

Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente

Manuel Fernández Cruz¹

Resumen

En el artículo se hace una revisión de las principales tendencias que la investigación sobre formación docente ha adoptado a lo largo de su desarrollo y de los distintos focos que han prevalecido: comportamiento, conocimiento y transferencias de buenas prácticas. Se analiza la relación entre estos focos de investigación y las distintas agendas de reforma de los programas de formación docente. Finalmente, se presenta la perspectiva de sostenibilidad como tendencia y la aproximación biográfico-narrativa, como enfoque sostenible para la mejora de las políticas y las prácticas de formación docente.

Palabras claves: Método de Investigación Biográfico - Narrativas Personales - Formación Docente - Prácticas Educativa.

Summary

This paper reviews the main trends that teacher education research has followed throughout its development. It also deals with different central areas that have prevailed such as behavior, knowledge and transfer of good teaching practices. Attention is placed on the analysis of the relationship between these focal research areas and the reform agendas of teacher education programs. Finally, sustainability as a trend and biographical and narrative research methods are also presented as an approach to improve education policies and teacher education programs.

Keywords: Biographic-narrative Research Method - Personal Narratives - Teacher Education Programs - Educational Practice.

Fecha de recepción: 18/08/2011
Primera Evaluación: 15/10/2011
Segunda Evaluación: 27/11/2011
Fecha de Aceptación: 27/11/2011

1. Desarrollo de la investigación sobre formación docente

Construir la historia de la formación docente y de la investigación sobre formación docente a partir de tres enfoques diferentes, originados cada uno de ellos en escenarios políticos y sociales diferentes, referidos cada uno de ellos a momentos históricos distintos, no puede hacernos pensar que se trata de programas que se han sucedido el uno sobre el otro sobre la base de la anulación del anterior. Queremos mostrar las principales tendencias generadas en distintas épocas.

Lo cierto es que la investigación sobre formación del profesorado presenta, hoy, un aspecto sumativo en la medida en que los esfuerzos rigurosos por encontrar evidencias de eficacia en los programas formativos y calidad en los docentes se vienen sumando y otorgan al ámbito de la formación docente un aspecto multidimensional. No podemos renunciar a ninguno de los enfoques de investigación sino que debemos valorar los esfuerzos que se realizan de uno y otro lado, por distintas comunidades de investigadores, para responder a distintas problemáticas sociales y sin olvidar las críticas y advertencias que desde unos programas se realizan a otros.

Nosotros hemos adoptado la aproximación biográfico-narrativa movidos por el interés de profundizar en la investigación sobre formación del profesorado. Cuando lo hicimos, la investigación sobre formación del profesorado no estaba muy desarrollada.

Aún hoy, consideramos que lo sigue sin estar. O, al menos, no lo está al extremo en que sí se ha desarrollado la investigación sobre la enseñanza. Como señalan Grossman y McDonald (2008), hasta que apareció el manual sobre enseñanza en el que Lanier y Little (1986) presentan su capítulo de investigación sobre formación del profesorado, no encontramos en los manuales clásicos de investigación sobre enseñanza un capítulo dedicado al tópico de la investigación sobre la formación del profesorado y, en todo caso, la investigación sobre formación del profesorado ha avanzado de manera aislada a los avances producidos en investigación sobre enseñanza. Esa es quizás la principal debilidad de la investigación en formación del profesorado y una de las debilidades que queremos salvar en la aproximación biográfico-narrativa.

Los focos de investigación sobre formación del profesorado han sido progresivamente el comportamiento, la toma de decisiones, el conocimiento y la reflexividad desde finales de los 90 y los primeros años de este siglo. Parece que en los últimos años el foco está siendo el reconocimiento y las posibilidades de transferencia de las buenas prácticas docentes y a ello queremos contribuir, también, desde nuestro enfoque.

Hemos de señalar que la investigación en formación del profesorado ha estado demasiado centrada en el análisis de los profesores de educación obligatoria y no ha avanzado en la misma medida

en los demás niveles de la enseñanza y en la educación superior. Ciertamente es que la convulsión institucional que se está produciendo en educación superior hoy está orientando muchos esfuerzos de investigación a este nivel, pero aún así debemos señalar que no existe equilibrio en los estudios realizados entre niveles de la enseñanza, áreas, materias y contextos. Las demandas sociales sobre clarificación de enfoques curriculares, basados en competencias y modelos de formación de profesionales, señalan el déficit arrastrado en estos ámbitos.

Los cambios ocurridos en los formatos de escolarización, institucionales, organizativos y políticos, que están en el fondo de los movimientos de evaluación, acreditación e internacionalización de los procesos formativos, exigen estudios sobre la organización de la formación del profesorado y la eficacia de los programas concretos de formación inicial, de inducción profesional y de formación en alternancia y continua de los docentes.

También se interrogan sobre cuáles son las mejores condiciones de desarrollo de los programas en distintos contextos sociales y espacios organizativos para responder a las nuevas condiciones sociales y a los cambios políticos.

Es en ese espacio donde debe ser poderosa la aproximación biográfico-narrativa y para ello debe articularse como enfoque complementario en un caudal fuerte de investigación educativa que desde la preocupación por la formación

docente ofrezca luz y orientaciones para la mejora de la práctica de la enseñanza. Parece ir tomando cuerpo académico el enfoque cuando en la publicación del panel AERA sobre investigación y formación docente (Cochran-Smith y Zeichner 2005) se recogen suficientes avances de investigación sobre vidas y perfiles docentes.

2. Nuevas orientaciones

Durante los últimos años del siglo XX y la primera década de este siglo han ocurrido cambios sociales, políticos, económicos y educativos importantes que han afectado a la orientación de la formación del profesorado y al enfoque de la investigación sobre formación del profesorado. Algunos de los principales cambios se refieren a las nuevas condiciones de escolarización derivadas de cambios demográficos y sus efectos en las políticas nacionales, al auge de la economía global y la posterior crisis económica y a la aparición de nuevos movimientos de política educativa. Entre estas nuevas orientaciones educativas se encuentran la emergencia de los estándares e informes comparados internacionales, los programas de evaluación, las políticas de privatización de los servicios públicos que afectan a los servicios educativos, la presión de los mercados sobre los sistemas educativos para generar nuevas reformas y la aparición del tópico del acceso a la calidad educativa como un derecho ciudadano.

La escena contemporánea parece marcada por las siguientes cinco principales tendencias: el incremento de la atención a la calidad docente; el cambio de las condiciones de escolarización y la falta de criterios de reparto de la financiación educativa para hacer frente a la diversidad creciente; la crítica a los programas tradicionales de formación docente junto a la creciente presión por demostrar su impacto en el aprendizaje del alumnado; la multiplicidad de agendas para enfocar la reforma de los programas de formación inicial docente; y el avance de las ciencias de la educación.

Existe consenso en considerar que la calidad de los docentes constituye una diferencia significativa en el aprendizaje del alumnado y la eficacia global de las escuelas, por ello usamos el término “calidad” para referirnos a la influencia crítica de los docentes en el aprendizaje del alumnado (Rose y Gallup, 2003). Para la comunidad científica el concepto de calidad docente se está haciendo operativo de dos maneras posibles: medida en términos del logro académico del alumnado o medida en términos de cualificaciones profesionales alcanzadas por los propios docentes. Ambas maneras no son excluyentes pero tampoco son similares. Para Rivers y Sanders (2002) el buen profesor es el factor individual que proporciona valor añadido al aprendizaje de los estudiantes a partir de su rendimiento previo y considerando factores contextuales como el tamaño de la clase, el entorno cultural o el estatus socioeconómico.

