

REFORMA, CAMBIO Y MEJORA EDUCATIVA ENTENDER LA “HISTORIA DESDE ABAJO”, RESCATANDO LA VOZ DE LOS QUE HAN VIVIDO

Vanesa Giambelluca - María Beatriz Wagner

Este trabajo presenta los lineamientos desde los cuales se está desarrollando la investigación *“El impacto de las reformas de legislación educativa en las trayectorias profesionales de docentes de Educación Artística-disciplina Artes Plásticas”*¹. Desde la construcción de historias de vida de dos profesores de la especialidad se busca localizar el propio relato docente en el marco contextual de los procesos de cambios legislativos de la educación argentina en los últimos veinte años.

Su abordaje metodológico y orientaciones teóricas guarda estrecha vinculación con una investigación realizada en contexto español por los profesores Juana Sancho Gil y Fernando Hernández Hernández y equipo de la Universidad de Barcelona. El objetivo de la misma fue indagar en los efectos de los cambios económicos, políticos, tecnológicos, culturales y sociales en docentes de las distintas autonomías españolas, a lo largo de su historia profesional.

Se parte de la consideración del saber y la experiencia docente como fuente de conocimiento. Desde una posición ideológica que plantea la construcción colaborativa del conocimiento de manera horizontal, se adopta la historia de vida como abordaje metodológico, ya que permite un enfoque de ‘abajo-a-arriba’ consistente y evita tendencias subjetivadoras en la investigación. Asimismo se asume el reto que supone dejar de lado las categorías instituidas por la academia (categorías que reducen) con el objetivo de optar por nuevas formas de relatar la experiencia y ordenar el saber docente².

En esta presentación nos detendremos en el cuestionamiento a las investigaciones sobre el cambio educativo orientadas a la producción de tecnología prescriptiva; con la finalidad de centrarnos en la investigación basada en relatos biográficos, la cual ha tenido un notable desarrollo en los últimos años gracias a la revalorización del significado y la interpretación de los comportamientos humanos, y en respuesta al fracaso de las reformas que consideraron al docente como un mero aplicador de las visiones y propuestas de los expertos

La investigación educativa: críticas, demandas y desafíos

Nos hacemos eco de los interrogantes planteados en la mencionada investigación española, interrogantes que motivan la búsqueda de alternativas formas de investigar:

¿Qué papel ha tenido la investigación educativa en la elaboración de conocimiento sobre los dilemas y problemas a los que se enfrentan los docentes en un contexto de cambio?

¿Hasta qué punto los problemas comúnmente abordados por la investigación educativa han sido relevantes para las problemáticas que enfrentan los docentes en su práctica diaria?³

Estas preguntas hacen referencia a viejos problemas. Hace más de una década D. Liston y K. Zeichner, en el libro: *“Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización”*⁴, plantean el interrogante de si se puede esperar algún resultado de valor significativo de los trabajos de investigación educativa, dado que no se ha caracterizado por su capacidad de ayudar a los profesionales a resolver sus problemas. Los autores, situados desde el ámbito de la formación del profesorado, analizan el recorrido y alcances que hasta entonces había desarrollado la investigación educativa. Denuncian por un lado, el vacío

existente entre las investigaciones y la práctica de los profesores en las aulas, la importante distancia que existe entre la producción de conocimientos y la aplicación de los mismos; y por otro lado, el problema que significa centrar las investigaciones hacia análisis de tipo holístico y estructuralista, o hacia exámenes a nivel individual⁵, ya que ninguno de los dos enfoques presentados con afán de exclusividad, ofrecen explicaciones satisfactorias. Asimismo, citando a Noddings⁶, reconocen que con demasiada frecuencia los investigadores han convertido a los profesores y alumnos en *objetos* de investigación, seleccionando problemas que sólo interesan y preocupan a los investigadores, realizando investigaciones *sobre* la enseñanza y no *para* la enseñanza.

