Goodson, 2005). No obstante, al hilo de los movimientos postcríticos en el currículum y en la teoría social, la temática biográfica ha

dominado sobre la historia del currículum en sus trabajos de los últimos años.

Este artículo se dedica, sumariamente, a esta segunda faceta de historias de vida, centrándome especialmente en Goodson (2004), recientemente editado en España, en los dedicados a recopilar sus últimos trabajos sobre la misma temática (Goodson, 2003a; 2005) y, al tiempo, en la obra metodológica publicada conjuntamente con Pat Sikes (Goodson y Sikes, 2001). Entiendo que este "segundo (o tercer) Goodson", aunque sea el último, no es el que más interesa a los miembros de Fedicaria pero, dado que los trabajos recogidos en el monográfico se han orientado sobre él, por ser el más actual, pretendo introducir algunas coordenadas críticas que, al menos, contribuyan a situar este tipo de discursos y prácticas investigadores en nuestra "segunda modernidad", por recoger el término de Ulrich Beck. He titulado, por eso, el artículo "posibilidades y peligros" siguiendo el último trabajo recogido en Goodson (2004) y, en parte, el excelente trabajo de Elliot Eisner (1997) sobre las promesas y peligros de las formas alternativas de representación de la investigación.

El libro sobre *Historias de vida del profesorado* se edita en español, nada menos que, doce años después de su publicación original (1992). Como es lógico, muchas cosas han cambiado y literatura nueva se ha ge-

<sup>1</sup> Su artículo "Life histories and the study of schooling". *Interchange*, 11(4), 62-76, es de 1981. A principios de los ochenta se llevó a cabo en Oxford (Saint Hilda) un congreso sobre vidas de profesores, que editaron conjuntamente Stephen Ball e Ivor Goodson: *Teacher's lives and careers*. Londres: Falmer Press, 1985. En ese primer trabajo ya defendía que "para comprender algo tan intensamente personal como la enseñanza es fundamental conocer al docente como persona. Nuestra escasez de conocimiento en esta dimensión acusa una manifiesta falta de alcance de nuestra imaginación sociológica" (pág. 69).

nerado en dicho interregno. Entre otras cosas, el propio Goodson ha ampliado su perspectiva inicial, como aparece en el segundo de los libros (Goodson, 2003a). Los cambios producidos desde esa edición original hacen necesario que el propio Goodson le ponga un prefacio a la actual edición española, donde señale algunos de los desarrollos más recientes que ha tenido el campo y la menos obvia de que el editor español haga “un prólogo a un libro que ya tiene prólogo<sup>2</sup>”. Por cierto, lo que Goodson llama “prefacio a esta edición” se corresponde literalmente con el trabajo publicado (“Developing life and work histories of teachers”) en Goodson (2003a), editado, a su vez, con mejor traducción, en una revista mexicana (Goodson, 2003b), habiendo suprimido alguno de los párrafos finales del segundo e introducido alguna referencia, meramente nominal, a España. Podría advertirlo, sin hacerlo pasar como prefacio escrito *ad hoc* para la edición española, hasta que el avezado lector –como en mi caso– descubra, por sorpresa, que es otro artículo que ya ha leído. Familiarizado con la literatura de Goodson, éste es muy dado a intercambiar y repetir párrafos entre unos ensayos o libros y otros. En su derecho está, pero también el lector puede reclamar saber que está leyendo cosas originales, cuando está ante letras ya oídas.

Estas últimas obras de Goodson se inscriben en un enfoque biográfico-narrativo que, tras la crisis del positivismo y el giro hermenéutico en ciencias sociales, se ha constituido en una perspectiva específica de investigación con su propia credibilidad, que reclama –como hemos defendido

(Bolívar, Domingo y Fernández, 2001)– un modo distintivo dentro del paradigma cualitativo convencional. A su vez, acorde con la sensibilidad postmoderna ante el mundo de la vida, se ha visto potenciado con las nuevas dimensiones del discurso y el texto en el llamado giro narrativo (“narrative turn”), destacadas por la crítica postestructuralista. Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian (como decía Ortega, siguiendo a Dilthey) y dan significado al mundo de la vida (“*lebenswelt*” de Husserl) mediante el lenguaje. Hace ya un cuarto de siglo Clifford Geertz (1994) habló de una refiguración del pensamiento social mediante el que la cultura y la sociedad son un conjunto de textos a leer (interpretar) y, más recientemente, Pathi Lather (1991) ha hablado de la “diáspora postparadigmática” producida por la seducción del postmodernismo.

### Las historias de vida del profesorado: Usos y peligros

Las historias de vida, como metodología, tienen su origen en la llamada Escuela de Chicago de los años veinte del pasado siglo<sup>3</sup>, como describen Goodson y Sikes (2001) en el primer capítulo de su texto (“Developing life histories”). A su vez, el campo histórico ha acusado el giro lingüístico-narrativo, entre otras, en una doble vertiente: (a) la reivindicación del carácter de *relato narrativo de la historia*, y (b) entender la “*historia desde abajo*”, dándole la voz

2 Fernando Hernández, para su justificación, aduce que lo hace a “demanda del profesor Goodson” para contextualizar la temática del libro en el lector de habla hispana. Pero una gran parte de los lectores no desconocemos las historias de vida del profesorado y estas cuentan con una cierta tradición sociológica; por otro, el elenco reseñado es más amplio y extenso que el catalán o los libros publicados por Octaedro, contando con una tradición (incluida Hispanoamérica) que el prologista parece ignorar (o, al menos, silenciar).

