

## **Simposium**

### **Los efectos de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes: implicaciones para la mejora de la educación<sup>1</sup>**

Coordinadora: Juana M<sup>a</sup> Sancho.

Participantes: Fernando Hernández, Pere Duran, Sandra Martínez, Patricia Hermosilla, Elda Aranda, Vicente Molina, Rosane Kreuzburg, Vanesa Giambelluca, Alicia Cid, Amalia Creus y Guadalupe Regidor.

Simposio presentado en el ICSEI2005. Barcelona, 2-5 de enero de 2005

---

### **CONSTRUIR-SE EN UNA METODOLOGIA PARA INDAGAR SOBRE LAS RELACIONES DE LOS PROFESORES ANTE LOS CAMBIOS**

Hay un supuesto en nuestra investigación en lo que a la posición metodológica se refiere: uno no adopta una metodología, sino que es la metodología la que adopta al investigador. Para nosotros asumir una metodología no quiere decir tomar las características que definen cómo aproximarse a la realidad, vinculándose a un enfoque que puede llamarse cualitativo, narrativo, etnográfico o de historias de vida -por señalar las tendencias afines a nuestro proyecto- como manera de legitimar el proceso seguido. Si el investigador, como es nuestro caso, se reconoce como alguien que se-construye-en-la-investigación, la metodología también se construye-en-la-investigación, formando parte del proceso de construir-se en la investigación.

Desde esta premisa lo que nos planteamos en esta presentación es explorar los interrogantes que han ido surgiendo al construir la metodología que nos permita indagar en torno a las historias de vida de un grupo de docentes en relación a los cambios. Desde este punto de vista lo que ofrecemos no son ni resultados ni certezas, sino las dudas que nos están permitiendo construir la investigación. Unas dudas que nos permiten dialogar de forma crítica con otros autores que se han aproximado al tema que nos ocupa y que nos permite construir nuestra posición como investigadores a partir de

---

<sup>1</sup> Este simposium agrupa una serie de presentaciones que forman parte de la investigación *Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes* (BSO2003-02232). Programa General de Promoción del Conocimiento. Ministerio de Educación. Periodo 2003-2006. Esta investigación se lleva a cabo en el Centro de estudios sobre los cambios en la cultura y la educación (CECACE) del Parque Científico de la Universidad de Barcelona.

un proceso de reflexividad que asume el conocimiento explícito, como señalan Hammersley y Atkinson (1994) de que el investigador social y el propio acto de investigar son parte del mundo social, por tanto, objeto de la propia investigación. Algo que cobra una mayor significación cuando lo que está en juego son historias de vida de sujetos.

La base de la que nos hemos servido para situar y reconstruir estas cuestiones procede de las actas de las reuniones que el grupo realiza cada quince días y que constituyen un referente de memoria y elaboración compartido. El material escogido para esta presentación procede, sobre todo, de las actas que recogen los debates del grupo una vez que entramos en relación con los docentes. Cuando escribimos este texto, ya se han realizado cinco primeras entrevistas con otros tantos docentes. Ellas constituyen la fuente de las dudas que nos permiten construir el conocimiento que aquí compartimos y que hace que la investigación no se construya desde un a priori, sino desde un posicionamiento dialógico con las lecturas, los encuentros y narraciones con los docentes y el proceso reflexivo del grupo. Por otra parte, al tomar como referencia para esta comunicación nuestros propios relatos estamos tomándonos como sujetos-investigadores que realizan sobre sí mismos un proceso similar al que llevamos a cabo con los docentes.

### **El significado de los cambios**

Una de las primeras dudas que surgió en el grupo giró en torno al significado del que dotábamos la noción de 'cambio'. Y nos encontramos que teníamos para fundamentarlo la constatación que señalan diversos autores (Hargreaves, Stoll, Fink y Earl, entre otros) de una serie de cambios o fuerzas de orden social y económico que, se supone, actúan y repercuten sobre la vida de los docentes. En el caso español, además, habría que añadir los cambios legislativos que se reflejan en las normativas vinculadas a las reformas de los años 1970, 1990, 2002 y al proceso de debate iniciado por el nuevo gobierno (2004) y que tiene lugar en la actualidad.