Goodson haciendo referencia a la frase de Lortie “La educación es rica en prescripciones y pobre en descripciones”⁷ señala que existen muchos trabajos que prescriben y retratan implícitamente al profesorado, pero muy pocos estudios serios realizados sobre, o en colaboración con aquéllos a los que se prescribe o retrata. Citando a Casey, explica:

Metodológicamente esto significa que, aunque se esté estudiando un tema en el que la toma de decisiones tiene una importancia capital, los investigadores especulan acerca de las motivaciones del profesorado, o en el mejor de los casos, las estudian a partir de una serie de opciones predeterminadas. Teóricamente lo que se desarrolla es una visión instrumental del profesorado, reduciéndolo a la categoría de objeto que puede ser manipulado para alcanzar determinados fines.⁸

Es así como desde la década del 60 la investigación consideró al profesor como un agregado numérico en la conformación de estadísticas, siendo éstos excluidos del discurso educativo, a pesar de ser las personas que están más íntimamente ligadas con el día a día de la enseñanza. Si bien a lo largo del tiempo se han producido cambios y se ha dejado de considerar al profesorado como un “agregado numérico”, o como “un rol aporético”, Goodson explica que ya iniciada la década del 80 los investigadores todavía no “se habían enfrentado a la complejidad del docente como agente activo que construye su propia historia”.⁹

Según Butt, Raymond, McCue y Yamagishi, la interrelación de tres crisis fundamentales ha afectado negativamente al ámbito educativo: una crisis de *la investigación académica*, una crisis *del conocimiento profesional* y una crisis de *la reforma*. La primera causada principalmente por la confianza excesiva en el positivismo lógico, que actualmente está siendo superada con el retorno a “la olvidada base de la realidad educativa” y con el uso complementario, y no excluyente, de metodologías cuantitativas y cualitativas. Estos cambios posibilitaron una investigación educativa sensible y respetuosa de “la compleja y dinámica interrelación de las actividades e interacciones humanas que tienen lugar en el aula, así como la naturaleza específica y situada de la intervención educativa”. Mientras que se refleja “tanto la unicidad de cada caso como los puntos comunes entre diversas aulas”¹⁰.

En cuanto a la segunda crisis, la del conocimiento profesional, los autores encuentran sus raíces en la prescripción de conocimientos que garantizaría soluciones generalizables. Conocimientos a los que:

los profesionales en la práctica han prestado escasa atención, ya que han encontrado que poca de esta tecnología prescriptiva se adapta a las situaciones concretas, cuya naturaleza es personal, intuitiva, reflexiva y práctica. La solución a los problemas prácticos proviene más bien de la reflexión sobre la práctica, la reflexión en la práctica, la intuición profesional, el arte y el oficio y el saber especial que posee el profesor o profesora¹¹

Finalmente, y en relación a la crisis de reformas, Butt, Raymond, McCue y Yamagish sostienen que la ciencia y la tecnología prescriptiva configuraron la base desde la cual se plantearon la mayoría de los intentos de reforma educativa de las últimas décadas. La creencia de que la teoría es superior a la práctica y debe aplicarse directamente para mejorar la segunda, configuró la interacción entre reformadores y docentes; los reformadores, personas

ajenas y externas a la realidad educativa, y los docentes vinculados desde una relación fuertemente vertical y desigual: “Al profesorado no se le permitía participar en la definición de los cambios que se les venían encima, y por su parte los reformadores no trabajaban con los docentes a la hora de comprender la realidad del aula y, en general, ignoraban completamente la cultura escolar y del aula”. Los autores fundamentan su interés en el estudio del saber docente a partir de las mencionadas crisis. Se basan en la afirmación de que ha sido un error no haber tenido en cuenta las intenciones y experiencia pedagógica del profesorado a la hora de hacer cambios significativos en el aula. Reclaman un cambio de enfoque, de modo de ver la situación educativa,

en lugar de adoptar un punto de vista externo, según el cual los criterios generados por el investigador, reformador o innovador son los que deben utilizarse para establecer juicios acerca del cambio, *lo que necesitamos es preguntar a los propios profesores y profesoras qué significa para ellos el cambio*, según su propia perspectiva y criterios.¹²

El protagonismo principal del cambio en las escuelas es de los educadores, así lo afirma Ezequiel Ander-Egg¹³, y agrega: “Si ellos no participan, si ellos no toman la reforma como cosa propia, todo es una ilusión, basada en la creencia de que los cambios pueden hacerse promulgando leyes y decretos”. El autor denomina “ilusión legal” al hecho de pensar que la educación cambia con una normativa bien elaborada, y explica que “el fracaso de las reformas educativas está empedrado de buenas intenciones y de declaraciones ampulosas”.