3 Una excelente edición, selección de la *opus magna* original, se ha editado recientemente en España. Cfr. William I. Thomas y Florian Znaniecki (2004). *El campesino polaco en Europa y en América* (Edición a cargo de Juan Zarco, prólogo de Ken Plummer). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 422 pp. La Escuela de Chicago, silenciada en los años de auge del positivismo y funcionalismo en sociología, ha dado lugar a lo mejor de la metodología cualitativa: Blumer, Becker, Glasser, Strauss, Hughes, etc. Una buenas referencias bibliográficas se pueden ver al final del “estudio introductorio” de Juan Zarco.

a los que han vivido los hechos. La "historia oral" se ha ido constituyendo, por influencia de la antropología, en un nuevo modo de hacer historia a partir de fuentes orales y autobiográficas. Antonio Nóvoa, Antonio Viñao y Agustín Escolano, como es conocido, han sido pioneros en su empleo –como memoria de la escuela– en el ámbito de la historia de la educación.

La "historia de vida", que se puede considerar una dimensión particular (relatos de vida biográficos) de la "historia oral", como objeto de investigación al tiempo que metodología, es "investigación y construcción de sentido a partir de hechos temporales personales" (Pineau y Le Grand, 1993: 5). Si bien los relatos de vida siempre hacen referencia a la singularidad de una vida, refleja a la colectividad social de que se trate; como proponía uno de los introductores de la metodología en Italia y Francia, es posible "leer una sociedad a través de una biografía" (Ferrarotti, 1983: 54). En este sentido, Maurizio Catani escribió una modélica historia de vida, firmada conjuntamente con la persona biografiada (Catani y Mazé, 1982), que le servía para reconstruir la historia social de Francia. Por lo demás, las historias/relatos de vida en los últimos lustros ha alcanzado un alto desarrollo, primero en Italia (Passerini, Ferrarotti, Lazega) y en Francia (Bertaux, Cattani, Pineau), que Goodson, como anglo, desconoce. Por su parte, en el ámbito hispano ya en 1972 J.F. Marsal, imitando *El campesino polaco*, publica una historia de vida sobre un emigrante español a Argentina. Otros trabajos pioneros son los de Bernabé Sarabia, el importante libro de Pujadas (1992) o la excelente recopilación y estudio de J.M. Marinas y C. Santamarina, junto al cuaderno de Jesús M. de Miguel<sup>4</sup>.

Sobre los diferentes usos de las historias de vida en ciencias sociales, Catani y Mazé (1982) ya recogían en la introducción a su libro siete categorías de relatos de vida: a) Relatos de prácticas limitadas en el tiempo, b) Secuencias biográficas (varios momentos de la vida se van insertando en una cronología personal), c) Entrevistas biográficas o relatos biográficos, d) Autoinforme breve de historia de vida; e) Historia de vida social, f) Reconstrucción biográfica, y g) Auto-biografía. Por su parte, Pineau y Le Grand (1993: 100-2), de acuerdo con la tradición francesa muy centrada en la formación de adultos (para la que se requiere explicitar la experiencia de vida), establecen tres modos de exploración de las historias de vida:

"(a) Modelo biográfico o relato de una vida por otro: el trabajo de análisis, interpretación y síntesis sobre la vida enunciada se realiza, casi en exclusiva, por una persona distinta de aquel que cuenta esa vida.

(b) Modelo autobiográfico o relato por el mismo sujeto: en oposición al modelo anterior, el género autobiográfico cuenta con una larga tradición, en que el mismo sujeto se enuncia y reelabora lo enunciado.

(c) Modelo dialógico, de "coinvención", por el que apuestan, como explicitación conjunta del saber implícito, entendiendo que el sentido de lo vivido no se reduce a su enunciación, exige la colaboración del investigador para analizar su sentido o coherencia. Hay una "coimplicación de los actores implicados en las dos operaciones de enunciación y del trabajo sobre lo enunciado" (Pineau y Le Grand, 1993: 102).

En el ámbito anglosajón los casos de historias de vida se han empleado más en la formación del profesorado (Carter, 1993), para posibilitar una reflexión sobre la práctica y el conocimiento profesional, como base para el desarrollo profesional. Para Goodson y Sikes (2001) el foco de las historias de vida es la realidad personal y el proceso

<sup>4</sup> Cfr. Marzal, J.F.(1972): *Hacer la América. Biografía de un emigrante español en la Argentina*. Barcelona: Ariel; Sarabia, B. (1985): "Historias de vida", *Reis*, 29, pp.165-186; Sarabia, B. (1986): "Documentos personales: Historia de vida", en M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (Comps.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Alianza, pp. 187-208; Pujadas, J.J. (1992): *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS; Marinas, J. M. y Santamarina, C. (1993) (Eds.): *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate; y de los mismos autores (1994): "Historias de vida e historia oral", en J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis, pp. 259-285; y Miguel, J.M. de (1996): *Auto/biografías*. Madrid: CIS.

biográfico y su interés responde tanto a razones sustantivas (el conocimiento profesional se expresa en narrativas biográficas) como epistemológico-políticas (dar la voz al profesorado es reconocer el derecho a estar representado por sí mismo). La enunciación reflexiva puede ser, debidamente situada, un poderoso dispositivo para producir la vida y configurar la identidad.