De este manera parece evidente a lo que nos referimos cuando hablamos de cambios externos, pero la pregunta que nos surge es si el profesorado vive como tales esos cambios, si le afectan en su trabajo y en su construcción como sujetos. Este interrogante vino corroborado cuando, a partir de las primeras entrevistas, comenzamos a percibir que los cambios externos no eran mencionados por los docentes sino de pasada, y que cuando se referían a ellos no los consideraban como indicadores de rupturas (tal y como se puede entender el cambio en una visión de progreso) sino como *tránsitos*. Lo que el profesorado reflejaba en las primeras entrevistas es su percepción como sujetos en tránsito tanto profesional como personal. Por ejemplo, una de las maestras habla de períodos en su trayectoria y destaca la significación que le otorga a la transición de un período a otro, que tiene que ver tanto con los cambios sociales que suceden en el país como con las transformaciones que afectan a su escuela (el paso de escuela cooperativa a escuela pública). Lo que nos lleva a vincular los tránsitos con su temporalidad (cuándo suceden) y con sus significación (¿qué influyen en los tránsitos que refleja el profesorado en sus relatos?).

La mayoría de los investigadores que han tomado las historias de vida como material de base para sus estudios suelen usar los relatos de los docentes como evidencias sobre las que destacan una serie de temas 'significativos' (¿para quién?) que les sirven como ejes de las narrativas que construyen para sus publicaciones. En algunos casos cada historia adquiere un carácter singular y, en otros, las historias se relacionan a partir de los temas y contextos compartidos entre varias historias. En el primer caso tendríamos un conocimiento que deviene de lo singular. En el segundo de la comparación y que pretende, en buena medida generar un conocimiento más generalizable.

Optar por una u otra vía ha sido uno de los temas de permanente discusión en nuestro grupo. Por ahora hemos decidido que cada docente entrevistado tiene su propia historia, y que realizaremos historias de vida singulares. Lo que pretendemos con nuestros encuentros con los docente es comprender "las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras" (Taylor y Bogdan, 1992: 101).

En principio, el nexo que tienen en común las 12 historias es que todas ellas han pasado por las tres grandes reformas educativas: Ley General de Educación (LGE), la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) y la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE), y que tienen una trayectoria como docentes de entre 20 – 30 años.

¿A dónde nos llevan estos interrogantes? En una primera instancia a no perder de vista la finalidad de nuestra investigación (que se reconstruye cuando se produce la entrada en el campo, ampliando o modificando el sentido del que se le dota al escribir la propuesta) que no es otra, como señalan Marinas y Santamaría (1993), que la de contribuir no sólo a una revisión en profundidad de nuestros saberes sociales, sino también la capacidad de dar sentido a la fractura de los discursos que la gente tiene o silencio. Y, de manera principal, a las relaciones entre saber social e histórico y las nuevas prácticas sociales.

### **La elección de los docentes**

Decidir una muestra de docentes, no con criterios de representatividad estadística, que refleje procesos de tránsito en relación a los cambios que hemos enunciado en la primera de las presentaciones, resulta tarea sencilla si lo que pretendemos es movernos en cuatro variables: sexo, tiempo en la docencia, nivel educativo y diversas comunidades autónomas (porque consideramos que los procesos han sido diferenciados en función de las trayectorias competenciales de cada autonomía). Pero la cuestión se complica cuando nos preguntamos quiénes han de ser esos docentes. Sobre todo, porque en casi todos los casos no somos nosotros quienes los elegimos, sino que son colegas universitarios en las otras cinco comunidades autónomas los que nos ayudan a seleccionar al profesorado. A estos colegas básicamente les hemos dicho que buscábamos dos profesores, un hombre y una mujer, uno de primaria y otro de secundaria, con más de veinte años de experiencia docente y que quisieran compartir con nosotros su trayectoria.

