

La *Historia de Vida* como abordaje metodológico para indagar cómo los docentes de Educación Plástica se relacionan con los cambios profesionales y sociales

Vanesa Giambelluca

Hacia otras formas de investigar en educación

A lo largo de mi trayectoria como estudiante, docente e investigadora, los cambios evidenciados en el campo de la investigación educativa han tenido un importante impacto y relevancia en relación a la comprensión de lo que implica esta actividad y de mi papel como investigadora. Particularmente, la experiencia de participar en el curso de Investigación Narrativa¹ y en actividades de investigación como miembro de un equipo de investigadores dirigidos por la Dra. Juana María Sancho y el Dr. Fernando Hernández de la mencionada universidad española, significó un importante desafío y cuestionamiento a tradicionales supuestos de investigación en la que había sido formada.

Este cambio personal, esta redefinición de mi posición como investigadora, se inscribe en un cambio más amplio como es el vivido en la investigación educativa durante los últimos años. En relación a este proceso, Eisner (2004) explica cómo la exigencia de cuantificación, de mediación de los fenómenos ha resultado una fuerte limitación a investigadores en el campo de la educación, un campo donde gran parte de lo que se intenta comprender y transmitir exige ser leído, no escaneado, sus significados están en la lectura. Desde estos argumentos, métodos cualitativos son adoptados como forma legítima de investigar. Se empiezan a usar narraciones, películas, vídeos, teatro, poemas, collages, bajo la creencia de que la forma en que aparecen las ideas influye en el significado, influye en los tipos de experiencias que tendrán las personas. Otro cambio significativo para la investigación educativa fue comprobar que los resultados derivados de "(...) experimentos no se pueden generalizar a las aulas porque éstas se parecen muy poco a la situación de la que se ha obtenido los datos" (Eisner, 2004:256-257).

Eisner (1998) explica cómo desde el arraigado enfoque "clásico" para mejorar las escuelas se ha buscado en las investigaciones universitarias un saber para posteriormente ofrecer a los profesionales de la educación. Se trata de investigaciones con el propósito de

(...) descubrir relaciones de causa y efecto mediante la experimentación o, de no ser posible, mediante estudios correlacionales que expongan relaciones bastantes fuertes, que generen la confianza de que ciertas variables se han relacionado consistentemente con otras y que la manipulación de una de ellas puede inducir cambios en las otras. (Eisner, 1998, 27)

Producto de estas investigaciones, y por medio de cursos universitarios, programas de perfeccionamiento, publicaciones, etc.; las personas que "saben" llevan el saber a otros, colocando a los profesores en un papel pasivo y receptivo. El autor relaciona la continuidad de problemas y fracasos en el ámbito escolar estadounidense con estos estudios que se gestan de forma independiente del contexto y en desconocimiento de las prácticas que se intentan mejorar, con carácter fuertemente prescriptivo. El trabajo de Eisner se inscribe desde un emergente debate que da paso al surgimiento de una nueva aproximación a la realidad. Desde una indagación cualitativa que buscará comprender "(...) cómo funcionan los profesores y las aulas antes de repartir recomendaciones para el

¹ A cargo del Dr. Fernando Hernández – Facultad de Bellas Artes- UB

cambio". Esta nueva aproximación se interesará por la experiencia de los individuos de los contextos, en lugar de dar por supuesto cómo se comportan.

Este cambio de abordaje es también explicado por Thomas (1995:2-3), quien menciona que aquello explicado por las personas acerca de sí mismas, de sus acciones y motivos, y de otras personas, no era considerado evidencia fidedigna en comparación con la observación directa del comportamiento o la medición rigurosa y precisa. El cambio de interés hacia el significado se fortalece en la idea que las personas existen en contextos culturales, y como tales pueden intentar comprender e interpretar su propio comportamiento y el de otros de su comunidad. Esto implica la posibilidad de formar y negociar significados e interpretaciones de comportamientos y pensamientos. Se reclama la subjetividad como una zona legítima de investigación que reta la hegemonía de la objetividad.

En relación a estos nuevos supuestos se experimenta una progresiva recuperación del método narrativo-biográfico en disciplinas como la Antropología, Sociología, la Psicología Social y la Pedagogía, en el cual se devuelve al ser humano una posición protagonista, "(...) frente a las excesivas abstracciones y a la deshumanización del cientifismo positivista" (Pujadas, 1992, en Sandín y Esteban, 2003,146). Este interés por la narrativa, explican Bolívar y otros (1998,14), "(...) expresa el deseo de volver a la experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal".