Según Goodson en muchos de los cambios y reformas educativos que se están llevando a cabo en todo el mundo, “las perspectivas del profesorado están ausentes demasiado a menudo. Por ello las investigaciones sobre la vida y la labor docentes suponen un poderoso antídoto para tal ofuscación deliberada”. El autor explica que al centrarnos en los docentes, emergen nuevas iniciativas para reformar, reestructurar y reconceptualizar la educación; mientras que ignorarlos sólo produce reacciones contrarias a la esencia misma de las reformas. Con palabras de Marris, Fullan sostiene que en todo cambio, sea éste buscado o impuesto, casual o planificado; las personas reaccionan “ante las nuevas experiencias siempre en el marco de una ‘construcción de la realidad, conocida y fiable’ en la cual somos capaces de añadir sentido personal a las experiencias, al margen del sentido que posean para otros”¹⁴.

Es por ello que optar por la historia de vida como metodología de investigación es hacerse eco de esta problemática y del reclamo de estos autores por realizar investigaciones centradas en la enseñanza como práctica contextualizada, siendo necesario indagar qué obstáculos y oportunidades representan las estructuras sociales globales y las condiciones institucionales para los docentes. En relación a esto, Goodson explica que:

La búsqueda de datos personales y biográficos cambia rápidamente la idea de que los profesores son intercambiables. Del mismo modo, al hacer un seguimiento de la evolución de las vidas de los profesores y profesoras (a lo largo de la vida profesional del docente y a través de varias generaciones) también podremos paliar las concepciones ahistóricas. *Si tratamos de comprender algo tan intensamente personal como es la enseñanza, es fundamental que conozcamos al docente como persona*. El desconocimiento que tenemos de esta faceta es una acusación que indica el alcance de nuestra imaginación sociológica.¹⁵

Como explica Sancho y otros¹⁶ se trata de una metodología de investigación sensible al contexto, que permite comprender algo tan *intensamente personal* como es la enseñanza y su contexto social, tecnológico, económico, político y cultural. “Las historias de vida son una elaboración intensiva de estudios de caso donde los cambios estructurales se relacionan con historias personales con el objetivo de captar tensiones entre la construcción de significados y las propiedades estructurales de los campos en cuestión”. Esto permite conocer cuáles son los efectos e implicaciones de los cambios profesionales en la vida de docentes desde la interacción de los mismos con las estructuras culturales y no solamente determinados por éstas.

Rescatar la voz de los que han vivido los hechos. La Historia de Vida, un enfoque de “abajo-a-arriba”

El enfoque biográfico-narrativo, dentro del cual se inscribe la historia de vida, tras la crisis del positivismo y el auge del giro hermenéutico en ciencias sociales, se ha constituido en una perspectiva específica de investigación con su propia credibilidad. Se trata de un enfoque que reclama, según Bolívar, un modo distintivo dentro del paradigma cualitativo convencional, que se ha visto potenciado con las nuevas dimensiones del discurso y el texto en el llamado giro lingüístico-narrativo. En este proceso, el autor menciona el papel que ha tenido /el aporte de la crítica postestructuralista al “otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian (como decía Ortega, siguiendo a Dilthey) y dan significado al mundo de la vida”¹⁷.

En el campo histórico, el giro lingüístico-narrativo confluyó en una doble vertiente: (a) la reivindicación del carácter de relato narrativo de la historia, y (b) entender la *“historia desde abajo”*, dándole la voz a los que han vivido los hechos¹⁸. En relación a este proceso, Bertaux¹⁹ expresa que detenerse a escuchar largo rato cómo los sujetos relatan sus experiencias “viene a ser como un contrapeso al peligro de desviación tecnocrática inherente a todo *dictamen pericial procedente de arriba*”.

