

Historias de vida de docentes y cambio educativo

De la singularidad de una vida a la colectividad social

Vanesa Giambelluca

Profesora en Artes Plásticas con orientación Pintura, Facultad de Bellas Artes (FBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ayudante Diplomada de la Cátedra Pintura I-V, FBA, UNLP. Cursó el Doctorado "Educación Artística: Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales", Universidad de Barcelona, España. Titulación obtenida: Diploma de Estudios Avanzados. Acreditación de "Suficiencia Investigadora". Maestranda en "Estética y Teoría de las Artes", FBA, UNLP.

María Beatriz Wagner

Licenciada y Profesora en Pintura, Facultad de Bellas Artes (FBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora Titular de la cátedra Dibujo Complementario I, FBA, UNLP. Investigadora en el Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

En este trabajo exploraremos la *historia de vida* como abordaje metodológico que ofrece la posibilidad de leer la sociedad a partir de una biografía. A partir de una historia personal se puede comprender la dimensión social y contextual de la que forma parte la persona. En este punto reside el valor teórico que presentan los relatos biográficos con fines investigativos.¹

Situando la investigación

La finalidad de esta investigación es explorar las posibles incidencias de los cambios legislativos ocurridos en la educación argentina en los últimos veinte años, en la vida y trabajo de dos docentes de Educación Plástica. A partir de la pregunta/problema: ¿cuáles son las consecuencias de los procesos de reestructuración producto de las reformas legislativas para la profesión del docente de Educación Plástica?, se indaga en el sentido y significado que ellos otorgan a estos cambios, cómo los afectan en su práctica docente, cómo repercuten en su identidad profesional, en la comprensión del papel que desempeña su asignatura dentro de la educación del individuo y en la comprensión de su rol como docente, entre otros aspectos.

En lo que respecta a la orientación teórica, nos situamos en los lineamientos de la perspectiva construccionista,² que entiende que las realidades son construidas de forma local y

¹ Este recorrido tiene como referencia la investigación "El impacto de las reformas de legislación educativa en las trayectorias profesionales de docentes de Educación Artística-disciplina Artes Plásticas". Programa de incentivos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Directora del proyecto: María Beatriz Wagner.

² María Paz Sandín Esteban, conceptualiza esta orientación teórica de la siguiente manera: "El origen del término construccionismo y particularmente construccionismo social deriva en gran parte de los trabajos de Karl Manheim (1893-1947) y de la obra de Berger y Lukmann *The Social Construction of Reality* (1967) (Berger y Luckmann, 1967). La epistemología construccionista rechaza la idea de que existe una verdad objetiva esperando ser descubierta. La verdad, el significado, emerge a partir de nuestra interacción con la realidad. No existe el significado sin una mente. El significado no se descubre, sino que se construye. Desde esta perspectiva se asume que diferentes personas pueden construir diversos significados en relación a un mismo fenómeno. El conocimiento es contingente a prácticas humanas, se construye a partir de la interacción entre los seres humanos y el mundo, y se desarrolla y es transmitido en contextos esencialmente sociales". *Investigación cualitativa en educación*, 2003.

específica. La persona está inserta en un tejido histórico, social y político del cual no puede ser separada y al margen del cual no puede ser estudiada. Las explicaciones no se buscan en la psique individual, como lo haría la psicología tradicional; tampoco en las estructuras sociales, como lo haría la sociología tradicional, sino en los procesos interactivos en que participan, de manera rutinaria, las personas. Se concibe al individuo y a la sociedad como componentes inseparables de un sistema y no como entidades aisladas o elementos opuestos de una dicotomía. Dentro de este marco, estudiar a los individuos, a sus prácticas, a las estructuras sociales y a los discursos que enmarcan el pensamiento y la experiencia humana, es estudiar un mismo fenómeno.³

En coherencia con este encuadre teórico, y en relación con los propósitos de la investigación, se adoptó la *historia de vida* como perspectiva metodológica. Esta herramienta tiene su origen en la llamada Escuela de Chicago durante la década de 1920. Ken Plummer conceptualiza el enfoque de la mencionada escuela desde el rechazo a las abstracciones analíticas, la lógica deductiva, los dualismos filosóficos o las verdades sacadas de sus contextos. El autor señala que la Escuela de Chicago, “sustituyó los juegos filosóficos que practican los filósofos, por el interés por la experiencia concreta implícita en la resolución de problemas”.⁴ Este interés se sustenta en el convencimiento de que “un individuo aislado es una abstracción que desconoce la experiencia, y también lo es la sociedad cuando es considerada como algo aparte de los individuos. Lo real es la vida humana(...)”.⁵ Las historias de vida utilizadas en la investigación buscan comprender los relatos biográficos dentro de una base contextual más amplia. Es decir, desde esta perspectiva de investigación se interpretan los hechos y las acciones que las personas narran a la luz de las condiciones sociales y de los procesos históricos en los que se han construido.⁶ De esta ma-

nera, las biografías docentes y sus experiencias de vida profesional, son el punto de partida de nuestra investigación.