La segunda aproximación se refiere a la cualificación profesional del docente. Se espera que esas cualificaciones profesionales influyan en la mejora del rendimiento del alumnado. Es decir, que los alumnos aprendan más con los profesores que poseen ciertas características tales como disposiciones, conocimientos, destrezas, competencias. El problema está en determinar y medir de manera clara cuáles son esas características que están en la base de la calidad docente, aunque cada vez hay más propuestas que se aventuran a ofrecer las claves de esa calidad. Es el ejemplo de Kosnick y Beck (2009) quienes encuentran la clave del éxito en los siete principios necesarios para el éxito de los programas formativos – planificación correcta, evaluación formativa, esmero en la gestión de clase, fortalecimiento de la educación inclusiva, atención a la materia disciplinar y al conocimiento pedagógico, ayuda al proceso de identificación profesional y facilitación de una visión de la enseñanza.

Lo estudios de corte demográfico que representan las nuevas condiciones de escolarización suponen una nueva orientación para la investigación en formación y desarrollo profesional docente. Se está usando la expresión “imperativo demográfico” para hacer referencia a las distintas oportunidades de acceso a los recursos educativos que tiene el conjunto de la población escolar en función de sus diferencias culturales, étnicas, lingüísticas, socioeconómicas o de procedencia y/o radicación geográfica.

En los países desarrollados puede considerarse, hoy, que casi la mitad de la población escolar pertenece a grupos demográficamente distintos a la mayoría que puede acceder sin dificultad alguna a la totalidad de los recursos educativos. Parece evidente que los profesores deben prepararse para enseñar tanto en grupos diversos como en contextos caracterizados por alguna de las desventajas demográficas posibles. Particularmente, para atender las diferencias generadas entre los centros urbanos, suburbanos y rurales.

De manera paralela al desarrollo de la cultura de los estándares educativos, ha ido creciendo la insatisfacción con los resultados de los programas tradicionales de formación del profesorado. Esta insatisfacción generalizada tiene un origen histórico reflejado en la falta de consenso en cuestiones esenciales acerca de la propia institución escolar y la función de la enseñanza. Las administraciones educativas tienen desconfianza sobre los procesos de certificación inicial de los docentes y reclaman cambios en la estructura curricular de los programas y su contenido académico, abandonando aquellos componentes curriculares que no están basados en evidencias científicas y exigiendo niveles más altos de certificación. Todo ello representa una presión importante para los formadores de profesores y una demanda para que realicen una investigación de impacto sobre la validez de los programas de formación docente y su eficacia en la mejora del rendimiento académico del alumnado.

Si bien la inclusión de las escuelas de formación de maestros en los sistemas universitarios nos llevó a hablar de una época (los años 80 y 90) de marginalidad de las ciencias de la educación dentro de las universidades y, por tanto, de la investigación científica sobre la formación docente, lo cierto es que en los últimos 20 años hemos visto que con el acceso de una nueva generación de docentes de Educación Superior a los estudios pedagógicos y de formación de profesorado, su sometimiento a las prácticas de evaluación y acreditación profesional normalizadas en el profesorado universitario y la necesidad de enfocar su crecimiento profesional a partir de la investigación científica sometida y la difusión sometida a la revisión de pares, las ciencias de la educación han comenzado a abandonar su situación de extrema marginalidad dentro de los ámbitos de investigación. No se ha hecho este viraje sin que la investigación científica en formación docente haya tenido que dotarse de un cuerpo conceptual que ha nutrido, a su vez, de referencias formativas teóricas los programas de formación docente en detrimento de contenidos más ligados a destrezas profesionales y competencias, pero lo cierto es que el avance ha sido notable y es ahora cuando estamos en disposición de exigir a la investigación en ciencias de la educación que se arme del aparato metodológico que le permita establecer correlaciones entre la formación docente y los resultados académicos del alumnado.

3. Las agendas de reforma

Aunque haya acuerdo en que los programas de formación docente deban mejorar, no hay acuerdo sobre cómo, por qué y para qué principios educativos. Las continuas llamadas a la reforma de los sistemas de formación docente tienen distinta procedencia histórica y persiguen distintos objetivos. Algunas se conciben como estrategias de control político de la enseñanza en tanto que otras representan a los movimientos de lucha constante por la autonomía profesional y por la equidad. Cochran-Smith y Fries (2005) se refieren a estas estrategias como diferentes agendas de reforma de la formación docente: la agenda de la profesionalización, la agenda de la desregulación, la agenda de la regulación y la agenda de la justicia social. Aunque representan distintas perspectivas de la formación docente, estas agendas no son mutuamente excluyentes.

Aunque la agenda de profesionalización ha sido la dominante desde la creación de las escuelas normales de formación de maestros en el siglo XIX, su forma actual la adquiere con las reformas educativas de los años 80 y 90, las reformas en la formación inicial y la acreditación docente y el avance de la investigación sobre pensamiento del profesor (Clark y Peterson, 1986) y el conocimiento profesional (Shulman, 1986, 1987). Esta agenda de profesionalización actualizada defiende la formación docente como una profesión que posee una base establecida de investigación y un cuerpo

de conocimiento que distingue a los formadores de profesores profesionales de otros agentes formativos, tiene una responsabilidad jurídica para definir e intervenir sobre los problemas profesionales y se desenvuelve con un sistema claro y consistente de estándares de práctica profesional. El mayor objetivo de la agenda de profesionalización es asegurar que los profesores estén completamente preparados para desarrollar el currículum de la educación infantil, primaria y secundaria. Por ello, la agenda está condicionada, como los sistemas curriculares que nacen a partir de los años 80, por el auge de las ciencias del aprendizaje y los avances de la investigación en desarrollo humano, lenguaje, evaluación, pedagogía y análisis de los contextos sociales. Desde la agenda de la profesionalización se insiste en que la profesionalidad docente es el factor que más influye en la mejora del rendimiento del alumnado.

En competencia con la agenda de profesionalización aparece la agenda de desregulación que pretende eliminar la mayoría de requerimientos de entrada en la profesión. Los defensores de la desregulación defienden la idea de que es por el propio rendimiento académico de los alumnos, medido a través de estándares, por medio del cual se debe decidir qué profesores deben enseñar y cuáles no. Se basan en el hecho de que no son los mejores estudiantes quienes inician los programas de formación docente y ello aparta de la profesión a los mejores candidatos. El ingreso en

los programas de formación docente parece cubrir un espacio social antes que hacer una selección de las personas que más puedan influir en el incremento del rendimiento académico de la población escolar. Desde esta agenda se intenta romper el monopolio sobre la profesión que tiene la comunidad de formadores de profesores. Argumentan que no existe investigación alguna que muestre el posible impacto de la formación pedagógica de los profesores sobre la mejora del rendimiento del alumnado. Desde esta agenda se identifica profesionalización y regulación estatal. De esta manera, la agenda se sitúa en los movimientos de reforma basados en las necesidades del mercado y los movimientos de privatización de los servicios públicos. En un ambiente fuertemente competitivo, las escuelas seleccionarán y retendrán a los docentes que mejores rendimientos del alumnado les garanticen.

