

# *La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística*

Fernando HERNÁNDEZ y José María BARRAGÁN

«Toda experiencia de conocimiento del otro comienza con una introspección.»

«El acceso al saber pasa por poder interrogar la verdad.»

## PRELUDIO PERSONAL

Las autobiografías son para nosotros profesores de un curso de formación inicial, que intenta formar en una Facultad de Bellas Artes a posibles docentes en el Área de Educación Visual y Plástica de secundaria, un medio que permite el conocimiento del otro, en este caso de cada estudiante, a partir de cómo nos imaginamos a ese otro.

Como profesores nos imaginamos a nosotros mismos e imaginamos al alumno, como en este caso, al estudiante de un curso de formación inicial, en función de lo que hemos vivido y reconstruido nosotros mismos en nuestra experiencia como alumnos y docentes.

Utilizar la autobiografía como un recurso de formación supone una toma de conciencia de unos hechos, de unas experiencias imaginadas, para mostrarlas con voluntad reflexiva y tratar de descubrir posibles vías de explicación de la propia actitud ante la enseñanza y ante el futuro papel como profesores desde la visión que se tiene ahora como estudiantes.

Como este recurso de formación se trata de enfrentar la representación existencial del otro (profesor, alumno, compañero...) a través de cada uno mismo: como niño o niña a través de nuestra infancia, como adolescente en otro momento de nuestra vida, o como docentes a través de nuestras experiencias como profesores.

Al explicitar el contenido de estas representaciones, se puede evitar, durante el período de la formación inicial y al entrar en contacto con los centros en la fase de las prácticas, caer en un subjetivismo egocéntrico y deformante de la experiencia docente.

La autobiografía nos enfrenta con nuestra imagen *crítica* de los profesores, de la escuela, de los compañeros, de las materias, de las familias y de nosotros mismos. La autobiografía dirige una mirada hacia la infancia y la adolescencia a través de uno mismo, y es el reflejo del adulto que ha vivido y ha reflexionado y que, tal vez, también ha enseñado mucho. Como adultos (estudiantes o docentes) se trata de tomar conciencia de las dificultades vividas en todo el proceso de aprendizaje institucional a lo largo de nuestra vida, de los errores necesarios y de los inútiles, con la conciencia de que, todos ellos, contribuyen a formar los prejuicios y las actitudes ante la docencia.

### ¿POR QUÉ ESCRIBIR UNA AUTOBIOGRAFÍA?

Escribe George Jean (1989) en torno a las ideas pedagógicas de Bachelard, que para este autor, innovador en su mirada sobre la experiencia humana, no se reproduce el pasado, no se revive la infancia, sino que se reinventa. La imagen de la infancia que reconstruimos siendo adultos es una infancia ficticia. Se produce entonces un diálogo con uno mismo, con un yo recreado, que permite asumir la propia infancia desde la propia conciencia del presente. Lo que se indaga con la autobiografía es una mirada general de la infancia, una mirada que tiene historia. Una historia es que en palabras de Bachelard es «la de la conquista con ayuda, y progresivamente personal, de la autonomía afectiva e intelectual del ser humano».

Esto hace que el trabajo sobre la autobiografía lo que pretende es asumir nuestra biografía, esto es, nuestra historia personal, a partir de mostrar nuestra madurez. Utilizada como material de formación, el recorrido no queda en la mera explicitación, sino que es un medio para tomar distancia (crítica: ¿qué se recoge de este recorrido?), reconocer(nos) en el otro y no dirigirse hacia sí mismo. Como señala Boltanski «como parte de entenderme a mí mismo, de aceptar esto de mí mismo y de ponerlo fuera».

### EL PAPEL DE LA BIOGRAFÍA EN LA FORMACIÓN INICIAL

La biografía se considera en la actualidad una vía valiosa para favorecer la reflexión crítica e incrementar el desarrollo profesional y personal en un curso de formación inicial. ¿Por qué esta afirmación?