Las narrativas biográficas, frente a la imagen burocrática e impersonal del oficio docente, se quieren inscribir en un nuevo profesionalismo, donde se recupera la "autoridad" sobre su propia práctica, y el sujeto se expresa como "autor" de los relatos de prácticas. Al tiempo se pretende sacar al profesorado del lugar despersonalizado en que lo ha situado la investigación educativa (a veces, incluso, mediante el anonimato), es una estrategia para el desarrollo profesional personal. Por su parte, Fernando Hernández, en el referido prólogo, considera que las historias de vida pueden ser una estrategia para que el profesorado se haga visible y muestre la generación de su saber profesional. Divide los estudios españoles (catalanes) sobre historias de y sobre los profesores en a) narraciones de profesores sobre su experiencia profesional, b) estudios de caso individuales; y c) historias de vida de profesores.

En cuanto a peligros, la otra cabeza de Jano, los capítulos de Goodson (2004) de 1992 ya se escribieron bajo el síndrome de la grave crítica que Norman Denzin<sup>5</sup> había hecho el año anterior en la reunión de la AERA, por lo que abogaba reiteradamente por situar las historias de vida en un contexto social. En el prefacio actual, aparte de constatar los usos malsanos en un contexto de reestructuración del sistema escolar, continúa reafirmando el posible efecto "colonizador" de los trabajos sobre vidas de los profesores, no sólo por la política o ad-

ministración, sino por los propios investigadores, como ya había apuntado el propio Denzin. Si Goodson se ve obligado a establecer tantas precauciones sobre el debido uso de la metodología biográfica, para no quedar atrapada al servicio de fines malsanos, es porque realmente el peligro existe.

Por otra parte, como comentaremos después, es reaccio a limitarse a recoger las voces, reivindicando una reelaboración por el investigador. Así, resalta "las limitaciones de aquellos métodos que se centran en los mundos prácticos y personales de los docentes y se limitan a los modelos narrativos o basados en relatos, [pues suponen] un acto de abdicación metodológica del derecho a hablar sobre cuestiones relacionadas con la construcción social y política" (Goodson, 2004: 33). Si bien en las historias de vida aparecen todo un conjunto de datos personales, no pueden permanecer como personal y privado, exigiendo inscribirlas en la "construcción social del proceso de enseñanza". El respeto por el *carácter idiosincrático y singular* (autobiográfico y personal) es una cara del asunto que debe ser considerada, pero esto no debe impedir análisis más *contextuales*. Los estudios sobre la vida de los profesores –dice– deben poner en relación la vida individual y la historia social en que se inscribe. Las vidas y trayectorias profesionales de los profesores y profesoras se han de asentar en una "genealogía del contexto" que las dote de un sentido más extenso, y –al tiempo– otorgar toda la relevancia a lo que dicen y sienten. Si la conciencia es construida, más que autónomamente producida, argumenta Goodson, es preciso incluir al constructor (contexto social) junto al que habla. La distinción entre "life story" (relatos de vida) y "life history" (historia de vida, como relato situado en un contexto histórico), paralela a la francesa entre "récits de vie" y "histo-

<sup>5</sup> Cfr. Norman K. Denzin (1991): *Deconstructing the biographical method*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, abril. Por lo demás, Norman Denzin es uno de los primeros autores que escribió sobre el tema en su excelente libro *Interpretative Biography* (Newbury Park, CA.: Sage, 1989) y uno de los más autorizados representantes de la investigación cualitativa, como muestra la edición conjunta con Lincoln del *Handbook of Qualitative Research* (Newbury Park, CA: Sage), sucesivamente reactualizado (1994, 2000 y 2005).

rie de vie", le permite conjuntar el componente individual con el social. En castellano, como en alemán ("lebensgeschichte"), "historia de vida" puede abarcar ambos sentidos.

El problema proviene, además, de que, dado que el sujeto es un proyecto reflexivo, en continua elaboración, como han resalta-do Giddens o Ricoeur, no una entidad estable y fija, el relato de vida proporciona una conciencia parcial y selectiva en esa construcción del yo, realizada siempre desde la perspectiva que da una coyuntura temporal particular. Captar este proceso emergente –señala Goodson– requiere una modalidad de historia social que sitúe el yo en un tiempo y espacio, en una especie de "cartografía social" del sujeto. Los relatos que los profesores nos cuentan son siempre singulares, selectivos y específicos, situados en un espacio y tiempo. Por eso mismo deben ser complementados con otras narraciones del mismo sujeto, en otros espacios y tiempo, en primer lugar; y con otros medios (documentos, testimonios orales) que ayuden a comprender el contexto donde toman un sentido más amplio. Relatos autobiográficos sí, pero reelaboración biográfica también. Precisamente, esta relevancia al contexto en Goodson impide la crítica de que formule un tratamiento individualista.