En referencia a la educación, Goodson propone una reconceptualización de la investigación educativa de tal modo que asegure que la voz del docente sea escuchada, fuerte y articuladamente, desde el intento de generar una contracultura que resista intentos de “devolver al profesorado a las sombras”²⁰. Escuchar la “voz docente”, es decir, darle lugar a su trayectoria en el relato de investigación, sostienen Sancho y otros, implica romper la jerarquía entre el *saber teórico* y el *saber personal*, reconociendo esta voz como portadora de un conocimiento y un saber articulado que se da a partir de una experiencia en un contexto e historia particular. De esta manera, se elabora una nueva mirada de “los docentes como agentes activos en un contexto social complejo”, ya que revela la dimensión emotiva y compleja de la experiencia, aquello que el razonamiento lógico formal deja marginado²¹.

Asimismo, las narrativas biográficas manifiestan también un deseo de emancipación. Desde un trabajo colaborativo, el profesorado puede tomar el control de sus narrativas y trascender su posición subordinada²². Esta nueva mirada, o como sostiene Hernández, esta reivindicación y atención a las experiencias de vida de docentes, se encuentra vinculada a “la necesidad de dar voz y no hablar en lugar de, planteada por los estudios de orientación feminista”²³ En un sentido político, explican Butt, y otros, “alude al derecho a hablar y ser representado”.²⁴

Finalmente cabe mencionar que este modelo de investigar significa un enorme desafío en cuanto a estrategias metodológicas y en lo referido a la relación entre el investigador y el sujeto colaborador. Se trata, como señala Thomas, de un pacto ético con los docentes que debe estar construido sobre la base de un proyecto honesto y en el *“tratar a la otra persona como un fin en si mismo y nunca como un medio hacia un fin”*²⁵. Measor y Sikes desde la propia experiencia como investigadoras explican de esta manera la cuestión debatida:

Nuestro proyecto se basa en la premisa según la cual “los objetos estudiados son en realidad sujetos que producen interpretaciones del mundo” Lo cual significa que es fundamental mantener en mente que “el conocimiento no tienen al “otro” como objeto, sino que debería surgir de la interacción inextricable y absolutamente recíproca entre observador y observado” Esta posición determina lo que consideramos una práctica ética. Para la investigación significa que los sujetos que participan en ella deben ser tratados como “personas y como seres autónomos” y que, por lo tanto, deben hallar prácticas que “hagan honor al principio del respeto por la persona”. Los investigadores tienen la

obligación de impedir que las personas sean controladas y manipuladas según los intereses de la investigación.²⁶

Los efectos de la reestructuración de la educación en la vida docente: la necesidad de una lectura contextual y longitudinal

Hasta aquí hemos hecho hincapié en el auge que ha tenido el empleo de la historia de vida en los últimos años en respuesta al fracaso de las reformas centradas en la consideración del docente como un mero “*aplicador*” de las visiones y propuestas de los expertos. Asimismo se ha mencionado el interés que han cobrado las biografías y trayectorias profesionales, desde el reconocimiento, como explican Sancho y otros, de que el compromiso, la energía, los conocimientos y las habilidades de los profesores son aspectos determinantes para generar cambios educativos²⁷. A continuación abordaremos la historia de vida desde la valiosa posibilidad que ofrece de comprender al individuo en relación a su sociedad, colocando el acento en la lectura longitudinal que permite realizar.

Una investigación basada en historias de vida busca localizar el relato docente en el marco de un análisis contextual más amplio, esto sería, construir “una narrativa de la acción dentro de una teoría del contexto”. Lo cual significa, según Goodson enlazar las experiencias docentes, como saber personal, en un marco contextual más extenso sobre el cambio social y globalización, en el que localizar, interpretar y fundamentar dichos relatos; buscando nuevas interpretaciones, acerca de la construcción social del proceso de enseñanza. Este “análisis intertextual e intercontextual” amplio producirá un saber docente plenamente generador y eficaz social y políticamente. Por el contrario, si la investigación solo se centrara en la práctica y en lo personal, los datos y relatos proporcionados por los docentes serían privados de la oportunidad de hablar de otras personas, otros tiempos y otras formas de ser profesor o profesora²⁸.