Junto a las anteriores agendas, en algunos sistemas se abre camino una mayor regulación administrativa de los programas de formación docente, interviniendo en el diseño de la estructura curricular de los programas y sus componentes formativos, estableciendo controles rígidos para el acceso a la formación inicial para la obtención de la licencia o acreditación, y buscando mecanismos de evaluación del impacto que los programas de formación tienen en el rendimiento del alumnado. La principal crítica a la agenda de regulación es que disminuye la autonomía profesional.

En la última década, la conceptualización de la enseñanza y la formación docente en términos de justicia social ha sido la idea central que ha animado a los académicos de la educación y a los profesores en la práctica que revisan su trabajo desde postulados críticos (Cochran-Smith, 2004). Los defensores de esta agenda, como Zeichner (2010), pretenden formar docentes que no sólo enseñen bien sino que trabajen por la equidad social a través de la educación. Buscan profesores que estén preparados para enseñar en escuelas con ambiente hostil en las que la proporción de alumnado con dificultades sociales es mayoritaria. La agenda de la justicia social se solapa y coincide a veces, pero también se enfrenta, en ocasiones, con las anteriores tres agendas. La agenda de la justicia social coincide con la agenda de la regulación cuando exige que todos los profesores contratados en todas las escuelas cumplan con los requerimientos exigidos por el estado. La diferencia fundamental entre las dos agendas reside en el acceso diferencial a los recursos que se defiende desde la agenda de justicia social, a favor de escuelas, profesores y programas de formación que se nutren de una proporción más fuerte de población desfavorecida.

Aunque la agenda de la justicia social y la agenda de la profesionalización comparten buena parte de sus fundamentos, la justicia social se define, en parte, como una crítica a la profesionalización en lo relativo al

conocimiento universal de base. Por ello se oponen radicalmente a la realización del prácticum en escuelas urbanas normalizadas y enfatizan las diferencias debidas a lo que hemos denominado ímpetu demográfico en la cultura escolar y la cultura de la escolarización. Por último, también se defiende desde la agenda de la justicia social alguna experiencia de desregulación que permite el acceso a la enseñanza a profesores que, no habiendo seguido los itinerarios normalizados de certificación para la carrera docente, presentan altas cualidades personales para enseñar en escuelas no normalizadas.

4. Perspectiva de sostenibilidad como tendencia

La sostenibilidad en formación docente para el cambio y la mejora educativa se revela como una de las principales tendencias en esta primera década del nuevo siglo. El interés de traer al campo de la formación del profesorado las nuevas tendencias de sostenibilidad, que surgen en el ámbito del medio-ambiente y en el ámbito del crecimiento económico, no son ajenas al auge de los estudios de naturaleza económica y política en la formación docente.

Nosotros presentamos, resumimos y recreamos a partir de las propuestas de Hargreaves y Fink (2006) esta nueva tendencia que se basa en los siguientes principios:

(a) *Profundidad*. En formación debemos preservar, proteger y fomentar el propósito fundamental del aprendizaje profesional profundo y duradero que se justifica en el aprendizaje, a su vez profundo, de los estudiantes, más allá de los rendimientos estadísticos medidos con estándares internacionales.

(b) *Longitud*. El cambio y la mejora sostenibles en formación tienen una continuidad en el tiempo más allá de la sucesión de agentes y líderes formativos.

(c) *Anchura*. El cambio y la mejora sostenibles en formación requieren de un liderazgo que se encuentre distribuido en la institución tanto para conocer de forma precisa el grado de liderazgo que ya se está ejerciendo como para determinar, de manera intencionada, el grado que se puede alcanzar.

(d) *Justicia*. Las actividades formativas sostenibles no causan ningún daño o perjuicio en instituciones, agentes ni participantes, y consiguen mejorar en un breve espacio de tiempo el ambiente más próximo; no tienen un sentido en sí mismas, sino que son socialmente justas.

(e) *Diversidad*. La formación sostenible fomenta la diversidad cohesiva en la enseñanza y el aprendizaje a la vez que crea una red de conexiones entre sus componentes.

(f) *Recursos*. El cambio y la mejora formativos sostenibles incrementan los recursos materiales y humanos, nunca los reducen. Reconocen y premian el talento de las organizaciones desde su comienzo. Se preocupan de sus trabajadores haciendo que éstos cuiden de sí mismos. Renuedan la energía de la gente. No agotan a sus trabajadores

agobiándolos con métodos innovadores o estableciendo fechas para el cambio poco realistas. El cambio y la mejora sostenibles actúan con prudencia y disponen de recursos suficientes; no malgastan el dinero ni desgastan a las personas.

(g) *Conservación.* La formación sostenible se apoya en el pasado y trata de conservar lo mejor de éste con el fin de crear una situación futura mejor.

Siendo esto así, la función de los sistemas educativos y formativos es apoyar y proveer de recursos a las instituciones, fomentar la cohesión entre los diferentes esfuerzos llevados a cabo, proporcionar parámetros para alcanzar los objetivos y propiciar climas de urgencia, así como garantizar un seguimiento efectivo puesto en marcha con responsabilidad. Por tanto, las políticas formativas y de asesoramiento sostenibles deben realizar las siguientes acciones de forma regular: (1) establecer una serie de parámetros con el fin de lograr diversos objetivos que sean adecuados para la economía y la sociedad; (2) proporcionar recursos destinados a facilitar las tareas durante el tiempo; (3) conseguir deshacerse de las responsabilidades burocráticas superfluas y ofrecer la posibilidad de mejorar el desarrollo profesional, así como ofrecer la oportunidad de retirarse, de forma que el personal del centro pueda trabajar conjuntamente para convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje más fuerte y consolidada; (4) favorecer el hecho de que aquellos profesores que ejercen el liderazgo y los asesores puedan ayudar a las instituciones; (5) establecer sistemas

técnicos y humanos para la gestión de los datos y de la información; (6) fomentar las investigaciones y los estudios con objetivos centrados en la colaboración que sirvan de itinerarios conducentes a la mejora educativa; (7) proporcionar mentores en los centros y líderes retirados que actúen como mentores; (8) poner en marcha y mantener programas para identificar y formar a los líderes a través de sus carreras profesionales y desde los primeros meses del comienzo de su carrera docente; (9) garantizar planes de sucesión en los que aparecen reflejados el contexto idóneo para poder ejercer el liderazgo; (10) desarrollar indicadores múltiples de responsabilidad para aplicarlos de forma colectiva; (11) economizar los recursos poniendo en marcha una serie de medidas estándar que sean evaluadas por profesionales externos; (12) redistribuir los recursos importantes, pasando de sistemas mecánicos que se apoyan en la puesta en marcha de medidas estándar a sistemas de aprendizaje y mejora entre los que existen conexiones y gracias a los cuales los centros contribuyen a la mejora de la formación; (13) fomentar iniciativas dirigidas a la formación pedagógica en aquellas áreas en las que el sistema formativo no se muestra todavía demasiado fuerte con el fin de difundir el amplio abanico de posibilidades y garantizar que dichas áreas comparten la excelencia educativa; (14) revisar las políticas educativas anteriores, así como las experiencias surgidas a raíz del cambio antes de embarcarse en nuevas propuestas de cambio.