La investigación sobre la formación del profesorado (Crow, 1987a, 1987b; Quicke, 1988) ha puesto de manifiesto que los estudiantes que pretenden ser docentes tienen un modelo ideal en el que se representa el profesor que les

gustaría ser y que es a este perfil imaginario al que tratan de acomodar sus expectativas y experiencias de formación. Este modelo se basa sobre todo, en sus vivencias a lo largo de la escolaridad. Los estudiantes tienden a internalizar los aspectos de su formación como futuros profesionales de la enseñanza que apoyan y confirman su ideal, y rechazan aquellos que no van en esta dirección o que ponen en contradicción su modelo de referencia. Mediante este proceso de selección respecto al modelo de profesor, a través de las contradicciones que aparecen entre los modelos imaginados y los propuestos en la formación, los estudiantes juegan un rol activo y dinámico en su propia socialización. Este hecho tiene gran repercusión en los cursos de formación pues los estudiantes tienen una experiencia previa sobre lo que ha de ser una buena enseñanza y esto adquiere especial relevancia ante las nuevas propuestas que se le ofrecen. Esta no aceptación, o la dificultad de incorporar nuevos modelos, sería el argumento de base de quienes sostienen que los cursos de formación no sirven para hacer profesores y que es sólo la práctica lo que puede contribuir a ello.

Tratar con esta diversidad de experiencias, formas de comprensión, prejuicios y conocimiento habitual de los estudiantes puede ser un problema para los enfoques didácticos no reflexivos de enseñanza y aprendizaje. Si no se tiene en cuenta los Modelos Ideales que los estudiantes poseen o las diferentes experiencias educativas que coexisten en el grupo, será difícil favorecer la reflexión crítica con los estudiantes.

La biografía pretende recuperar las diferentes experiencias y canalizarlas como un recurso educativo. Como ha señalado Dewey la experiencia personal constituye la principal fuente educativa y puede utilizarse en un curso como un espejo para entender tanto las prácticas que los estudiantes hacen con los alumnos como sus reacciones ante lo que descubren en los centros y en su propio proceso de formación.

La formación tradicional del profesorado tiende a ser individualista y no hace cuestionar la naturaleza y los valores del sistema en el cual los estudiantes han de realizar las prácticas o encontrar respuestas a los problemas que les confrontan con relaciones sociales más sino con posiciones individuales. En el caso del futuro docente de Educación Artística, a los prejuicios creados frente al área en su etapa de formación inicial, hay que sumar los que se crean en las Facultades de Bellas Artes, de las que también emerge una imagen ideal de artista que se superpone y entremezcla con la de profesor. Todo ello forma un entramado de construcciones personales, en los que se reflejan otras tantas teorías implícitas (Barragán y Hernández, 1990).

## LO QUE SE PRETENDE CON EL CURSO

En el curso de formación inicial del profesorado de Educación Artística que desde hace tres años llevamos a cabo<sup>1</sup> en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona (Barragán, 1991; Hernández, 1992) además de abordar una serie de contenidos, se pretende articular un modelo de formación que refleje una concepción del profesor que se ejemplifica en las clases, en la actitud de los tutores y en la participación y los trabajos que realizan los estudiantes. Este modelo pretende, como se recoge en Hernández (1992):

- a) que los estudiantes expliciten sus concepciones sobre la educación, las escuelas, los profesores y la enseñanza con la intención de poder examinarlas desde una perspectiva crítica.
- b) favorecer una ruptura sociológica en la transmisión educativa (Miles y Furlong, 1988). Para ello el curso trata de facilitar el desarrollo de la «imaginación sociológica» en los participantes. Esto quiere «crear» más problemas de que los que se «abordan». «Crear» supone tratar de entender las propias aportaciones desde una dimensión institucional, social e histórica.
- c) que los estudiantes sean más intelectuales que prácticos y yuxtaponer esta visión a la de quienes piensan que «el único camino para aprender cómo enseñar es haciéndolo» (Butt, 1989). Este planteamiento, a todas luces controvertido, responde a la constatación de la dificultad de los profesores experimentados para llevar a cabo una práctica reflexiva, y a la idea de que la práctica, por el hecho de ser cambiante necesita de unos marcos teóricos en los que ubicarse.