Como explica Goodson, por esta vocación de entrelazar experiencias personales y teorías de contextos, los estudios basados en historias de vida sobre el profesorado proporcionan una óptica valiosa desde la que estudiar los movimientos contemporáneos encaminados a la reestructuración y la reforma escolar, y permiten “ver al sujeto en relación con la historia de su tiempo, es decir la intersección entre la historia de vida y la historia de la sociedad, iluminando las opciones y contingencias que se abren ante el individuo”²⁹. La información que produciría este tipo de investigaciones, explica el autor, permitiría reconceptualizar los estudios sobre el sistema educativo, comprender la transformación actual que vive la enseñanza y los efectos de la reestructuración de la educación en las vidas docentes.

Del mismo modo Plummer menciona a la historia de vida como la metodología que permite estudiar adecuadamente el cambio histórico como no sería posible hacerlo con otros métodos. Se trata de un enfoque dual que:

oscila entre la cambiante historia biográfica de la persona y la historia social de su tiempo de vida. Invariablemente, la recopilación de una historia personal supone que el sujeto va y viene entre las etapas de su propio ciclo vital y las formas en que las crisis y situaciones externas (guerras, cambios políticos y religiosos, situaciones de empleo y desempleo, cambios económicos, medios de comunicación, etc.) han influido en éste. Una historia personal no puede ser narrada sin hacer constantemente referencia al cambio histórico, y este enfoque central del cambio debe ser considerado como uno de los grandes valores de la historia personal³⁰.

La lectura longitudinal que permite realizar la historia de vida, la convierte en una herramienta por excelencia para estudiar situaciones vinculadas a los efectos de los cambios en el trabajo docente. Bertaux, en “*Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*”, analiza el recurso de los relatos de vida como una metodología que enriquece de manera considerable la investigación sociológica al proporcionar “una dimensión diacrónica”, aquello que le falta a la

observación directa, concentrada demasiado exclusivamente en las interacciones cara a cara. La dimensión diacrónica “permite captar la lógica de la acción en su desarrollo biográfico, y la configuración de las relaciones sociales en su desarrollo histórico (reproducción y dinámica de transformación)”³¹. Explica “que cualquier fenómeno social se halla inserto en el movimiento histórico general de transformación de las sociedades, y también que la presencia de la dimensión temporal se halla inserta en todo fenómeno social, nos parece tanto más necesaria cuanto que muchos trabajos sociológicos hacen abstracción de ella”.³²

Las ideas de Bertaux explicitan el doble valor que significa “situar y conectar con el docente, no sólo desde su presente sino en la perspectiva de su recorrido profesional”³³. Según Goodson es de vital importancia para una comprensión de la transformación actual de la enseñanza, desarrollar un “entendimiento longitudinal sobre cómo la práctica de los docentes se transforma bajo la influencia de los cambios que vivimos actualmente”, y agrega que “las reformas que ignoran estos temas están destinadas a costosos fracasos”³⁴. De igual modo, cuando Butt y otros plantean que se necesitan desarrollar perspectivas de investigación que permitan la emergencia del saber del profesorado sobre la realidad en el aula, que exploren cómo piensan y actúan los profesores y profesoras, entonces los autores hacen hincapié en conocer *cómo estos profesionales han llegado a pensar y actuar del modo en que lo hacen*. Esto sería, “conocer cómo los pensamientos, las acciones y el saber del profesorado han evolucionado y cambiado a lo largo de sus vidas personales y profesionales, [para] comprender cómo han llegado las clases a ser como son y cómo podrían llegar a ser de otro modo”³⁵.

Hernández asegura que si algo se ha comprendido de todos estos estudios dirigidos a entender las razones de la resistencia de los docentes al cambio, es que *no se puede estudiar al docente de manera aislada, ni detenerse solamente en el momento biográfico en el que se encuentra*³⁶; pues el cambio real se trata, como explica Fullan de un proceso más complejo donde intervienen cambios en las concepciones y creencias de los docentes, que deben afrontarse y discutirse de forma continuada en el seno de las comunidades de práctica.