### **El problema metodológico: transformar los relatos de vida en historias de vida**

Ivor Goodson y Pat Sikes (2001), en su guía metodológica, recogen las principales dimensiones para emplear las historias de vida en la investigación educativa. Contar las propias vivencias y "leer" (en el sentido de "interpretar") dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se convierte en una *perspectiva* peculiar de investigación. En primer lugar, la recogida de datos biográficos, reuniendo –mediante entrevistas biográficas– un conjunto de relatos de vida en que la gente, en una situación de diálogo interactivo, habla del curso de su vida y narra sus experien-

cias y percepciones del contexto social en que viven. Dichos relatos biográficos, en cualquier caso subrayan, son sólo el punto de partida, puesto que la investigación sobre "historia de vida" está interesada en comprenderlos dentro de una base más amplia. La metodología se juega, pues, en la *transformación de las "life-stories" en "life histories"*, lo que –como argumentan Goodson y Sikes (2001: 17)– no deja de ser "un movimiento peligroso, porque posibilita a los investigadores un considerable poder colonizador para localizar el relato de vida con toda sus inevitables selecciones, cambios y silencios". Pero, sin situar los relatos en las *geografías sociales* en que están inmersos, permanecerían aislados de las condiciones sociales y procesos históricos en que se han construido. La tarea de esta transformación es hacer visible los modos en que los relatos de vida personales están mediados por imperativos culturales y políticos más amplios. Al respecto, los análisis derivados de la "teoría fundamentada" ofrecen guías para analizar los textos de los relatos.

El postmodernismo y la crítica postestructural han resituado el problema del investigador y del práctico dentro de los nuevos modos discursivos. La crítica a las *grandes narrativas* da lugar a limitarse a las micro-narrativas individuales y locales de los sujetos, sin pretender una verdad universal que los trasciendan. Finalmente, si éstos discursos originarios no deben ser "manipulados" (re-presentados) por el investigador, sólo cabría "evocarlos" en sus propias y múltiples voces. Pero, si las voces del profesorado pueden ser re-presentadas al servicio de los propósitos académicos del investigador, con el consiguiente peligro de la colonización académica; tampoco las propuestas –como los nuevos movimientos reclaman– de que los profesores y profesoras se "presenten" por ellos mismos sería una solución. En definitiva, entre uno y otro extremo se juega la investigación biográfica.

En fin, estamos ante el dilema de conjugar un punto de vista del nativo (*emic*) y del investigador (*etic*). Ni sacralizar los relatos, ni tampoco asimilarlos a tradicionales modos paradigmáticos de conocer, en los que

vanamente encajarían. Bourdieu (1999), en una obra (*La miseria del mundo*) que ha causado impacto en el mundo sociológico, ha renunciado a cualquier tipo de tratamiento académico de las voces, para limitarse a presentarlas ordenadamente y titular de modo coherente la transcripción de las 182 entrevistas. Así, señalan al comienzo: “entregamos aquí los testimonios que nos dieron hombres y mujeres en relación con sus existencias y la dificultad de vivir. Los organizamos y presentamos con vistas a conseguir que el lector les dirija una mirada tan *comprensiva* como la que nos imponen y nos permiten otorgarles las exigencias del método científico”. Sólo al final del libro se dedica un apartado (titulado “Comprender”) a plantear algunos de los presupuestos epistemológicos con los que han operado en la investigación. Si bien dice no creer en “la ilusión espontaneista del discurso que habla de sí mismo” y que ya hay una interpretación al reescribir las entrevistas orales para que sean legibles, asombra que no aparezcan ningún tipo de análisis, justo para ser fiel a las voces de la gente.

Pero respetar en exceso el discurso *emic* de los profesores y profesoras, cifrándose en el sentido hermenéutico de sus voces, conduce a que la interpretación queda presa dentro de los horizontes de los interpretados (como sería una etnografía de los brujos azande hecha por uno de ellos), imposibilitando toda explicación comparativa, generalizable o teórica; lo que torna superflua cualquier tarea de análisis. Goodson, por lo que ha aparecido anteriormente, se muestra contrario a esta postura textualista radical, reivindicando, para que dichos informes sean relevantes, la reelaboración por el investigador. El peligro latente de ponerlas al servicio del investigador, por ejemplo en la selección de voces, sin reflejar otras realidades, por ejemplo las voces disonantes de los malos docentes (Hargreaves, 1996), no se supera por no realizar una analítica, sino por practicarla de acuerdo con los principios de la ética de investigación y con los mejores análisis cualitativos.

En esta situación, partiendo de que los relatos no son tan idiosincráticos que impidan su tratamiento, Goodson (en “Repre-

senting teachers: bringing teacher back in”, recogido en Goodson, 2003a y 2005) se pregunta, ¿cómo (re)presentar a los profesores en medio de esta crisis representacional? La salida –con relevancia metodológica– que aporta, como ya ha aparecido antes, es distinguir entre “relatos de vida” (*life story*) e “historia de vida” (*life history*). El “life-story” es el relato inicial que una persona hace de su vida; por el contrario, el “life-history” es un relato triangulado, siendo un punto del trípode la propia “life-story”, pero complementado con los testimonios de otras personas, fuentes documentales, transcripciones o archivos relacionados con la vida/s en cuestión. Esta “historia de vida” tiene la función de comprender los patrones de relaciones sociales, construcciones e interacciones en que la vida está envuelta. “Si la *life-story* individualiza y personaliza, la *life-history* contextualiza y politiza”, afirma. El primero es una narrativa de acciones, el segundo una genealogía del contexto. Los relatos de vida se tienen que conjuntar e inscribir los relatos de contexto (“story of context”), el agente (*life-story*) en la estructura (*life-history*), que solo puede hacer el investigador mediante una “history” que inscriba los vidas individuales en los patrones de relaciones sociales. Narrativas de gentes y narrativas del investigador, fenómenos y método se funden, productivamente, para comprender la realidad social.