Para llevar a cabo una formación que se acerque a estas intenciones ha sido necesario:

- Establecer nexos comunicativos entre los profesores y los estudiantes, pero evitando en caer en las tendencias reproductivas que lleven a los estudiantes a seguir el «modelo de profesor» de los responsables de la formación.
- Tratar de favorecer ser críticamente un profesor reflexivo. Para Dewey el «práctico reflexivo» es aquel que está implicado «en la activa, persistente y cuidadosa consideración de cualquier creencia o forma de conocimiento con la finalidad de iluminar los fundamentos que le dan apoyo». Esto supone plasmar en la formación una apreciación crítica de las prácticas y creencias de la propia clase. La intención última de esta

---

<sup>1</sup> Con la profesora María Teresa Gil.

concepción es que los profesores sean profesionales creativos antes que meros funcionarios.

- Esta posición implica llevar a cabo un análisis reflexivo del recorrido formativo que los estudiantes han llevado a cabo desde la escuela primaria a la universidad. Este recorrido se pretende revisar poniendo en evidencia las concepciones que provienen de unas determinadas culturas educativas. Concepciones que hacen referencia a lo que es un «buen profesor», «la educación artística», «una clase eficaz»..., y que provienen de las más de 15.000 horas que los estudiantes han pasado en las diferentes instituciones escolares. Todo ello configura unos conocimientos sobre los temas que surgen en el curso, que se pretende ir desvelando en el desarrollo del mismo mediante un proceso de meta-reflexión.
- Considerar la importancia de aprovechar el curso para que los estudiantes comparen sus experiencias, las contrasten y las problematicen. En este sentido algunos estudiantes señalan: «He podido comprobar lo difícil que es trabajar en equipo: adaptarse al espacio entendido en sentido amplio, y (...) dar coherencia a discursos muy diferentes, y más cuando el conocimiento del tema es insuficiente.» Esto hace que los estudiantes se acostumbren a cuestionar, debatir, argumentar desde las evidencias y a examinar sus concepciones sobre la enseñanza.
- Una estrategia para cubrir estas intenciones es la de explorar la historia de la propia vida. En términos ideales, lo que se pretende es la explicación del mundo subjetivo del estudiante y su interpretación desde los diferentes escenarios sociohistóricos a los que ha estado vinculado y que se recoge ahora en el curso.

## IMPLICARSE EN EL PROCESO DE FORMACIÓN: EL PAPEL DE LA AUTOBIOGRAFÍA

El estudio de las autobiografías permite que cada uno de los estudiantes identifique: a) sus concepciones sobre el profesor, la educación, el arte, la educación artística, el alumno...; b) la influencia que ejerce en estas concepciones las diferentes culturas educativas en las que ha participado (la familia, los diferentes tipos de escuelas, la universidad); c) sus ideales sobre un buen profesor, un buen alumno, una buena enseñanza y d) la experiencia personal que de todo ello se obtiene constituye la primera fuente formativa que le sirve de espejo para entender su actuación en las prácticas y sus reacciones antes los alumnos, los tutores, los profesores y los compañeros del curso.

La finalidad de la autobiografía en este curso es la de «ordenar para saber». Y cada saber tiene mucho de personal, por eso cada estudiante toma la autobiografía de forma diferente: hay quien narra lo que para él o ella constituye una sucesión de hechos; hay quien dialoga críticamente sobre los hechos; hay quien valora el sentido educativo de escribir la autobiografía y hay quien se muestra y trata de descubrirse asimismo a través de su autobiografía.

Pero además de estos itinerarios personales mediante las autobiografías es posible detectar:

- a) los buenos (suelen ser las vivencias con los compañeros) y los malos momentos (suelen ser los de humillación o los momentos en los que no ha sido tenido en cuenta), en la escolarización. Las valoraciones sobre la organización de la escuela, los estilos de profesor; el papel de las crisis personales...,
- b) las percepciones sobre lo que es un buen profesor: «Saber transmitir el gusto por la asignatura»; «es importante la aportación personal, no repetir siempre lo mismo y del mismo libro»; «no quedarse satisfecho dando una pequeña parcela de un gran territorio»; «has de mostrar que lo que enseñas es importantes para ti»; «No pesa tanto lo que enseña sino la manera cómo te lo enseñan»; «es la pasión que siente un profesor hacia la asignatura la que puede hacer llegar a los alumnos».
- c) el profesor que le gustaría ser, lo que puede hacer para asumir su ideal y los miedos que todo ello le despiertan: «¿Cómo no caer en la monotonía?»; «¿cómo evitar que llegue el momento en que se agote el interés»; «tener presente el temor que tenemos ante los adolescentes, nos da miedo sentirlos muy cerca y que nos hagan sentir vulnerables: te puedes enamorar y pueden enamorarse. Pero mi temor mayor es que se pueden sublevar y cachondear, y no sé cómo actuar».