Es entonces necesario recorrer la trayectoria del docente, sus diferentes experiencias de aprendizaje y profesionales, “para comprender el ‘lugar’ en el que se sitúa y su disposición para la innovación y el cambio”. Esta es una de las explicaciones que ofrece Hernández ante la relevancia y el interés que suscita en la actualidad la investigación sobre las historias de vida de los docentes, entendiendo a éstas, como “‘espacio’ desde el que se reconstruyen trayectorias y se detectan posicionalidades biográficas, es decir, experienciales (y no sólo cognitivas, como planteaba la investigación sobre el ‘pensamiento’ del docente)”³⁷. Las mismas razones han llevado a Butt y otros a elegir este enfoque metodológico que permite comprender “cómo piensa, actúa, se desarrolla profesionalmente y cambia el profesorado, individual y colectivamente”; con la mirada puesta en obtener claves de cómo se debe abordar la reforma, el cambio y la mejora educativa, y formar a futuros docentes en un contexto que está cambiando con rapidez la naturaleza de la labor docente³⁸.

Consideraciones finales: aportes potenciales de nuestra investigación

A lo largo de todo el texto se ha presentado la perspectiva metodológica desde la cual esta investigación estudia el impacto de los cambios legislativos en el ámbito profesional de docentes de Educación Plástica. Los estudios basados en historias de vida sobre el profesorado proporcionan una óptica valiosa desde la cual encaminar movimientos tendientes a la reestructuración y la reforma escolar. El conocer cómo los docentes organizan su mundo profesional y qué herramientas culturales utilizan frente a procesos de cambio profesional originados por reformas educativas de nuestro país, permitiría mejorar la cooperación y

reflexividad de los discursos públicos y profesionales sobre el cambio institucional, así suponemos uno de los aportes de nuestra investigación

Reconocemos el desafío, en cuanto a estrategias metodológicas y consideraciones éticas, que implica el plantear la investigación desde una posición ideológica que busca la construcción colaborativa del conocimiento de manera horizontal. Nos detendremos en este tema para rescatar a la vez, otro nivel de aporte potencial.

Si bien no existe método alguno que pueda desconocer las cuestiones éticas³⁹, el trabajo colaborativo, es decir, el encarar la construcción conjunta con los docentes de sus historias de vida, nos obliga a atender estas cuestiones frontalmente y desde el principio. En el texto se ha delineado lo referido a este tema, señalando que los sujetos que participan en la investigación deben ser tratados como *personas*, como seres autónomos y no como *objetos* de la investigación. Entonces, en este deseo por respetar al docente, es fundamental atenerse a un código ético, implementar un “contrato de investigación”⁴⁰ que refleje la base desde la cual se construirá la futura relación entre investigador y sujeto participante.

Por eso consideramos clave y fundamental plantear al comienzo del estudio una negociación con los docentes. A través de la misma les presentamos los propósitos de la investigación, el enfoque metodológico desde el cual fue planteada, lo que esperábamos de ellos en cuanto a tiempo, el modo de participación dentro del proceso, como por ejemplo, el acercar evidencias escritas o visuales significativas de su trayectoria (escritos, documentos educativos, fotografías, dibujos, etc.) para propiciar y enriquecer las distintas lecturas e interpretaciones que se pudieran establecer. También convenimos sobre la difusión de datos y lo que les ofrecíamos, y por último, aunque no menos importante, conocimos qué expectativas tenían sobre nosotros como investigadores.

Buscamos con estas consideraciones éticas proporcionar al docente oportunidades de autodeterminación⁴¹, para que se ubiquen en una posición activa en todas las instancias del proceso de investigación, incluido el momento de la construcción del conocimiento. Es por ello que en el contrato de investigación se menciona la posibilidad de, a partir de la lectura de las transcripciones de las entrevistas, modificar frases, aportar nuevas interpretaciones, cambiar sentido de algunas frases, ampliar otras, etc., hasta el señalamiento de nuevas cuestiones como disparadores para futuros encuentros que hacen que el docente también tome las riendas de la conversación en las sucesivas reuniones. Por último, y en la medida que lo desee, el docente puede participar de la construcción del relato final, es decir de su propia historia de vida, teniendo la opción de ser co-autor de la misma.

Entonces este modelo, además de permitir afrontar las cuestiones éticas que se generan en la relación investigación-sujeto, propicia la creación de espacios para el diálogo y la reflexión. Como apunta Goodson, el investigador y el docente se encuentran en situaciones distintas estructuralmente hablando, analizan e interpretan los hechos desde prismas diferentes. La lectura que realiza el investigador como sujeto externo es lo que le da la posibilidad de ofrecer algo al sujeto para corresponder a este “intercambio”.