Estos autores plantean una serie de razones que han ido emergiendo en los últimos años vinculados a la búsqueda de nuevas metodologías sensibles a estos planteamientos que asumen al profesor como persona en lugar de ejecutor de programas externos. En primer lugar hacen referencia al auge del *giro hermenéutico-narrativo* en ciencias sociales. Desde un intento por reemplazar la explicación "científica" de las acciones humanas, los fenómenos sociales se entienden "(...) como 'texto', cuyo valor y significado viene dado por la autointerpretación hermenéutica que de la misma dan los agentes". Otra de las razones enumeradas es de orden estratégico-política: "revalorizar el papel de los profesores como investigadores, como agentes de desarrollo curricular (...) Reconocer el derecho a hablar y a estar representado". El modo narrativo permite dar voz a quienes la tenían negada, o hacer historia desde la base (Bolívar y otros, 1998,14-15).

Con respecto al investigador, importante será resaltar que se parte de la premisa de que el investigador no puede ni aspira a explicarlo todo. Asimismo cobra importancia la necesidad de revelar y reflexionar sobre el método empleado, explorar nuevos modos de conocimiento y evidenciar desde dónde se está hablando. El conocimiento de uno mismo y "sobre" el sujeto son conocimientos entrelazados, parciales, históricos, locales. En esa dirección, el postestructuralismo sugiere dos puntos importantes para los escritores cualitativos: 1- entender nuestras reflexiones como personas que escriben desde particulares posiciones, en un específico tiempo. 2- la liberación de escribir un texto único en el cual todo esté dicho. "(...)Tener un conocimiento parcial, local e histórico es todavía conocer (...) los posmodernistas reconocen las limitaciones situacionales de la persona que conoce (...) subjetividades comprometidas en el conocer/contar sobre el mundo como ellos lo perciben". (Richardson, 1994,518)

El interés por la experiencia vivida: cómo los docentes de educación plástica se relacionan con los cambios

La línea de investigación en la cual estoy actualmente trabajando se orienta desde los supuestos antes mencionados, situando el interés en la experiencia vivida como fuente de conocimiento y saber. Concretamente me interesa la experiencia de profesionales de la Educación Plástica en relación a los cambios producto de reformas legislativas, que junto a otros cambios laborales y sociales han incidido notablemente en su trabajo generando otras demandas, oportunidades y limitaciones a los profesionales (Sullivan, 2000 en Sancho, 2003).

Poner en marcha investigaciones encaminadas a indagar y generar información sobre los efectos de los cambios laborales y sociales en las organizaciones educativas, los profesionales y los usuarios (el alumnado, las familias y la comunidad), es fundamental "(...) para mejorar la cooperación y reflexividad de los discursos públicos y profesionales sobre el cambio institucional". En este sentido es "(...) vital obtener información a partir de las experiencias de los actores profesionales, con respecto a la forma en que ellos organizan su mundo profesional y qué herramientas culturales utilizan para hacerla en un marco de reestructuración". (Sancho, 2003).

Para Fullan (2002:76) los problemas en torno al cambio se localizan precisamente en el tipo de relación que se establece entre las

(...) nuevas políticas o programas y los cientos de realidades subjetivas que forman parte de los contextos individuales y organizativos de los individuos y de sus historias personales. El modo en que se atiendan o ignoren estas realidades subjetivas determinará si los cambios potenciales cobran sentido en el nivel del uso individual, y su eficacia.

Importa lo "que la gente hace y piensa", las creencias de los docentes; es esta dimensión, esencial para alcanzar los resultados esperados.

A inicios de la década de los 80, aún se denunciaba que los investigadores no se enfrentaban a la complejidad del docente como agente activo que construía su propia historia. Si bien se reconocían pasos en esa dirección, al dejar de tratar al profesorado como "(...) un agregado numérico, una nota histórica a pie de página o como alguien que ocupaba un rol no problemático", se les seguía considerando un colectivo "intercambiable", no susceptible a ser afectado por las circunstancias de la época (Goodson 2004:28). Como menciona Hernández (2004), la atención hacia el docente ha estado predominantemente vinculada a los procesos de cambio y reforma. Convirtiéndolo en "objeto" de la investigación, se ha intentado conocer el porqué de su actuación en divergencia con caminos propuestos por expertos universitarios o responsables de la administración educativa.