Por todo ello a los estudiantes se les pide que lleven a cabo una narración en la que se reflejen los siguientes aspectos: a) los buenos y los malos momentos en la escolarización, relativos a: La organización de la escuela. La relación de la escuela con la comunidad. Los estilos de profesor. Las crisis personales y su continuidad. El papel de la familia; b) su percepción de lo que es un «buen profesor»; c) el profesor que le gustaría ser; d) lo que él o ella pueden hacer para asumir su ideal y e) las condiciones son necesarias para lograr su ideal (contexto, entorno, organización).

Pero hacer evidente todos estos aspectos que subyacen en las autobiografías no supone creer que el conocimiento de algo, como cree algún planteamiento racionalista, sirve para que se incorpore de forma inmediata en la acción. La autobiografía no es la solución a la formación inicial y sus problemas. Sólo es un

medio para favorecer la autoconciencia profesional y crítica de los estudiantes. En última instancia, y como ha señalado Giroux (1988), la autobiografía es sólo una parte del proceso mediante el cual se pretende que los estudiantes adquieran recursos para apropiarse críticamente del conocimiento que se encuentra más allá de su experiencia inmediata, con la finalidad de ampliar la comprensión de ellos mismos, del mundo y de las posibilidades de transformación que se derivan de estas concepciones.

En definitiva, lo que se pretende con la autobiografía es: a) motivar, por medio de la auto-reflexividad, a una mayor comprensión de los intereses que pueden guiar las percepciones y las experiencias de los estudiantes durante el curso y b) animarles a profundizar en sus propias historias y tratar de entender cómo su clase social, su cultura y su género se reflejan en su biografía y en cómo piensan y actúan.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASPINWALL, K. (1988): The teacher as person: the impact of biography work on professional development. Paper presented at *Conference on Histories and Ethnographies of Teachers at Work*. St. Hilda's College. Oxford.
- BARRAGÁN, J. M.<sup>a</sup> (1991): *Concepciones entorno al Arte y su enseñanza: implicaciones para la formación inicial del profesorado*. Tesis Doctoral. Departamento de Procesos de la Expresión Plástica. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.
- BARRAGÁN, J. M.<sup>a</sup>, y HERNÁNDEZ, F. (1990): «Las teorías implícitas en la formación inicial». *IV Congreso de la SEEA*. Barcelona.
- BUTT, R. (1989): «An integrative function for teachers' biographies», en MILBURN, G., et al., (Eds.): *Reinterpreting Curriculum Research: images and arguments*. Lewes: Falmer Press & Ontario: Althouse Press.
- CROWN, N. (1987a): «Preservice teachers' biography: a case study». Paper presented at AERA, Washington, DC, April (1987).
- (1987b): «A review of the literature on preservice teachers' biographies: recomendations for teachers education». Paper presented at *California Research Association*, San José, November, 1987.
- GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós (1988).
- HERNÁNDEZ, F. (1992): «Un itinerario para la formación inicial». *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 26-31.
- JEAN, G. (1989): *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. México, Siglo XXI (1983).
- MILES, S., y FURLONG, J. (1988): «Teachers' training teachers: an opportunity for a sociological break in educational transmission?», en WOODS, P., y POLLARD, A.

- (Eds.): *Sociology and Teaching: a new challenge for the sociology of education*. London, Croom Helm.
- QUICK, J. (1988): «Using structured life histories to teach the sociology and social psychology of education: an evaluation», en WOODS, P., y POLLARD, A. (Eds.): *Sociology and Teaching: a new challenge for the sociology of education*. London, Croom Helm.
- SIKES, P., y TROYNA, B. (1991): «True Stories: a case study in the use of life history in initial teacher education». *Educational Review*, 43, 1, 3-16.
- WOOD, R., y SIKES, P. (1987): «The use of teacher biographies in professional self development», en TOOD, F. (Ed.): *Planning Continuing Professional Development*. London, Croom Helm.