La cuestión sobre si el relato del investigador sea una buena descripción o un “manipulación” a su servicio depende, mantiene Goodson, más bien, de cómo se re-esciba la historia o re-presenten las voces en dicho contexto ampliado. Construir un informe de investigación, como texto narrativo, es realizar una interpretación hermenéutica, donde cada parte adquiere su significado en función del todo, y el informe como totalidad depende –a su vez– del significado de cada parte. El investigador se encuentra situado entre sus experiencias y textos del campo y su esfuerzo por dar sentido a lo vivido/recogido. La selección de episodios, voces, observaciones, y especialmente su ordenación y conjunción, junto con la interpretación, pueden dar lugar a una *descripción densa*, como buena la histo-

ria del caso. A pesar de que contamos con algunas guías de trabajo, es también una tarea *artística* (Eisner, 1997), parecida al buen periodista que construye una excelente descripción de una realidad a partir de un caso. Como de la etnografía ha dicho Geertz (1994: 89) es preciso lograr “un continuo equilibrio dialéctico entre lo más local del detalle local y lo más global de la estructura global de un modo tal que podamos formularlos en una concepción simultánea..., situar a ambas partes en un contexto en el que se expliquen mutuamente”.

En cualquier caso, podemos requerir buenos ejemplares de estudios de caso donde se manifiesten los principios metodológicos defendidos. Al respecto, Goodson tiene muy pocas investigaciones prácticas específicas de historias de vida. Más bien lo que encontramos son ejemplificaciones *ad hoc* en que se recurre a voces de profesores para ilustrar los comentarios del investigador. En su libro (Goodson, 2004) recoge siete estudios de los autores más relevantes en esos años sobre distintos ejemplos de historias de vida (biografía y autobiografía) e historia oral. En ellos aparecen algunas de las cuestiones clave que, desde entonces, atraviesan este campo: la vida como experiencia y la vida como texto, relación ética entre investigador y biografiado, diversos procesos y usos metodológicos. En el estudio final, señala Goodson que “el debate ético, procedimental y metodológico es ahora vital en este campo de estudio emergente” (pág. 311); por otra, apunta algunas cuestiones que deberían tratarse: estadios de trayectoria profesional, ciclos de vida, incidentes críticos, historias de vida de las escuelas, etc.

## Conocimiento profesional, cambio educativo y vidas del profesorado

De modo similar a como sucedió con la perspectiva sobre “el pensamiento del profesor” que se agotó en la medida en que se olvidó para qué se hacía, puesto que no basta quedarse en describir los conocimientos o creencias; las historias de vida del profesorado no se hacen para sí mismas, si no se vinculan al desarrollo profesional o al

cambio educativo. Goodson (2003a), ya en esta segunda etapa, liga las historias de vida con el conocimiento profesional. El desarrollo profesional del profesorado ha de inscribirse en las vidas, trayectorias y ciclos profesionales, vinculando la dimensión profesional con la personal. La investigación-acción puede ahora ser reformulada en el proyecto reflexivo de la identidad profesional. No obstante, en unos tiempos de reestructuración y complejidad, también el profesionalismo ha de ser reformulado, en una línea de profesionalismo democrático, regido por principios y flexible.

En un amplio planteamiento, Goodson y Hargreaves (1996) definen cinco tipos de profesionalidad (clásica, flexible, práctica, extensa y compleja), abogando por una profesionalidad más compleja y flexible. Una noción más personalizada de profesionalidad, supone el aprendizaje continuo y la búsqueda basada en la propia experiencia, una profesionalidad basada en principios, en lugar de cumplir los estándares exigidos externamente.

Además, en los últimos años, como muestra la segunda parte de Goodson (2003a) y fruto de su relación con Hargreaves, ha dedicado varios estudios al cambio educativo. Singularmente, en su trabajo “Social histories of educational change” distingue tres dimensiones o factores en los procesos de cambio: el *interno* (los agentes en sus contextos escolares), el *externo* (administración y prescripciones externas) y el *personal* (creencias, motivaciones y conocimientos de los actores). En determinados momentos pueden estar integrados, mientras que en otros la “coalición del cambio” puede estar dominada por uno de ellos. Así en la década de los 60-70, los agentes internos llegaron a ser dominantes, mientras en los 80-90 fueron las fuerzas externas las que quisieron dirigir el proceso de cambio. En este nuevo milenio, el *factor personal* (“la personalidad del cambio”, que dice el autor) comienza a ganar fuerza en un mundo donde la “política de la vida personal”, en expresión de Giddens o Beck, está siendo cada vez más relevante. A su vez, no tener en cuenta dicha dimensión personal puede explicar el fracaso de las iniciativas de reforma.