5. Perspectiva biográfico-narrativa como perspectiva sostenible

La ventaja del uso de la aproximación biográfico-narrativa nos ha llevado a plantear (Fernández Cruz, 2010) cinco cuestiones que actúan de organizadoras del proceso de reflexión y que de una manera u otra han estado presentes en la mayoría de los estudios de revisión del método biográfico (Roberts, 2002; Miller, 2005): (1) ¿cuál es el estado de desarrollo de la investigación sobre formación docente y qué puede aportar el enfoque biográfico? (2) ¿Resulta útil y legítimo acceder de manera introspectiva a la vida de los docentes? (3) ¿La casuística personal que se enfatiza desde la aproximación biográfico-narrativa ayuda o entorpece los procesos de profesionalización de la comunidad docente? (4) ¿La comprensión de las motivaciones profesionales de los docentes aporta criterios para reenfocar las políticas educativas? (5) ¿Los relatos de la experiencia son un soporte adecuado para la transferencia de buenas prácticas docentes? (6) ¿Cuáles son los retos inmediatos del enfoque?

La primera de ellas representa una cuestión previa cuya respuesta debe justificar y situar el empleo de la aproximación biográfico-narrativa. La segunda de las cuestiones planteadas puede considerarse “clásica” en la discusión, argumentación y construcción conceptual de la aproximación biográfico-narrativa sobre la que no esperamos alcanzar una respuesta nítida y definitiva, a pesar de lo cual nos parece oportuno

iniciar la reflexión sobre el enfoque aportando la visión que hemos generado en estos veinte años de experiencia. Las dos cuestiones siguientes aluden igualmente a aspectos centrales de discusión siempre latente entre quienes usamos el enfoque y lo revisamos de manera crítica. El adecuado encaje entre lo individual y lo colectivo, el interés personal y el interés comunitario, lo particular y lo social, estarán detrás de las respuestas que seamos capaces de ofrecer. La reflexión sobre la quinta cuestión nos obliga a centrar el debate sobre el uso de la investigación más allá del mero ejercicio intelectual para conectarla a los usos y bondades que pueda tener para la mejora de la enseñanza. La discusión sobre la cuestión final nos debe llevar a sugerir una agenda de desarrollo de la aproximación biográfico-narrativa en el espacio específico de la educación.

El enfoque biográfico del desarrollo profesional docente intentó aunar el aparato conceptual propuesto del método biográfico con el interés por los estudios sobre la vida profesional de los docentes que fue tomando fuerza dentro del ámbito de la sociología y ha sido aprovechado por los estudiosos de la didáctica. Ya en 1989, Butt y Raymond ofrecían una buena clasificación de las investigaciones sobre la vida profesional docente haciéndolas diferir en tres bipolos continuos.

(a) *El eje del cambio de la escuela.* Desde estudios sobre la vida profesional docente cuyo objetivo es develar las presiones administrativas e institucionales

que condicionan la función docente con clara inquietud emancipatoria a otros que se sitúan en una posición normativa o gestionadora del cambio, intentando prescribir formas útiles de intervención formativa para provocar el cambio y facilitar la implantación de las políticas educativas y de las grandes reformas en las escuelas.

(b) *El eje del número de participantes en el estudio.* Desde las investigaciones que se centran en grupos característicos que pueden representar a colectivos aún más amplios, a estudios de caso individuales.

(c) *El eje de la intromisión en la vida privada de los profesores.* Desde los estudios que manejan de manera exclusiva datos socioprofesionales para la investigación, a estudios que consideran imposible y artificial separar la vida privada y la vida profesional de un mismo docente.

El problema de la intromisión en la vida privada de los docentes está servido desde el principio. Y el problema moral de esta intromisión está ligado también, desde el origen, al uso y la legitimidad del enfoque biográfico cuando ha sido ampliamente conectado a los estudios sobre gestión del cambio escolar.

Butt y Raymond (1989) agrupaban en tres bloques aquellas cuestiones que intentaban ser respondidas desde la investigación sobre la vida profesional docente.

(a) *Cuestiones de contenido.* ¿Cuáles son los aspectos centrales del conocimiento docente interpretados en la presente etapa de su vida profesional y personal y en el actual contexto? ¿Qué formas toman? ¿Cuáles son los elementos principales del contexto personal y profesional actual del docente? ¿Cuáles son los elementos principales de la vida profesional y personal pasada del docente que son relevantes para su conocimiento profesional?

(b) *Cuestiones de formación.* ¿Cómo interactúan entre sí los elementos del contexto actual modelando el conocimiento del docente y sus expresiones? ¿Cuáles son las mayores fuentes de influencia en el conocimiento docente de la experiencia pasada? ¿Cómo los elementos del pasado son percibidos por el docente e influyen en la formación de su conocimiento profesional? ¿Cómo son narrados los antecedentes de la situación actual? ¿Cuáles son los episodios cruciales de la vida, en qué nuevas líneas de actividad se han basado y qué nuevos aspectos de sí mismo han sido aportados? ¿Cómo y por qué?

(c) *Cuestiones relativas al contexto.* ¿Qué interacciones con el contexto son problemáticas? ¿Cómo es la vida de un docente con ellas? ¿Qué interacciones contienen problemas que requieren una continua resolución? ¿Estas son de naturaleza dialógica o dialéctica? ¿En qué interacciones hay un significativo grado de congruencia entre persona y contexto?

Entendidos tal y como lo hicieron ellos, los problemas de contenido de la aproximación biográfico-narrativa, de la formación y del contexto ofrecen suficientes pistas sobre la utilidad del enfoque. De hecho, la investigación acumulada en los últimos veinte años ha ido ofreciendo respuestas –nunca generales sino contextualizadas, nunca definitivas sino provisionales– a bastantes de las preguntas formuladas. Nosotros hemos querido con nuestra

investigación ofrecer respuestas a algunas de las preguntas planteadas y hemos considerado útiles los resultados obtenidos y difundidos. Aún así, siempre nos quedó la duda de la legitimidad de determinadas prácticas de investigación biográfica que de ningún modo pueden ser defendidas por su utilidad. Y ello a pesar de habernos conducido siempre bajo el imperio de los tres principios éticos de procedimiento prescritos para la elaboración de las historias de vida.

Principios éticos de la aproximación biográfico-narrativa

<i>Principio de respeto a la autonomía personal</i>
Necesidad de otorgar consentimiento explícito para ser objeto de investigación Facilitar toda la información disponible sobre la investigación Que el investigado no se sienta estafado o engañado respecto a los objetivos previstos, el proceso diseñado o el uso de los datos Necesidad de contar con el consentimiento de terceras personas afectadas La información que se produce es propiedad del investigado y debe validarla en dos momentos: previo y posterior al análisis. Facilitar su participación en todas las fases de la investigación.
<i>Principio de confidencialidad</i>
Confidencialidad de los datos: garantía de anonimato.
<i>Principio de justicia</i>
Que los participantes no se sientan valorados o juzgados, que no queden en evidencia, que no puedan ser sancionados por sus opiniones o actitudes. No provocar fatiga, cansancio, ansiedad... facilitar la relajación, la escucha atenta. Atender a los posibles beneficios del investigado. Nunca provocarle perjuicios por su participación.