Sin embargo, si se ha comprendido algo 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 (como lo hacía la investigación sobre el "pensamiento de los profesores", interesado por saber qué "pensaba" y así anticipar lo que hará cuando se le plantee un innovación), ni detenerse solamente en el momento biográfico en el que se encuentra; pues el cambio real se trata, como explica Fullan (2002:75) de un proceso más complejo donde intervienen cambios en las concepciones, creencias de los docentes, que deben afrontarse "(...) de forma continuada mediante comunidades de práctica y la posibilidad de que las convicciones puedan discutirse de forma más efectiva". Con palabras de Marris (1975,22), el autor explica 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”.

Entonces, continuando con la idea de Hernández, es 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 el autor ante la relevancia y el interés que la investigación sobre las Historias de Vida de los docentes suscita en la actualidad, 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)” (Hernández, 2004,11).

La Historia de Vida: la experiencia como fuente de conocimiento y saber

Llegados a este punto, planteados los intereses y la fundamentación del tema de investigación, me centraré en la presentación de la Historia de Vida, perspectiva metodológica escogida en función a la finalidad de la investigación.

La Historia de Vida busca reconstruir trayectorias desde el doble valor que supone “(...) situar y conectar con el docente, no sólo desde su presente sino en la perspectiva de su recorrido profesional. Algo especialmente necesario en tiempos de reajustes y reestructuraciones profesionales” (Huberman, Thompson y Weiland, 2000 en Hernández, 2004,12). Porque para comprender cómo son las realidades de la aulas, cómo han llegado a ser lo que son, y cómo podrían llegar a ser de otro modo, puede resultar de ayuda fundamental “(...)conocer cómo los pensamientos, las acciones y el saber del profesorado han evolucionado y cambiado a lo largo de sus vidas personales y profesionales” (Butt, Raymond, McCue y Yamagishi, 2004,105) En este sentido, el estudio sobre historias de vida tiene como valor fundamental aumentar “(...) la visibilidad y la posibilidad de dar usos a las perspectivas de los docentes” frente a la ausencia de esta experiencia en mucha de las reformas y cambios que se implementan en la educación (Goodson, 2004,34-35).

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” (Huberman, Thompson y Weiland, 2000 en Hernández, 2004,12). La noción de la voz del docente lleva consigo “(...) el tono, el lenguaje, la calidad y los sentimientos” de una forma de escribir y de hablar propia de cada profesor y profesora; implica tanto la voz individual como la colectiva, característica del profesorado y distinta de la de otros grupos. “(...) En un sentido político, alude al derecho a hablar y ser representado” (Butt, Raymond, McCue y Yamagishi, 2004,105). En suma, dar valor a un saber local construido en y por las comunidades escolares es dar importancia al papel del profesorado como “(...) sujeto que toma decisiones y agente de cambio” (Cochran-Smith y Lytle, 1999 en Goodson, 2004,29).

Por otro lado, una investigación basada en historias de vida busca localizar el propio relato del docente en el marco de un análisis contextual más amplio, esto sería, construir “(...) una narrativa de la acción dentro de una teoría del contexto” (Stenhouse en Goosdon, 2004,50). Lo cual significa, según Goodson (2004), 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 de 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

centrarse en la práctica y en lo personal, los datos y relatos proporcionados por los docentes serían privados de la

(...) oportunidad de hablar de otros modos, de otras personas, otros tiempos y otras formas de ser profesor o profesora. La restricción de los métodos de investigación exclusivamente a los aspectos personales y prácticos se convierte entonces en un acto de abdicación metodológica del derecho a hablar sobre cuestiones relacionadas con la construcción social y política.

En la misma dirección, Measor y Sikes (2004,269) definen la historia de vida como “lectura sociológica de la biografía”, y en este sentido, explican que estas lecturas de las biografías

(...) nos proporciona una forma respetable de ceder a nuestro deseo de obtener, a partir de las existencias ajenas, la evidencia de que no estamos solos con nuestras dificultades, nuestros sufrimientos, nuestros placeres y nuestras necesidades.