Las formas, en exceso racionales, en la implantación de los cambios así como de la prescripción de estándares, han afectado de modo negativo a las condiciones personales de trabajo y vivencia de la profesión (imagen social deteriorada, pérdida de autoestima profesional), sentida como un proceso de “reconversión”. En este contexto, donde los cambios promovidos externamente pueden quedar más en simbólicos que en sustantivos, se requieren nuevos modelos de cambio educativo que partan de la personalidad y vida de los agentes para comprometerlos, colaborativamente, con la renovación de sus contextos de trabajo. Cambios al margen de los sentimientos, inquietudes e identidades del profesorado, en la modernidad tardía, están condenados al fracaso. Dado, pues, que el trabajo y profesionalidad de los profesores junto a sus preocupaciones personales están en el corazón de la educación, cambiar la educación es cambiar las condiciones de trabajo del profesorado. Los cambios deseables deberán ser renegociados con las fuerzas internas a nivel micropolítico de cada escuela para, posteriormente, por redes o coaliciones, buscar su generalización. Las historias sociales del cambio fuerzan a no pensarlo al margen de las vidas profesionales del profesorado. Frente a los cambios racionalmente impuestos, que ven en el profesorado un elemento resistente, Goodson (2003a) ha reivindicado tener en cuenta la “personalidad del cambio”, como analiza en otro estudio recogido:

*“pienso, como estudioso de la educación, que debemos dejar de presentar el cambio educativo como un proceso neutral que ayudamos a facilitar en nombre del progreso y de la mejora. Necesitamos volver urgentemente no a la “tecnología del cambio” cuanto a “la personalidad” y, por ello, a la “moralidad del cambio” (pág. 74).*

### **Las historias de vida del profesorado: entre una política “naive” y un dispositivo emancipador**

El incremento y popularidad alcanzado por la investigación narrativa sobre las historias de vida y biografías de los profesores puede responder, como apuntó lúcidamente su colega Hargreaves (*Cambian los tiem-*

*pos, cambian los profesores*), a nuestra actual coyuntura postmoderna: en un mundo que ha llegado a ser caótico y desordenado, sólo queda el refugio en el propio yo. De modo paralelo al *fin de siècle* anterior, la pérdida de fe en el racionalismo ilustrado y en las explicaciones totales del mundo (*“l’incrédulité à l’égard des métarécits”*, de que hablaba Lyotard), han abocado a refugiarse en las pequeñas, pero auténticas, narrativas personales. En este propósito, los nuevos géneros biográficos y narrativos tienen un potencial para representar la experiencia vivida en la escolarización. Según el *dictum* feminista “lo personal es político”, por lo que reivindicar la dimensión personal del oficio de enseñar, lejos de un posible neorromanticismo o una “política expresivista”, puede ser uno de los posibles modos de incidir políticamente. Un cierto desengaño ante las explicaciones de la subjetividad por referentes extraterritoriales –por emplear los términos de Julia Kristeva– ya fueran sociológicos o históricos, ha hecho emerger con fuerza la materialidad dinámica de la palabra del sujeto como constituyente de su conocimiento práctico personal, de sus ciclos de vida o identidad profesional.

Pero no están exentos de peligros y limitaciones. Michael Foucault, Norman Denzin o Nikolas Rose han advertido de que los métodos biográficos narrativos, si bien permiten dar la voz a los agentes, son también unos dispositivos de saber y de poder y, como tales, a la vez un instrumento de dominio mediante el acceso al conocimiento de la vida. Este querer saber sobre la vida, además de una “tecnología del yo” en formas modernas de confesión (narrar la verdad de sí mismo), cuando no de pastoral, se inscribe –como destacó Norman Denzin en la ponencia citada– en la lógica cultural conservadora del capitalismo tardío, que contribuye a preservar el mito de un individuo autónomo y libre, convirtiéndolo en artículo de consumo en los *media*. Conducir toda la cuestión biográfico-narrativa al ángulo personal, sin conectarla con el substrato social y político que –si seguimos siendo modernos– la sobredetermina, nos llevaría a una visión “políticamente *naive*”, dejando las cosas como están.



Por su parte, desde una perspectiva foucaultiana, Nikolas Rose (1996), muy seguido de cerca en los últimos años por Tom Popkewitz, puso de manifiesto cómo las narrativas de vida, biografía y autoformación se puedan inscribir dentro de los nuevas tecnologías de gobernación de los individuos del “liberalismo avanzado”, cuya esencia consiste en hacerlos responsables. Esta nueva configuración de la individualidad, con la ilusión de autorrealización, propugna una ética de la personalización como nueva fórmula de reinventar contemporáneamente el hacerse a sí mismo. Las biografías, convertidas en objeto de saber, se convierten en procedimientos de objetivación de los individuos en sujetos. Que, en su lugar, puedan ser un instrumento de autonomía individual o de capacitación profesional, exige explicitar y negociar al máximo las condiciones de su ejercicio y uso (Goodson y Sikes, 2001, dedican un capítulo a las cuestiones de ética y poder en la investigación sobre historias de vida).