Hasta aquí todo parecía sencillo. Pero cuando llegamos a la quinta entrevista nos dimos cuenta que los docentes tenían como característica en común haber mantenido una posición innovadora en su trayectoria. Todos ellos, de una forma u otra, han estado por la innovación, han realizado alguna aportación significativa a la mejora de su centro o

han tenido algún papel en la formación de otros docentes. Además todos ellos se manifiestan como personas articuladas, que se saben explicar y tiene interés por hacerlo. Además tienen una experiencia entorno a una o varias escuelas que les singulariza.

Esta constatación nos llevó a preguntarnos ¿por qué no escogemos a un docente “normal”? ¿Tiene sentido para nuestro estudio centrarnos sólo en profesores innovadores cuando la mayoría del profesorado no lo es? La respuesta que nos dimos de entrada fue tranquilizadora, pues pensamos que los docentes “normales” no suelen querer participar en un estudio que les va a pedir una parte de su tiempo sin nada a cambio. Pero esta consideración no podía hacernos olvidar que estábamos adoptando un sesgo, que hacía que todas las personas escogidas fueran especialmente “interesantes”. Por tanto, nuestra investigación no se configura sobre ‘docentes en general’ sino sobre docentes con trayectorias innovadoras. Algo que, es importante señalarlo, surge del propio proceso de la investigación y que no venía determinado cuando escribimos el proyecto.

Ser conscientes de esta decisión nos llevó también a destacar la importancia de contextualizar la historia de las escuelas en que han estado trabajando cada uno de los docentes del estudio. Esto ha de reflejar la importancia del contexto como factor clave a tener presente en nuestra investigación y a no separar la vida del docente y la historia de la escuela, puesto que ambas se interrelacionan, como queda reflejado, por ejemplo, en el estudio de Ana María Salgeiro (1998). Señalar la cuestión del contexto fue importante en este momento. Pero como se verá, vuelve a surgir más adelante introduciendo una nueva complejidad en el estudio y en nuestro proceso como investigadores.

### **Poner en común nuestros prejuicios**

En una de las sesiones estábamos comenzado a dialogar con el contenido de la transcripción de una de las entrevistas. Mientras lo hacíamos, uno de nosotros tuvo la sensación de que se estaba 'despellejando' al docente, con juicios muy categóricos y que esto le producía no sólo incomodidad sino que le plantea cuál era la función de nuestra relación con los textos de las transcripciones. En la reflexión que siguió a su intervención se hizo notar que cuando los dos colegas que habían realizado la entrevista

la presentaron al grupo destacaron las dificultades y las percepciones 'negativas' que habían tenido sobre el docente. Estas visiones colocaron al resto del grupo en una posición no neutral frente al texto e hizo que nos formáramos un estereotipo de profesor y nos pusiéramos unas lentes ante el texto transcrito. Tomar consciencia de este hecho nos lleva a resaltar que quien desea o pretenda entender al otro "has to build up an understanding based on a deep involvement in the subject's world of experience (Denzin, 1997:35). Lo que significa dejar el papel de voyeur y establecer la mirada hacia el sujeto como persona, teniendo en cuenta que el observador-interpretador nunca será neutral, porque "interpretations are produced in cultural, historical, and personal contexts and are always shaped by the interpreter's values" (Denzin, 1997:35).

Lo que se vivió en aquel encuentro lo rescatamos como parte de nuestro proceso de aprendizaje, para reconocer que nosotros como personas en formación o investigadores con una cierta trayectoria no podemos dejar atrás nuestro bagaje, que a veces "contaminará" las ideas, percepciones, visiones y planteamientos que proyectamos en la investigación. Lo que nos lleva a recordar lo que nos señala Roberts (1976: 247) cuando escribe: "What the researcher sees and understands is a product of who he is, what assumptions he brings to his study, what bits he selects as important enough to describe, how he enters the field, what happens to him in his 'firs days', whether he is lucky enough to meet a particularly sensitive and acute respondent o not."