La mejora de la enseñanza como orientación última de la investigación educativa no legitima el uso del enfoque biográfico. La legitimidad del enfoque hay que buscarla, pues, en la consideración específica y contextualizada de los intereses concretos del docente que ofrece evidencias de su vida profesional –y personal, por tanto– como una primera fuente de autorización. La legitimidad total se alcanza cuando el enfoque se asienta en el plano de conexión entre el interés profesional particular y el interés profesional común de la mejora de la enseñanza. Entendiendo que no son campos coincidentes sí que esperamos que tengan un buen espacio de intersección en el que investigador y docente puedan moverse de manera cómoda usando la aproximación biográfica para ofrecer conocimiento útil para el individuo y para el colectivo.

Por otra parte, los estudios sobre conocimiento profesional y habilidades para la enseñanza del profesorado han permitido generalizar una serie de tópicos que afectan a la misma estructura conceptual de la profesión docente. Las evidencias no permiten mantener una idea de la profesionalidad estable a lo largo del tiempo. Se constata la idea de que la formación inicial no concluye con el objetivo de haber enseñado las herramientas básicas de la profesión, sino que éstas se adquieren durante el ejercicio de la enseñanza en el contexto de la práctica. Los esquemas de actuación profesional no aparecen de la nada con el inicio de la enseñanza,

sino que se van conformando a través de las experiencias preformativas y de formación inicial y está afectado por un proceso de socialización docente entendido como condicionamiento social de los esquemas de actuación profesional. La (re)construcción de los esquemas de actuación profesional es un proceso situacional en el que la interpretación de cada situación singular, a la luz de los esquemas de actuación conformados de manera previa, origina nuevos modos de actuación válidos en el contexto práctico de referencia. El modelo de desarrollo podría seguir un ciclo en el que comprensión, interpretación, enseñanza, evaluación, reflexión y nueva comprensión, son los procesos cognitivos que permiten emerger una nueva estructura de conocimiento acomodada a los condicionantes sociales de la práctica que incluye aspectos “objetivos” –fines inmediatos, metas a largo plazo, valores contextualmente relevantes, responsabilidad social– y aspectos “subjetivos” de la identidad docente –autopercepción, necesidad de aceptación en el colectivo, necesidad de éxito con al alumnado, seguridad, etc.–. De esta manera el nuevo esquema de actuación sustituye al anterior.

La narrativa en cuanto aproximación teórica nos proporciona el marco teórico desde el que la objetivación y transferencia de las buenas prácticas, que es indispensable se hace operativa. La narración de la experiencia está caracterizada por al menos cuatro elementos substantivos que le confieren

su alto valor inclusivo en la medida en que facilita la integración en episodios unitarios de elementos de reflexión y análisis de la práctica curricular y formativa: (a) perspectiva temporal; (b) integración de dimensiones; (c) superposición de planos y (d) simultaneidad de enfoques.

(a) *La inclusión de la perspectiva temporal.* La elaboración de un relato de la experiencia ofrece la oportunidad al profesor de reconstruir de manera narrativa su experiencia pasada, de contrastarla con la situación actual y de anticipar la evolución futura. Es un proceso reflexivo único dotado de una perspectiva temporal, donde el pasado se desdibuja como recuerdo de verdades históricas para rearmarse como una plataforma biográfica de carácter causal que justifica la acción presente y donde el futuro se afirma como el horizonte posible, previsible, deseable, que activa la esperanza y justifica la necesidad de mejora.

(b) *La integración de las diversas dimensiones del desarrollo del profesor.* La narración de la experiencia se nutre de referencias al propio desarrollo que ofrecen una perspectiva global del aprendizaje de la profesión y de su evolución sin caer en la separación artificiosa entre lo “personal” o privado y lo “profesional” o público, de tal manera que todas las facetas de la personalidad del profesor se encuentran aludidas de una manera integrada en su relato.

(c) *La superposición de los distintos planos de referencia del desarrollo curricular.* Los relatos se enmarcan en un escenario común donde se superponen los distintos marcos organizativos o planos de referencia de los diversos niveles de desarrollo del currículum –aula, ciclo/departamento, Centro–. A través de la narración, el profesor da cuenta de la contribución de los diferentes espacios de decisión curricular y su concreción en experiencias de enseñanza singulares.

(d) *La simultaneidad de enfoques.* La espontaneidad del hilo narrativo provoca un constante cambio de enfoque desde la globalidad al detalle y, de nuevo, a la globalidad, que lejos de ofrecer imágenes fragmentadas superpuestas permite hacer una lectura simultánea del enfoque ejemplificador del detalle y del enfoque justificativo de la referencia global.

Nuevamente, la aproximación biográfico-narrativa se nos revela como un enfoque poderoso para la transferencia de las buenas prácticas escolares y formativas.

6. De lo particular y lo colectivo en la formación y la profesionalización docente

El problema de intersección entre lo particular y lo colectivo en la profesionalización docente, y de ahí el asunto de la validez de uso de la aproximación biográfico-narrativa, se resuelve en el espacio conceptual de los procesos de identificación

profesional, tal y como discuten Ashforth, Harrison y Corley (2008). Y es que la identidad profesional tiene dos niveles de análisis (individual y organizativo), complementarios e interdependientes, dado que se constituyen en un proceso de interacción. Por ello, desde nuestra perspectiva se hace necesario explorar cómo los actores en la organización configuran narrativamente la identidad profesional y la organizativa, con las fracturas y puentes que se producen entre ambas, haciéndonos eco de la tradición de estudios sobre identidad profesional docente que usan el componente narrativo como eje articulador del discurso (Beijaard, Meijer, y Verloop, 2004).

Partimos de la constatación de que existe una dinámica particular entre las identidades individuales y las colectivas de la institución. En unos casos la identidad organizativa informa y contribuye a configurar la identidad profesional, en otros se reconstruye y regula mediante el trabajo en la organización. Un enfoque dinámico y narrativo dará cuenta también de las fracturas entre la identidad organizativa y la personal y profesional.

Para enfatizar la naturaleza personal de la enseñanza, se ha hecho necesario conceptualizar el término de identidad profesional. Nias (1989) se fundamenta en una perspectiva interaccionista simbólica para afirmar que la identidad es una construcción del sí mismo como objeto que se experimenta en las

relaciones con los demás. A través de interacciones repetidas en el tiempo se internaliza tanto la actitud de los demás, en cuanto la imagen de la actitud propia que puede percibirse en los demás, y la actitud colectiva de los grupos sociales organizados. Luego la construcción de la identidad es un fenómeno de interacción social.

De esta manera se añade un importante matiz al concepto más radicalmente individual de la identidad cuando se entiende que no sólo se constituye como una manera de conseguir sentirse diferente de los demás, sino que simultáneamente permite sentirse a uno mismo como clasificado con individuos a los que uno se considera asociado o quisiera considerarse asociado. El balance en esa tensión bipolar que genera cierta ambigüedad (Gioia, 1998) permite una función adaptativa al entorno social. Esa ambigüedad nos permite mantener un autoconcepto de complejidad por el que el docente es capaz de mantener en sí creencias, valores, actitudes o comportamientos contradictorios. Esta ambigüedad también le permite contemplar su autoimagen como algo que evoluciona en el tiempo. Nias (1989) argumenta que son precisamente las estrategias situacionales las que preservan lo substancial de la identidad en la medida en que permiten adscribirse de manera estratégica a grupos de identificación con los que se mantiene un alto nivel de coincidencia.