En cualquier caso, más allá de análisis foucaultianos o de la modernidad ilustrada, para bien o para mal, como ha sabido describir muy bien Ulrich Beck, sociológicamente nos encontramos en un momento en que la individualización institucionalizada fuerza a hacerse la propia vida, con el riesgo de no tomar las decisiones acertadas:

*“No sería exagerado afirmar que la lucha diaria por una vida propia se ha convertido en la experiencia colectiva del mundo occidental. Expresa lo que queda de nuestro sentimiento comunal. [...] La ideología del mercado neoliberal pone en práctica la atomización con toda su voluntad política. [...] Vivir la propia vida puede significar que muchos de los conceptos y fórmulas de la primera modernidad se han tornado inadecuados. La biografía normal se convierte, así, en biografía electiva, reflexiva”* (Beck y Beck Gernsheim, 2003: cap. 2).

Esta individualización (que no se puede asimilar con “individualismo” o con la autonomía ilustrada) estaría en la base del auge de las historias de vida e identidades en la modernidad reflexiva con el ocaso de las instituciones tradicionales. Desde coordenadas similares, Anthony Giddens (1995) captó cómo la política emancipatoria de la modernidad se ha cambiado por la “políti-

ca de la vida”, que exige la autorrealización de los individuos y donde el yo se convierte en un proyecto reflexivo en función de su propia biografía.

En uno de sus mejores ensayos (“The story so far: personal knowledge and the political”) Goodson plantea la cuestión y señala, en primer lugar, contra el peligro de colonización, que para que los profesores puedan reapropiarse de sus experiencias individuales vividas como relatos es necesaria una colaboración activa con los investigadores. Además, frente a una política *naïve*, “los relatos de los profesores deben proveer, donde sea posible, no sólo una *narrativa de acción* sino también una historia de la *genealogía del contexto*”. Es paradójico que, en un momento en que las condiciones de trabajo del profesorado están sometidas a una fuerte reconversión, haya este auge por las narrativas de los profesores. En esta situación, dar las voces a los profesores, sin entrar en el análisis de las estructuras y sistemas, puede ejercer un papel conservador. Aislar los relatos y estudios de las vidas de los profesores de dichos contextos sociales conduce a una política ingenua: reflexionar sobre las propias biografías o sobre las imágenes personales de la enseñanza, sin conectarlas con otras historias o geografías sociales que las han hecho posibles.

En cualquier caso, además de hacer visible las voces y sentimientos del cuerpo docente o de ser un elemento de reafirmación del conocimiento profesional, las historias de vida pueden constituir una plataforma para conocer los efectos de la reestructuración de la educación en las vidas docentes. Como resalta Goodson *ad finem* de la primera parte del libro de 2003 (en su trabajo “Developing life and work histories of teachers”):

*“La realización de estos trabajos no está exenta de peligros en un momento en el que la reestructuración avanza, pero renunciar a estos enfoques sería más peligroso aún. Los puntos de vista de los docentes sobre el cambio son fundamentales y de vital importancia para nuestra comprensión de la transformación actual de la enseñanza. Es de importancia vital que desarrollemos la capacidad de entendimiento longitudinal sobre cómo la práctica de los docentes se transforma bajo la influencia de los cambios que vivimos actualmente. Las reformas que ignoran estos temas están destinadas a costosos fracasos”.*

## La política de vida, ¿el lugar actual de la contestación?

En su trabajo "Preparing for Posmodernity: Story of self" (recogido en Goodson, 2005), nuestro autor mantiene, siguiendo el ensayo de Giddens (1995), que "la política de la vida, la política de la construcción de la identidad y de preservación de la propia identidad puede llegar a convertirse en el principal lugar futuro de contestación intelectual e ideológica". La construcción inestable de una identidad (personal y profesional) puede ser captada mediante el relato del yo como un proyecto reflexivo que se expresa narrativamente. Las historias de vida y la narrativa pueden, entonces, ser un fuente vital para estudiar el mundo social en general y la enseñanza en particular. En estas nuevas condiciones, la reflexividad convierte a los actores en "políticos de la vida" antes que miembros de una comunidad política, como muestra Beck o Giddens, donde las vivencias individuales desplazan la preocupación pública. El problema grave es, pues, ¿cómo anclar la política de la vida individual, ya irrenunciable, en un marco colectivo, una vez disueltas algunas pautas colectivas de vida? Al respecto puede valer la posición de Bauman (2001), uno de los mejores analistas actuales:

*"Las posibilidades de que los actores individualizados sean 'reincrustados' en el cuerpo republicano de la ciudadanía no son nada prometedoras. Lo que los apremia a aventurarse en la escena pública no es tanto la búsqueda de causas comunes y modos de negociar el significado del bien común y los principios de vida en común, como la desesperada necesidad de 'interconectarse': compartir intimidades suele ser el método preferido, si no el único que queda, de 'construcción de una comunidad'" (pág. 62).*

En las nuevas condiciones de reconversión del trabajo docente las historias de vida pueden, en efecto, ser un buen dispositivo para ver los efectos de la reestructuración en las vidas y condiciones laborales o para comprender la crisis identitaria a nivel personal y profesional; pero también conlleva el peligro (Hargreaves, 1997) de centrarse en lo personal, olvidando los marcos colectivos y políticos, base para el cambio social (y educativo). Goodson, como ya hemos desta-

cado, se dio pronto cuenta de las limitaciones de las metodologías biográficas, que se centran en los mundos personales y prácticos de los docentes, para dar cuenta de las políticas neoliberales y conservadoras, abdicando de la dimensión política y social en el análisis. Esto sólo puede lograrse: a) estudiando el conocimiento personal y profesional docente en sus voces, pero en el contexto social que se produce (y, en parte, lo explica); b) estudiar la vida y trabajo docente formando parte de un contexto social más amplio, en la perspectiva de una "construcción social de la enseñanza". De este modo, dice Goodson (1997:140),