### **¿Qué queremos o vamos hacer con las historias de vida?**

Al comenzar nuestra investigación, y como parte de nuestras lecturas teníamos presente que, como nos recuerda Denzin (1989), una historia "tells a sequence of events that are significant for the narrator (the respondent/social actor) and his or her audience. A narrative as a story has a plot, a beginning, a middle and an end. It has internal logic that makes sense to the narrator. A narrative relates events in a temporal, causal sequence. Every narrative describes a sequence of events that have happened. Hence narratives are temporal productions (Coffey a& Atkinson, 1995: 55).

Pero tener presente esta posición de partida no nos permitía dejar de lado una serie de preguntas. La primera de ella, era ¿cómo posicionarnos ante las entrevistas? Para responder a esta cuestión rescatamos la postura de Judith Butler cuando habla de la

etnografía y rechaza "desde el principio la idea de que la respuesta hablada se conecta con- o pertenece a- alguna historia previa de experiencia personal como si se tratara de una totalidad coherente. La 'experiencia descrita' u observada se percibiría, por el contrario como temporal y situacional. Entonces no estaríamos buscando a la persona completa que explica su verdad en la entrevista y que constituye, por consiguiente, un 'recurso primario' más legítimo que otros tipos de material textual." (McRobbie, 1998:270-271). Esta idea cuestiona el sentido contextual de las historias de vida como algo procedente y dado por el narrador, en la medida en que el entrevistado no indaga en el pasado sino que trae al presente lo vivido reconstruyéndolo y, en cierta medida reinventándolo. Lo que nos llevó a plantear que una de las tareas de la entrevista es la de crear un espacio de reconstrucción entre el docente y el investigador o que éste realiza cuando trabaja con las transcripciones. Posición que marca una de las direcciones de cómo enfocar no sólo las entrevistas pudiendo ser el propio investigador quien vaya situando la 'historia' de la experiencia que narra el docente. El otro punto importante de la posición de Butler es sugerirnos no buscar a la persona 'completa' (tara imposible) en la entrevista, sino a considerar lo que allí se dice como 'uno' de los 'materiales que nos permite indagar sobre las posiciones de los docentes ante los cambios.

### **El diálogo con las entrevistas**

Cuando nos encontramos con las primeras transcripciones nos preguntamos ¿y ahora que hacemos? Estaba claro que nuestro objetivo primero era devolverlas a los docentes pero, ¿con qué finalidad? ¿Sólo para que la leyera, corrigiera o matizara lo que considerara oportuno? Estas preguntas surgían al tiempo que no olvidábamos "las desventajas de las entrevistas, que provienen del hecho de que los datos que se recogen en ellas consisten solamente en enunciados verbales o de discurso. En primer lugar, en tanto forma de conversación, las entrevistas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de personas. Aunque los relatos verbales de la gente pueden aportar comprensión sobre el mundo en que actúan, es posible que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen" Taylor y Bogdan, 1992: 106). Para responder a estas cuestiones nos planteamos que a lo que invitábamos a los docentes era a señalar temas, situaciones que destaquen como significativas en relación

a los cambios en sus trayectorias. Son estos temas, que deciden los docentes y que los investigadores pueden completar, los que pueden servir de base para la segunda entrevista.

Pero esta decisión nos lleva a una nueva pregunta ¿desde dónde se van a escribir las historias de vida? Lo que nos planteaba un nuevo dilema: construir las historias de vida con el sujeto o sobre el sujeto. La primera opción es la deseada, pero ¿cómo hacerlo con sujetos que están a dos mil kilómetros y a los que sólo tendremos la oportunidad de ver una sola vez? Decidimos entonces que se podía ir escribiendo la narración sobre la entrevista e ir devolviéndola y compartiéndola con cada uno de los docentes y en función de sus observaciones, quitar, modificar, reflexionar... De esta manera podríamos compaginar el trabajar en la distancia e ir construyendo el texto de forma compartida. El tono narrativo de estos textos se construiría en tercera persona y ellos (los docentes) podían ir introduciendo aquello que consideren como importante en primera persona.