En cuanto proceso de identificación personal con un grupo social, los estudios sobre la identidad profesional docente arrancan de un supuesto básico de partida común: los profesores son personas que construyen una percepción del oficio al que van a dedicar su actividad ocupacional y la desarrollan en sus relaciones con los demás. Esta construcción puede concebirse como un proceso subjetivo basado en las propias metas y motivaciones personales, o como un proceso social de identificación colectiva con el grupo total de individuos que se dedican al mismo oficio, a la vez que con grupos y subgrupos específicos de miembros de ese colectivo general.

A partir del desarrollo de la teoría de la identidad social (Hogg y Terry, 2001) comprendemos que categorías sociales, como la profesional, proporcionan un autoconcepto personal en términos de percibirse a sí mismo y a los demás en términos de la profesión. La comparación social como tendencia a evaluar el valor relativo de los grupos por comparación con otros grupos y la implicación en las percepciones de la situación social, también contribuyen a la identificación. La identidad social es, por tanto, descriptiva, pero también prescriptiva pues normativiza las conductas intragrupo e intergrupos y evaluativa.

Pratt (2001) explica los procesos de identificación social mediante estas cuatro categorías: (a) *identificación positiva* o *identificación*, cuando existe coherencia o consonancia entre las

identidades individual y colectiva; (b) *desidentificación*, cuando no ocurre esa coherencia o hay consonancia justo con los valores contrarios (esto es, identificación con las críticas a la organización que vienen de elementos externos); (c) *identificación ambivalente*, cuando existen elementos de consonancia con elementos positivos internos y negativos externos a la vez; y (d) *deidentificación*, o identificación neutral cuando no existe identificación con ningún elemento ni de manera positiva ni negativa, o se produce un proceso de ruptura en el proceso de identificación.

La teoría de la autocategorización (Hogg y Terry, 2001) explica un proceso cognitivo grupal mediante el que se acentúan las similitudes dentro del grupo y se produce una despersonalización de sus miembros. Una noción esencial de la autocategorización es la de prototipo. Las personas representan cognitivamente al grupo en forma de prototipo. Los prototipos no son listas de atributos de similitudes, sino conjuntos borrosos de características captadas en situaciones contextuales de comportamientos de miembros ejemplares o ideas típicas extraídas de estos comportamientos. Los prototipos representan todos los atributos característicos del grupo que los distinguen de otros grupos, incluyendo creencias, actitudes, sentimientos y conductas. Los prototipos maximizan las similitudes internas y las diferencias intergrupales y así definen al grupo como

una entidad diferente. Los prototipos son compartidos por los miembros del grupo. Los prototipos se almacenan en la memoria y son construidos, mantenidos y modificados en función de su perduración en el contexto interactivo social. Este contexto es particularmente cambiante. Los cambios en los prototipos surgen de la comparación relevante con otros grupos a través del tiempo. Así, la identidad social es dinámica y el cambio depende de las relaciones comparativas entre grupos. Dentro del grupo, las personas pueden diferenciarse entre sí en términos de cuánto de bien encajan ellos el prototipo. Existe, pues, un gradiente prototípico intragrupo. Este proceso explica la cohesión y atracción grupal, el liderazgo, la diferenciación estructural y el desvío.

Así explicado, el proceso de identificación profesional se constituye en un proceso central, donde lo particular y lo colectivo, de manera íntimamente ligada articulan el eje central de la profesionalización docente. Afortunadamente, la aproximación biográfico-narrativa nos ha permitido investigar en profundidad estos procesos de identificación profesional y profesionalización. De tal manera que, más allá de la casuística personal, hemos aprendido a destacar el plano de análisis de los grupos de identificación profesional docente que trascienden la variabilidad individual.

7. La aproximación biográfico-narrativa en la mejora de las políticas y las prácticas

7.1. Las políticas

Los docentes son los actores esenciales de la estrategia global para avanzar hacia la sociedad del conocimiento y, por ello, el eje central de las políticas educativas trazadas en el contexto de referencia de los países miembros de la OCDE, durante la primera década del siglo ya vencida y para la década actual. Estas estrategias políticas argumentan los resultados de las investigaciones que muestran que existe una correlación significativa y positiva entre la calidad del profesorado y los logros académicos de los alumnos, y que éste es el aspecto intraescolar más importante a la hora de explicar el rendimiento de los estudiantes (tiene mayor incidencia que los efectos de la organización, la dirección eficaz o las condiciones financieras de la institución escolar). Y ello ocasiona nuevas necesidades formativas para los docentes que se derivan de los nuevos escenarios formativos de la enseñanza reglada.

Estas necesidades formativas emergentes consideran cuestiones tales como qué cualificaciones deben poseer los docentes considerando la transformación de su papel en esta sociedad del conocimiento; qué condiciones hay que crear para el ejercicio profesional en este nuevo escenario; qué papel ha de jugar la formación inicial

y continua en la conformación de la cualificación profesional y el propio desarrollo profesional dentro de la perspectiva del aprendizaje permanente. Al igual que en cualquier otra profesión moderna, los docentes también tienen la responsabilidad de ampliar los límites de su conocimiento profesional mediante un compromiso con la práctica reflexiva, mediante la investigación y a través de una participación sistemática en el desarrollo profesional continuo desde el principio hasta el final de sus carreras.

Los sistemas de educación y de formación del profesorado deben proporcionar las oportunidades necesarias para todo ello. Los profesores, que ayudan a los jóvenes a asumir la responsabilidad de planificar sus itinerarios de aprendizaje a lo largo de su vida también deben ser capaces de hacerse cargo de sus propios itinerarios de aprendizaje. En un contexto de aprendizaje permanente autónomo, el desarrollo profesional de los profesores implica que éstos sigan reflexionando sobre el ejercicio de la profesión de forma sistemática; realicen investigaciones en las aulas; incorporen en su docencia los resultados de la investigación en las aulas y de la investigación académica; evalúen la eficacia de sus estrategias de enseñanza y las modifiquen en consecuencia y evalúen sus propias necesidades de aprendizaje.

Se trata de una profesión de personas en aprendizaje permanente. Los docentes deben recibir apoyo para continuar con su desarrollo

profesional a lo largo de sus carreras; tanto ellos como las administraciones educativas y/o sus empleadores deben reconocer la importancia de adquirir nuevos conocimientos y ser capaces de innovar y de aprovechar resultados de investigaciones para mejorar su labor.

La de docente es una profesión que requiere una alta cualificación. Todos los docentes deben estar muy cualificados en su ámbito profesional y contar con una cualificación pedagógica adecuada; deben contar con amplios conocimientos de las materias que imparten –buenos conocimientos pedagógicos–; las capacidades y competencias necesarias para orientar y apoyar a los alumnos y comprender la dimensión social y cultural de la educación. Es una profesión en la que la movilidad es un componente fundamental de los programas iniciales y continuos de formación. Se debe animar a los docentes a que trabajen o estudien en otros países europeos para que se desarrollen profesionalmente. Se trata, por último, de una profesión basada en la colaboración. Los centros de formación del profesorado deben organizar su trabajo en colaboración con centros, servicios y programas educativos, entornos de trabajo locales que imparten formación orientada al trabajo y otras agentes interesados.