*"los relatos de acción de los profesores pueden ser puestos en conexión con 'historias del contexto'. De este modo, los relatos de los profesores, más que limitarse pasivamente a ver la reconstrucción continua de la enseñanza, deben llevarnos a desarrollar comprensiones de la construcción social y política. Es un movimiento del comentario de lo que es a la cognición de lo que debe ser".*

Sin ceder a determinadas "modas postmodernistas", que ignoran los espacios circunscritos y trayectorias sociales de las vidas de los profesores, la intención última es "desarrollar estrategias para que los profesores puedan analizar sus vidas y trabajo en la enseñanza en modos que ofrezcan, de modo tan flexible e informado como sea posible, una respuesta al mundo socialmente construido de la escuela" (Goodson, 1997: 150).

En este contexto, ¿puede tener el valor de una *contracultura* devolver la voz al docente, frente al silencio de dejarlo en la sombra que los investigadores, poderes fácticos o simplificaciones que efectúan los medios o la administración han hecho en las últimas décadas? Goodson estima que la virtualidad de las historias de vida es incrementar la visibilidad de los profesores y profesoras, manifestando con su voz sus perspectivas sobre la educación. En el penúltimo trabajo ("Sponsoring the teachers voice"), recogido en Goodson (2005), se resaltaba en 1991:

*"La propuesta que realizo es esencialmente una reconceptualización de la investigación educativa para asegurar que la voz del profesorado es oída, fuertemente oída y articulada".*

Justamente, cuando la política educativa más acentúa el control a distancia del trabajo de los docentes, ya sea por fijación de estándares o por control de resultados, el posible valor contracultural de hacerlos visibles, dependerá de que les permita conectar las identidades adquiridas con proyectos futuros atractivos de forma razonablemente coherente, posibilitando una recomposición biográfica de la identidad en nuestras circunstancias cambiantes. En una situación ambigua y en un momento de grave crisis del sistema escolar público, articular nuevas condiciones para el ejercicio de la profesión, y su consiguiente reconocimiento social y público, resulta una empresa arriesgada. En cualquier caso, en la segunda modernidad, la política emancipatoria de la primera modernidad requiere conectarse con la política de la vida. Con la lucidez que le caracteriza, dice Bauman (2001),

*“que nuestra individualidad es producida socialmente es a estas alturas una verdad trivial; pero sigue haciendo falta repetir con más frecuencia el reverso de esta verdad: la forma de nuestro carácter social y por tanto de la sociedad que compartimos depende a su vez de la manera en que se enmarca la tarea de la individualización y en que se responde a ella”* (pág. 165).

## REFERENCIAS

- BAUMAN, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- BECK, U. y BECK-GERNSEHEIM, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- BOLÍVAR, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/>
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- BOURDIEU, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- CARTER, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22 (1), 5-12 y 18.
- CATANI, M. y MAZÉ, S. (1982). *Tante Suzanne: Une histoire de vie sociale*. Paris: Méridiens/Klincksieck.
- EISNER, E. (1997). The Promise and Perils of Alternative Forms of Data Representation. *Educational Researcher*, 26 (6), 4-10.
- GEERTZ, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona: Paidós.
- GIDDENS, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- GOODSON, I. F. (1997). The Life and Work of Teachers. En BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. (Eds.): *International Handbook of Teachers and Teaching* (vol. I). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 135-152.
- GOODSON, I. F. (2003a). *Professional Knowledge, Professional Lives: Studies in Education and Change*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- GOODSON, I.F. (2003b). Hacia el desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, 733-758. Traducción de un capítulo (“Developing life and work histories of teachers”) de su libro de 2003. Versión electrónica en: <http://www.comie.org.mx/revista.htm>
- GOODSON, I.F. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro y EUB. Traducción de Aida Sánchez de Serdio [ed. orig.: *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge, 1992].
- GOODSON, I.F. (2005). *Learning, Curriculum and Life History. Selected Works by Professor I.F. Goodson*. Londres: Routledge.
- GOODSON, I. F. y SIKES, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings: Learning from Lives*. London: Open University Press
- HARGREAVES, A. (1996). Revisiting voice. *Educational Researcher*, 25 (1), 12-19. Edición castellana: “A vueltas con la voz”, *Kikiriki*, 42/43, 1997, 28-34.
- HARGREAVES, A. (1997). Cultures of Teaching and Educational Change. En B. J. Biddle,.; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. (Eds.): *International Handbook of Teachers and Teaching* (vol. I). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 1297-1319.
- LATHER, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research & Pedagogy within the Postmodern*. Nueva York: Routledge.
- PINEAU, G. y LE GRAND, J. (1993). *Les histoires de vie*. Paris: PUF.
- ROSE, N. (1996). *Inventing our selves: Psychology, power and personhood*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press.