De esta manera no olvidamos que lo que pretendemos es “recrear” historias de vida y no silenciar, utilizándolas como datos, las voces de los sujetos. Pues nuestra finalidad no es sólo producir conocimiento, sino una experiencia que permita a los docentes que participan en la investigación construir interpretaciones de sus trayectorias que les ayuden, si fuera el caso, a fortalecerse, reposicionarse y plantearse nuevos desafíos. Para ello los relatos se pueden articular en torno a tres nexos:

1. El nexo biográfico: Permite destacar temas respecto a los cambios.
2. El nexo contextualizador: pone el énfasis en los significados históricos respecto a los cambios.
3. El nexo hibridador: que persigue quebrar con el relato tradicional, pues no tratamos de construir textos que reflejen formas académicas convencionales de escritura.

Si nos movemos en estos tres ejes puede resultar un proceso interpretativo enriquecedor, no sólo para el grupo, sino también para cada uno de los docentes implicados en las historias de vida. Sin embargo, adoptar esta posición no nos salva de enfrentarnos a nueva pregunta: ¿cómo nos relacionaremos los integrantes del grupo de

investigación con los docentes y los textos? Hasta ahora la relación con los docentes, excepto en los casos de Barcelona, se lleva a cabo de manera individual: un investigador con un docente, más otro investigador que realiza la transcripción. Surge así una *estrategia interna* que puede garantizar la colaboración con el docente y entre los miembros del grupo. Para lograr una dinámica de trabajo compartido, la primera “reconstrucción” (transcripción) será tarea de quienes tengan la relación directa con cada docente y con las transcripción de la entrevista. Luego el grupo hará suyo los textos y las trayectorias que se construyan con los docentes para ir elaborando un proceso de relaciones y validaciones compartidos.

### **Las preguntas como forma de construir la investigación y construir-se como investigadores**

Con todo este recorrido reflexivo al tiempo que vamos avanzado en la investigación, son muchas las dudas que se hacen evidentes, y que nos guían, orientan y determinan cuál es el proceso, procedimiento o camino que queremos tomar para reconstruir las historias de vida de estos docentes. Algunas de estas cuestiones no resueltas son las siguientes: una vez que se les envía el texto a los docentes ¿Cuáles serían los focos y/o los ejes claves que habría que destacar referidos a la relación de los docentes con los cambios? ¿Con qué criterios se consideran los que son claves? ¿Qué esperamos que los docentes aporten cuando les devolvemos las transcripciones o las narraciones que construimos?...

Éstas y otras preguntas siempre están presentes en nuestras reuniones a modo de guías reflexivos de nuestro proceso investigador. Nos damos cuenta que a medida en que nos vamos adentrando la lectura, análisis, interpretación, redacción...de los relatos más “perdidos” estaremos. Somos conscientes de que en cada momento la 'pérdida' será diferente. En cada nivel o fase de nuestra investigación tendremos nuestros problemas, dudas, intereses, ideas, planteamientos... que considerados como necesarios, no sólo para la construcción de nuestra investigación, sino como trabajo y reconstrucción del propio grupo como investigadores.

### **Referencias**

- COFFEY, A. & ATKINSON, P. (1996) *Narratives and stories. Making sense of qualitative data*. London: Sage.
- DELGADO, J.M y GUTIERREZ, J. (1995) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- DENZIN, N.K. (1997) *Interpretative ethnography*. Ethnographical practice for the 21<sup>st</sup> century. Londres: Sage.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- MARINAS, J.M. & SANTAMARIA, C. (1993) *La historia oral: métodos y experiencias*. Barcelona: Debate.
- McROBBIE, A. (1998) More! Nuevas sexualidades en las revistas para chicas y mujeres. 263-296.
- SALGUEIRO, A.M. (1998) *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro.
- TAYLOR, S.J. & BODAN, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- ROBERTS, B. (1976) Naturalistic research into subcultures and deviance. Resistance through rituals.