Los sistemas de formación del profesorado no siempre están bien preparados para satisfacer las actuales demandas formativas. En una encuesta reciente de la OCDE, casi todos los países informan sobre deficiencias en

las capacidades docentes y dificultades para actualizar las capacidades de los profesores. Estas deficiencias están relacionadas especialmente con la falta de competencias en relación con los nuevos retos de la educación (incluido el aprendizaje individualizado, la preparación de los alumnos para aprender de forma autónoma, las clases heterogéneas, la preparación de los alumnos para aprovechar al máximo las tecnologías de la información y de la comunicación, etc.). Existe poca coordinación sistemática entre los distintos elementos de la formación del profesorado, lo que da lugar a una falta de coherencia y de continuidad, especialmente entre la formación inicial de un profesor y la posterior incorporación en la profesión, la formación continua y el desarrollo profesional. Además, estos procesos no suelen estar relacionado con el desarrollo o la mejora educativos, ni con la investigación educativa. Los incentivos para que los profesores continúen actualizando sus competencias durante sus carreras profesionales son escasos.

Como conclusión de su amplia revisión sobre la profesión docente en 34 países, la OCDE ha señalado en torno a cinco objetivos políticos las medidas necesarias para estimular la profesionalización del colectivo docente y romper la brecha existente entre competencia docente, calidad de la formación de formadores y formación eficaz. Hablar de esta brecha supone admitir que aunque existan estrechos lazos entre la competencia

docente y la eficacia formativa, no está claro aún, que sean los propios procesos formalizados de formación inicial docente ni los procesos de selección los que garantizan la competencia de los formadores. Igualmente, no existen estrechas conexiones entre la formación inicial y la formación continua de los docentes. Las medidas que sugiere la OCDE se organizan sobre cuatro objetivos políticos marcados: (a) hacer de la docencia una carrera más atractiva; (b) facilitar la adquisición de conocimiento y destrezas profesionales; (c) seleccionar y emplear a los mejores docentes; (d) retener a los profesores más efectivos dentro de la profesión; (e) desarrollar y aplicar una política formativa. Con estas medidas la OCDE pretende conseguir una carrera más atractiva capaz de seleccionar y retener a los docentes más competentes.

Pero es evidente que no se agota con ellas el catálogo de medidas necesarias si pretendemos avanzar en la construcción de la sociedad del conocimiento de la que los docentes son el pilar más importante. Junto a los anteriores objetivos, habrá que considerar otras medidas como: (f) la adaptación del rol profesional a los nuevos escenarios formativos; (g) el refuerzo de la autonomía profesional; (h) el aseguramiento de la calidad en el desempeño profesional. Con estos otros tres nuevos objetivos completamos un catálogo de ocho objetivos políticos para la cualificación profesional docente que ya habíamos presentado recientemente (Tejada y Fernández, 2009).

Siendo esta la orientación de las políticas educativas en los países desarrollados representados en este caso por la OCDE, la aproximación biográfico-narrativa, tal y como la hemos desarrollado hasta ahora, se convierte en un enfoque esencial para varios aspectos de su desarrollo en la práctica.

La aproximación biográfico-narrativa nos facilita un método de diagnóstico eficaz de situaciones personales comprendidas en sus contextos socioprofesionales que pueden llegar a ser ilustradoras de comportamientos colectivos y maneras de entender e implicarse con la profesión docente. Todos los datos que orientan la ejecución de los objetivos políticos marcados surgen de las evaluaciones periódicas de carácter estadístico que a través de informes comparados realizan las agencias internacionales. Pero es evidente que estos informes carecen del cariz iluminador necesario para comprender cuál será la interacción de los docentes con las medidas aplicadas, su grado de conformidad con ellas y su aceptación y colaboración, su grado de interiorización y apropiación cultural.

No sólo como método de diagnóstico, sino que también la aproximación biográfico-narrativa (y tenemos experiencia de ello) se convierte en un método eficaz de intervención formativa pues tiene la capacidad de revelar por los propios actores y para los propios actores los núcleos esenciales de la formación basada en la experiencia, de

la constitución del conocimiento docente, de la objetivación de la práctica personal y de su contribución a la consolidación de un conocimiento profesional colectivo que es el que se demanda desde la investigación en formación del profesorado y desde la orientación de los agentes políticos.

7.2. Las prácticas

El estudio de buenas prácticas docentes y el problema de su transferencia están en el primer plano de los esfuerzos por la mejora de la educación. Benavente y Panchaud (2008) analizan las condiciones mínimas necesarias para que una buena práctica tenga transferencia y efecto en las políticas educativas. En su estudio, las autoras se plantean cuestiones como las siguientes: ¿cómo se puede aprender de las buenas prácticas? ¿Cómo su transferencia puede convertirse en la fortaleza de los planes de mejora de las organizaciones educativas y de los resultados académicos? ¿Bajo qué condiciones? ¿Pueden realmente las buenas prácticas influenciar las políticas educativas a niveles administrativo y pedagógico? Y un problema central de las prácticas docentes es su disposición en formatos en los que puedan ser codificadas, reconocidas, revisadas, difundidas y, posteriormente, transferidas.

Pero este problema de la cadena de codificación-reconocimiento-revisión-difusión y transferencia, ya había sido abordado (si bien es cierto que desde

otros intereses de investigación) desde aquellos estudios sobre la metáfora del profesor como constructor del currículum de los años 90 en los que se trataba de encontrar el eslabón perdido de la cadena que ensambla investigación educativa con mejora de la enseñanza. Un problema éste de la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa y su uso en la práctica para la mejora de la enseñanza que se ha tratado de resolver por varias vías conscientes de que el solo incremento en cantidad y la mejora de la calidad de los canales posibles de difusión no han resuelto el problema. Por otra parte, la mayoría de las experiencias de incorporación del profesorado a redes colaborativas de investigación, integradas tanto por personal especializado como por el propio profesorado en ejercicio, han abierto una buena vía de eficacia en la transferencia a la práctica del conocimiento generado en la investigación, pero ello no ha sido suficiente. El problema, entonces, podría no residir en la dificultad para la transferencia de conocimiento sobre la enseñanza, sino en la separación que existe entre pensamiento práctico y pensamiento formal o superior, que la tradición acumulada en formación del profesorado y en el desarrollo del currículum han venido manteniendo.

Por tanto, abogar por un nuevo escenario de profesionalización docente en torno a la capacitación para la construcción del currículum supone

admitir que el profesor no debe renunciar a mantener un conocimiento de orden superior sobre su actividad profesional, y que, por tanto, la indagación sobre su práctica es una vía eficaz de construcción de ese conocimiento de orden superior que llega a situarlo en una posición privilegiada para ser el artífice de la mejora de su enseñanza. Se trata de defender un concepto más global de la profesionalidad docente que incluye el dominio de unas competencias reflexivas para la enseñanza relacionadas con destrezas de reflexión, indagación, autoevaluación, observación sistemática, simulación y colaboración para la mejora de la práctica, frente a otra visión técnica, dominante y ciertamente más limitada, centrada de manera exclusiva en el dominio de competencias para la intervención.