Por consiguiente este tipo de investigación, y la aquí presentada, aportaría al docente una lectura externa sobre su experiencia, que colaboraría en la reconstrucción y reinterpretación de su propia trayectoria, para afrontar con nuevas herramientas los constantes retos y cambios en su trabajo.

Bibliografía

ANDER-EGG, E. (1999) "Qué es una reforma educativa". Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata

BERTAUX, D. (2005) "Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica" Barcelona: Edicions Bellaterra, S.L.

BOLIVAR, A. (2005) "Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros". Revista "Con-ciencia social", 9, Diada editora. Sevilla. España.

FULLAN, M. (2002) "Los nuevos significados del cambio en la educación". Barcelona: Octaedro.

GOODSON, I. (2004) "Historias de vida del profesorado". Barcelona: Octaedro.

HERNÁNDEZ, F., MARTINS, R. y TOURINHO, I. (2005) *Aprender historia de la educación artística a través de la realización de historias de vida*. En Hernández, F. y Vidiella, J. (Coordinadores) "VI Jornades de Història de l'Educació de las Artes Visuales". Terrasa y Barcelona, septiembre de 2005. Impresión: Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona

LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1997) "Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización" Ediciones Morata. Madrid (1ª edición 1993 – reimpresión 1997)

PLUMMER, K. (1989) "Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista". España: Siglo XXI de España Editores.

SANCHO, J.; HERNÁNDEZ, F.; CREUS, A.; HERMOSILLA, P.; MARTÍNEZ, S.; GIAMBELLUCA, V.; CID, A.; DURAN, P. (2007) "Historias vividas del profesorado en el mundo digital". En *PRAXIS Educativa*. Año XI, nº 11 / Santa Rosa. La Pampa. Argentina /pp. 10-30 / Marzo de 2007

THOMAS, D. (1995) "Treasonable or trustworthy text: Reflections on teacher narrative studies", en Thomas, David. (Ed.) *Teachers' stories*. Open University Press Buckingham. Philadelphia.

Notas

¹ Programa de Incentivos. Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de La Plata. Directora del proyecto: María Beatriz Wagner. Duración: 2008 a 2009 / Cod. B212

² SANCHO, J.; HERNÁNDEZ, F.; CREUS, A.; HERMOSILLA, P.; MARTÍNEZ, S.; GIAMBELLUCA, V.; CID, A.; DURAN, P. (2007) "Historias vividas del profesorado en el mundo digital". En *PRAXIS Educativa*. Año XI, nº 11 / Santa Rosa. La Pampa. Argentina /p.p. 10-30 / Marzo de 2007

³ SANCHO, J. y otros, *op. cit*, nota 2, p. 14

⁴ LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1997) "Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización" Ediciones Morata. Madrid (1ª edición 1993 – reimpresión 1997) p. 156

⁵ "Los holistas... aspiran a mostrar por qué los fenómenos sociales seguirían siendo como son aun en el caso de que individuos concretos poseyeran propiedades diferentes de las que en realidad tienen. Y las explicaciones que ofrecen se refieren a los conjuntos sociales que configuran y constriñen a las personas individuales:" En un sentido muy distinto, los individualistas, que se centran en las propiedades de los individuos para explicar los asuntos sociales, se inspiran en una concepción de autonomía". (JAMES, 1984, pág. 156, en Liston, D. y Zeichner, K. (1997) "Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización", p.140)

⁶ NODDINGS, N. (1987). "Fidelity in teaching, teacher education and research for teaching". p.394, en Liston, D. y Zeichner, k. (1997) "Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización" Ediciones Morata. Madrid, p.156

⁷ LORTIE, D. (1945) "Schoolteacher: A Sociological Study". Chicago:Universidad de Chicago Press, p.7, en Goodson, I. (2004) "Historias de vida del profesorado". Barcelona: Octaedro. p. 47

⁸ CASEY, K. (1992) «Why do progressive women activistS leave teaching? Theory, methodology and politics in life-history research», p.188 ; en Goodson, I. (2004) "Historias de vida del profesorado". Barcelona: Octaedro. p. 36

⁹ GOODSON, I. (2004) "Historias de vida del profesorado". Barcelona: Octaedro. p. 48

¹⁰ BUTT, R.; RAYMOND, D.; McCUE, G. y YAMAGISHI, L.(2004) "La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado". En GOODSON, I. (2004) "Historias de vida del profesorado". Barcelona: Octaedro. p 100

¹¹ *Ibid.*, p. 100

¹² *Ibid.*, p. 101. La cursiva es nuestra.