Otro aspecto importante de la Historia de Vida como perspectiva metodológica, en relación al planteamiento de esta investigación, es la posibilidad de construir las historias de vida de los docentes desde un modelo colaborativo, en contraste con la naturaleza elitista y antidemocrática de la investigación que se ejemplifica en la negación de la capacidad del sujeto de analizar y cambiar el modo de investigación y su papel dentro de la misma (Troyna y Carrington en Measor y Sikes, 2004,280). Plantear la investigación desde un modelo colaborativo, implica “compartir el poder” con los sujetos estudiados, partiendo del supuesto de que las personas “(...) tienen un derecho moral a tomar parte en las decisiones que pretenden generar información sobre ellas”.

Este modelo de investigar conlleva un enorme desafío en cuanto a estrategias metodológicas y en lo referido a la relación entre el investigador y el sujeto colaborador. Se trata 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 sí mismo y nunca como un medio hacia un fin” (Warburton, 1992 en Thomas 1996,16). Measor y Sikes (2004) 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.

Consideraciones finales: contribuciones de la investigación

Considero que el estudio del impacto de los cambios en el ámbito profesional de docentes de Educación Plástica, planteados desde el enfoque anteriormente comentado,

contribuirá al conocimiento existente hasta el momento sobre los procesos de reestructuración profesional originados por reformas educativas y por el impacto de los cambios sociales y culturales en esta área del currículum escolar. A partir del mismo, se podrá generar propuestas que permitan revertir situaciones creadas por esos procesos de cambios, sirviendo de fuente de información para la toma de decisiones a nivel de políticas educativas y de centros escolares; reformular la formación de estos educadores; y repensar la profesión del docente de Educación Plástica, su papel en la sociedad, por parte de los propios agentes.

Dewey define la educación como “(...) construcción o reorganización de la experiencia que enriquece el significado de dicha experiencia y que acrecienta la capacidad de orientar las experiencias subsiguientes” (citado en Butt, Raymond, McCue y Yamagishi, 2004,108) En ese sentido, el proceso mismo de investigación podría generar espacios vitales para la reflexión donde los docentes analicen y reflexionen sobre su vida y su labor docente de tal modo que puedan dar respuestas más profundas y poderosas frente al mundo (Goodson, 2004). Desde perspectivas feministas (y de otras tendencias de izquierda) se defiende que las historias de vida resultan muy útiles a la hora de desarrollar pedagogías radicales. En esta línea, *Giroux afirma que el profesorado*: “debe tener la oportunidad de utilizar e interpretar sus propias experiencias de tal manera que se evidencie la influencia que ejerce sobre éstas la cultura dominante. La conciencia subjetiva constituye el primer paso en la transformación de dichas experiencias”. En otras palabras, el profesorado, y también los y las estudiantes, deberían analizar la relación entre sus biografías individuales, los acontecimientos históricos y las limitaciones que las relaciones de poder, como las de clase, raza y género, imponen sobre sus opciones personales (Middleton, 2004, 64).

Bibliografía

BOLÍVAR, A.; Domingo, J. y Fernández, M.: *La investigación biográfica narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*, Alborote, Force y Universidad de Granada, 1998.

BUTT, R.; Raymond, D.; Mccue, G. y Yamagishi, L.: “La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado”, en Goodson, *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, 2004.

EISNER, E.: *El arte y la creación de la mente*, Barcelona, Paidós, 2004.

EISNER, E.: *El ojo ilustrado*, Barcelona, Paidós, 1998.

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

GOODSON, I.: *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, 2004.

HERNANDEZ, F.: (2004) “Prólogo”. en Goodson,I, *Historia de vida del profesorado*, op.cit..

MEASOR, L. y Sikes, P.: “Una historia de vida: ética y metodología de la historia de vida”, en Goodson, I., *Historias de vida del profesorado*, op.cit..

MIDDLETON, S.: “El desarrollo de una pedagogía radical: autobiografía de una socióloga neozelandesa sobre la educación de las mujeres”, en Goodson, I., *Historias de vida del profesorado*, op.cit..

RICHARDSON, L.: "Writing. A Method of Inquiry", en Denzin, N.; Lincoln, Y.: *Handbook of qualitative Research*, Londres, Sage, 1994.

SANCHO, J.: (2003) "Los efectos de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes. Memoria científico-técnica del proyecto", Convocatoria de ayudas Proyectos de investigación Científica y Desarrollo Tecnológico.

SANDÍN ESTEBAN, M.: *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*, Madrid, Mc Graw Hill, 2003.

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