Investigación educativa: el peso de las tradiciones

Si consideramos el sistema individuo/sociedad como una unidad, inseparables para su estudio, no serán satisfactorias las explicaciones procedentes de los enfoques holísticos/estructuralistas⁷ o los individualistas, presentados con afán de exclusividad. Según los primeros, explican Daniel Liston y Kenneth Zeichner, los fenómenos sociales seguirían siendo lo que son aun cuando los individuos presenten cualidades diferentes a las que en realidad tienen; dicho de otra manera, los individuos están significativamente limitados y, a veces, determinados, por fuerzas sociales globales. Por el contrario, los segundos explican que los conjuntos sociales se configuran según las personas individuales, es decir, se centran en las propiedades de los individuos para explicar los fenómenos sociales,⁸ otorgando a los agentes o grupos de actores capacidades transformadoras en ocasiones irrealistas. Estos autores mencionan tensiones a lo largo de la historia de la investigación educativa entre ambos enfoques.

Durante mucho tiempo, la perspectiva individualista/psicológica ha dominado la investigación educativa; hasta la proliferación durante las últimas décadas de análisis sociológicos, antropológicos, históricos, políticos y culturales, pero siempre orientados en sentido individualista o en sentido holístico/estructuralista. Y agregan:

Si seguimos utilizando de manera exclusiva las orientaciones individualistas u holísticas, es dudoso que progrese mucho en la comprensión de cómo las fuerzas institucionales limitan e impulsan a los docentes (...) y

3 Vivien Burr, *Introducción al construccionismo social*, 1997.

4 Ken Plummer, *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*, 1989, p. 61.

5 Charles Horton Cooley (1956), citado en Ken Plummer, *op. cit.*, pp. 61-62.

6 Ivor Goodson, 2003a y 2005, citado en Antonio Bolívar, “Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros”, 2005.

7 Tanto las descripciones holísticas como las estructuralistas de los fenómenos sociales resaltan la existencia de estructuras y fuerzas sociales más generales que limitan las acciones de los individuos. Pero las descripciones holísticas y estructuralistas no son estrictamente idénticas. Sin embargo, los autores aclaran que para los fines del trabajo utilizan ambos términos como sinónimos: una forma de análisis que asume la existencia de estructuras y fuerzas sociales más generales. Ver Daniel P. Liston y Kenneth M. Zeichner, *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, 1997, p. 137.

8 James, 1984, citado en Daniel P. Liston y Kenneth M. Zeichner, *op. cit.*, p. 156.

cómo estos educadores influyen en sus contextos institucionales. Ninguna orientación aislada parece capaz de dar cuenta de cómo se combinan las acciones de los profesores, el contexto institucional y las condiciones sociales más generales para crear una situación que facilite u obstaculice que los profesores alcancen sus fines educativos.⁹

Por otro lado, Daniel Liston y Kenneth Zeichner, al reseñar las improntas que los diferentes enfoques han dejado en la investigación educativa, agregan una escisión más: “La reconocida separación entre la investigación y la práctica educativa”.¹⁰ Al respecto, Elliot Eisner explica que lejos de concebir a la enseñanza como práctica que se desarrolla en una situación determinada, el arraigado enfoque clásico, para mejorar las escuelas de finales de los noventa, ha buscado en las investigaciones universitarias un saber para ofrecer posteriormente 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.¹¹

Producto de estas investigaciones, y mediante 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.¹²

Por otro lado, Fernando Hernández explica que 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.¹³ El autor menciona como ejemplo los enfoques de reforma basados en el pensamiento de los profesores, investigaciones interesadas en conocer qué pensaba el docente y así anticipar lo que hará cuando se le plantee una innovación. Thomas Popkewitz¹⁴ explica que este tipo de investigaciones se centra en lo individual y, en consecuencia, pierde de vista lo social e histórico respecto al presente. Es decir, aísla el saber de las consideraciones de tiempo y espacio. Por otro lado, se considera el cambio como la organización del pensamiento que puede ordenarse desde un punto de vista racional pero son históricamente neutrales. El discurso se centra en analizar si los profesores son o no reflexivos, pero esta reflexión carece de:

(...) referencia filosófica o contexto histórico que facilite la comprensión de cómo, por qué o qué está ocurriendo. (...) Los informes sobre el cambio no reflejan que el razonamiento y las prácticas forman parte de procesos históricos ni cómo las percepciones, actitudes y creencias se construyen y se citan socialmente en medios culturales específicos.¹⁵

Los investigadores han arrancado al docente del contexto del aula, han fragmentado la práctica educativa entre la teoría y la práctica al considerar el saber como algo únicamente empírico o analítico, impidiendo el reconocimiento del “saber profesional personal del docente” como fuente de conocimiento.¹⁶ Eisner 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.¹⁷ En la misma dirección, Antonio Bolívar sostiene que los “cambios al margen

9 Daniel P. Liston y Kenneth M. Zeichner, *op. cit.*, p. 141.

10 *Ibidem*.