Si el foco de la profesionalización docente se amplía desde el conocimiento para la intervención, de carácter práctico, al conocimiento para el análisis de la intervención, de orden superior, entonces sí es posible que la formación del profesorado adopte como eje vertebrador el propio desarrollo del currículum en la escuela facilitando que los profesores se apropien de los elementos teóricos necesarios para construir provisionalmente y reconstruir de manera deliberativa el currículum, experimentando alternativas de mejora y analizando sus efectos en la práctica. Como ámbito de profesionalización, el desarrollo curricular requiere la reorientación –contextualizada, flexible, dinámica– de los supuestos básicos que animan el currículum –de carácter pedagógico, psicológico, epistemológico

y social— en prácticas de enseñanza que, siendo coherentes con los objetivos educativos generales se concreten de manera reflexiva en las mejores propuestas de acción posibles en cada momento y en cada contexto.

La consideración del profesor como profesional, como persona y como adulto, hace que su formación de cara al desarrollo profesional sea entendida como un recurso personal a partir de su experiencia docente, por el que es capaz de seguir un proceso de apropiación e integración de esta experiencia, de su saber práctico, de los elementos del contexto institucional en el que se desarrolla y de su universo de significados, de forma coherente con su historia de vida y como proyección de su proyecto de mejora. Las tesis que sustentaron Clandinin y Connelly en 1992 se centraba en que los relatos sobre la escuela y los profesores son imágenes narrativas de las relaciones de enseñanza y de aprendizaje que actúan como plataformas privilegiadas para facilitar a los docentes la comprensión de las situaciones de clase a la par que develan esa comprensión a quienes tienen acceso al relato. Para ellos, el currículum no es otra cosa sino la experiencia vivida en el aula y la reconstrucción narrativa de esa experiencia, esto es, el relato. El poder cognitivo de la narrativización confiere a los relatos una fuerza tal que los sitúa en un lugar intermedio de elaboración entre el conocimiento práctico personal y aquel otro conocimiento de orden superior que le confiere estatus de profesionalidad a la actividad docente.

8. Conclusión

La agenda de aplicación de la aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación del profesorado debe permitir argumentar y alimentar un nuevo discurso que no reduzca los hallazgos de la investigación a una clase de conocimiento académico subsidiario de los avances del aprendizaje profesional por competencias —y esa puede ser la tendencia—. Frente a eso, debemos asumir la complejidad de los procesos de profesionalización como un problema educativo que requiere una agenda propia y autónoma de investigación y de buenas prácticas.

El enfoque biográfico nos brinda posibilidades que, complementando otros modelos de investigación, deben facilitar tareas centrales para la construcción del ámbito de estudio como las que hemos discutido aquí y hemos argumentado recientemente (Fernández Cruz, 2007).

Se hace necesario seguir avanzando en la investigación sobre los procesos de identificación profesional, tanto en los aspectos más individuales de la identificación como en los aspectos colectivos.

Debemos generar modelos más potentes de evaluación de la profesionalización que garanticen el control social del servicio público educativo a través de la mejora de los procesos de formación y desarrollo profesional docente.

Es necesario coleccionar y difundir ejemplos de buenas prácticas formativas profundizando en los mecanismos

de innovación, de adopción, contextualización e interiorización de propuestas externas.

Será clave acuñar un lenguaje didáctico que como vehículo de comunicación profesional de la comunidad docente ayude a la transferencia de las buenas prácticas.

También debemos borrar fronteras entre el discurso de la Educación Superior y la práctica de la formación de profesionales, transfiriendo a la Universidad todo el conocimiento y los modelos formativos eficaces acumulados en la formación profesional.

Con el enfoque biográfico deberemos seguir estudiando las

condiciones socio-laborales de ejercicio de la docencia en todos los ámbitos, niveles, materias y contextos.

Finalmente se trata de mejorar los lazos con el tejido social, cultural e institucional que usará el conocimiento disponible que genere la investigación.

Tras veinte años de experiencia en el uso de la aproximación con acercamientos de carácter especulativo en la mayoría de ocasiones, se nos abre ahora la nueva etapa de urdir prácticas duales de investigación/intervención que faciliten la mejora de la enseñanza desde el ángulo preferente de la mejora de la formación docente.

Bibliografía

- ASHFORTH, B. E.; HARRISON, S. H. y CORLEY, K. G. (2008). Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of Management*, 34 (3), 325-374.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C. y VERLOOP, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-12.
- BENAVENTE, A. y PANCHAUD, C. (2008). Good practices for transforming education. *Quarterly Review of Comparative Education*, 38 (2), 161-170.
- BUTT, R. L. y RAYMOND, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13, 403-419.
- CARTER, C. (1993). The place of story in the study of teacher education. *Educational Researcher*, 22 (1), 5-12.
- CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M. (1992). Teacher as curriculum marker. En Jackson, P.W.: *Handbook of research on curriculum (AERA)*. New York: Macmillan Pub. Com, 363-401.
- CLARK, C. M., y PETERSON, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- COCHRAN-SMITH, M. (2004). *Walking the road: race, Diversity and social justice in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- COCHRAN-SMITH, M. y FRIES. K. (2005). The AERA panel on research and teacher education: context and goals. En Cochran-Smith y Zeichner: *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education*. Washington: AERA, 37-68.
- COCHRAN-SMITH, M. y ZEICHNER, K. M. (2005). *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education*. Washington: AERA.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2007). Claves de la formación de postgrado de los profesionales de la formación. Propuesta curricular de un Master Erasmus Mundus. *Formación XXI. Revista de Formación y Empleo*, 6.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativo a la investigación sobre formación docente. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 14 (3), 17-32.
- GIOIA, D. A. (1998). From individual to organizational identity. En WHETTEN, D.A. y GODFREY, P.C.: *Identity in organizations. Building theory through conversations*. Sage Pub.: Thousand Oaks, CA, USA. (17-31).
- GROSSMAN, P. y MCDONALD, M. (2008). Back to the future: directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 184 – 205.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación

caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.

HOGG, M. A. y TERRY, D. J. (2001). *Social identity processes in organizational contexts*. Psychology Press: Philadelphia, PA, USA.

KOSNICK, C. y BECK, C. (2009). *Priorities in teacher education*. New York: Routledge.

LANIER, J. E. y LITTLE, J. (1986). Research on teacher education. En WITROCK, M. C. (ed.): *Handbook of research on teaching*. New York: Mc Millan (527-569).

MILLER, R. (ed.) (2005). *Biographical Research Methods*. London: SAGE.

NIAS, J. (1989). Teaching and the self. En M.L. Holly y C.S. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on Teacher Professional Development*. London: The Falmer Press, 155-171.

PRATT, M. G. (2001). Social identity dynamics in modern organizations: and organizational psychology / organizational behaviour perspective. En Hogg, M.A. y Terry, D.J.: *Social identity processes in organizational contexts*. Psychology Press: Philadelphia, PA, USA (13-30).

RIVERS, J. y SANDERS, W. (2002). Teacher quality and equity in educational opportunity: findings and policy implications. En IZUMI y EVERS (eds.): *Teachers quality* (13-23). Palo Alto: Hoover Institution.

ROBERTS, B. (2002). *Biographical research*. Philadelphia: Open University Press.

ROSE, L. y GALLUP, A. (2003). The 35th Annual Phi Delta Kappa / Gallup Poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 41-56.

SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. Edic. esp.: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (1), 2005.

TEJADA, J. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2009). La cualificación de los actores de la formación: una mirada desde la profesionalización docente. En Tejada y otros (eds.): *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Madrid: Tornapunta (13-44).

ZEICHNER, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.