¹³ ANDER-EGG, E. (1999) "Qué es una reforma educativa". Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata. p. 39

¹⁴ MARRIS (1975) p.22; en FULLAN, M. (2002) "Los nuevos significados del cambio en la educación". Barcelona: Octaedro.

¹⁵ GOODSON, I. (1981) «Life histories and the study of schooling», *Interchange*, 11(4) p. 69, en Goodson, I. (2004) "Historias de vida del profesorado". Barcelona: Octaedro, p.29

¹⁶ SANCHO, J y otros *op. cit*, nota 2, p. 11

¹⁷ BOLIVAR, A. 2005 "Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros". Revista "Con-ciencia social", 9, Diada editora. Sevilla. España, p.60

¹⁸ *Ibid.*, p.60

¹⁹ BERTAUX, D. (2005) "Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica" Barcelona: Edicions Bellaterra, S.L., p.p.132-133. La cursiva es nuestra.

²⁰ GOODSON, I *op. cit*, nota 9, p. 55

²¹ SANCHO, J y otros *op. cit*, nota 2, p. 15

²² *Ibid.*, p. 15

²³HUBERMAN, M.; THOMPSON, Ch. y WEILANO, S. (2000) «Perspectiva en la carrera del profesor», en Hernández, *Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico*. p. 12, en GOODSON, I. (2004) "Historias de vida del profesorado". Barcelona: Octaedro.

²⁴ BUTT, R. y otros, *op. cit*, nota 10, p.105.

-
- ²⁵ THOMAS, D. (1995) *"Treasonable or trustworthy text: Reflections on teacher narrative studies"*, en Thomas, David. (Ed.) *Teachers' stories*. Open University Press Buckingham. Philadelphia. p.16
- ²⁶ MEASOR, L. Y SIKES, P. (2004) *"Una historia de vida: ética y metodología de la historia de vida"*. En Goodson, "Historias de vida del profesorado" Barcelona: Octaedro, p.p. 271-272
- ²⁷ SANCHO, J. y otros, *op. cit*, nota 2, p. 13
- ²⁸ GOODSON, I *op. cit*, nota 9
- ²⁹ *Ibid.*, p.p. 39-40
- ³⁰ PLUMMER, K. (1989) "Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista". España: Siglo XXI de España Editores, p.p. 79-80
- ³¹ BERTAUX, D. *op. cit*, nota 19, p.11
- ³² *Ibid.*, p.16
- ³³ HUBERMAN, M.; THOMPSON, Ch. y WEILANO, S., en Hernández, F. (2004) *Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico*. p.12
- ³⁴ GOODSON, 2003, en BOLIVAR, *op. cit*, nota 17, p. 67
- ³⁵ BUTT, R. y otros, *op. cit*, nota 10, p.105. La cursiva es nuestra.
- ³⁶ HERNÁNDEZ, F. (2004) *Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico*. p. 11, en GOODSON, I. (2004) "Historias de vida del profesorado". La cursiva es nuestra.
- ³⁷ *Ibid.*, p. 11
- ³⁸ BUTT, R. y otros, *op. cit*, nota 10, p. 99
- ³⁹ BUTT, R.; RAYMOND, D.; McCUE, G. y YAMAGISHI, L. (2004) explican que solo podemos ocultarlas y mitificarlas, por ejemplo tras la máscara de la científicidad y la objetividad.
- ⁴⁰ HAMMERSLEY Y ATKINSON, (1979) "Etnography. Principles in practice". Londres: Tavistock, p.116, en Measor y Sikes, 2004 *"Una historia de vida: ética y metodología de la historia de vida"*, p.273
- ⁴¹ HERON, J. (1981) *Experimental Research Methods*, p.34-35, en Measor y Sikes, 2004 *"Una historia de vida: ética y metodología de la historia de vida"*, p.278