11 Elliot Eisner, *El ojo ilustrado*, 1997, p. 27.

12 *Ibidem*.

13 Fernando Hernández, “Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico”, citado en Ivor Goodson, *Historias de vida del profesorado*, 2004.

14 Thomas Popkewitz, *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, 1997, p. 30.

15 *Ibidem*, p. 31.

16 Butt, Raymond, McCue y Yamagishi, “La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado”, en Ivor Goodson, *op. cit.*, p. 104.

17 Elliot Eisner, *op. cit.*, 1997.

de los sentimientos, inquietudes e identidades del profesorado, en la modernidad tardía, están condenados al fracaso".¹⁸ Es por ello que señala la necesidad de nuevos modelos de cambio educativo que surjan de la personalidad, de la vida de los docentes y de los modelos colaborativos de investigaciones que los comprometan en la renovación de sus propios contextos de trabajo.¹⁹

En este contexto, las historias de vida se presentan como una perspectiva capaz de hacer frente a los problemas anteriormente mencionados.

Las historias profesionales de vida constituyen evidencias valiosas para entender lo que sucede en las escuelas, y sobre todo, por qué sucede, en la medida que proporcionan imágenes de gente real en situaciones reales, enfrentándose con problemas reales.²⁰

Sin embargo, a pesar de la considerable trayectoria de la investigación basada en historias de vida en el ámbito de la educación, "es imposible desconsiderar las huellas que los paradigmas convencionales han dejado en el terreno de la investigación educativa de corte constructivista, hermenéutico o interpretativo".²¹ Con ello los autores se refieren a la necesidad que aún existe de preguntarnos si la experiencia personal, lo afectivo o subjetivo pueden generar conocimiento socialmente válido. De esta manera, el peso de esta herencia objetivista nos conduce a poner el acento, entre otros aspectos, en la posibilidad que tiene la historia de vida de establecer inferencias que sirvan a otras personas, sin desconocer las limitaciones o peligros de trabajar a partir de relatos biográficos.

El individuo: producto y productor de su sociedad

La historia de vida, como la biografía, 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.²²

El sociólogo argentino Homero Saltalamacchia, en su libro *La Historia de Vida. Reflexiones a partir de una experiencia de investigación*, elabora un modelo desde el cual constituir uno de los posibles usos de los relatos de vida en el análisis social. Fundamenta, teóricamente, cómo la persona es sujeto y actor en la compleja cadena de las relaciones sociales y defiende que cada historia de vida puede ser considerada un verdadero testimonio de la sociedad en la que se desarrolló, alejándose de la idea de que existen rupturas, superposiciones o relaciones unilaterales de causa y efecto entre individuo y sociedad, para sostener, por el contrario, que se trata de una "compleja sustancia común".²³ El autor sostiene que "cada individuo (todo él) es un testimonio de su sociedad; no sólo como testigo y narrador de una historia que le tocó en suerte contemplar, sino como producto y testimonio de ella en cada uno de sus actos".²⁴ En este recorrido menciona:

Desde el punto de vista individualista, las historias de vida no serían más que meros relatos de un acontecer singular. Sin posibilidad alguna de que sus características permitan inferencias hacia un contexto explicativo más amplio.

Por el contrario, muy diferentes conclusiones se pueden extraer si se supone que los individuos, lejos de ser esencias fundantes, son primordialmente productos (aunque también a su vez productores) de las particulares configuraciones sociales en las que han desplegado sus vidas.²⁵

La historia de vida es definida por Daniel Bertaux como "lectura sociológica de la biografía".²⁶ Esta definición condensa los argumentos anteriormente presentados. Bolívar sostiene que "si bien los relatos de vida siempre hacen referencia a la singularidad de una vida, refleja a la colectividad social de que se

18 Antonio Bolívar, *op. cit.*

19 *Ibidem*, p. 66.

20 Witherall y Noddings, 1991, citado en AA. VV., "Historias vividas del profesorado en el mundo digital", 2007. p. 11

21 *Ibidem*, p. 14.

22 Lynda Measor y Patricia Sikes, "Una historia de vida: ética y metodología de la historia de vida", en Ivor Goodson, *op. cit.* p. 270.

23 Homero Saltalamacchia, *La Historia de Vida. Reflexiones a partir de una experiencia de investigación*, 1997.

24 *Ibidem*, p. 76.

25 *Ibidem*, p. 75.

26 Daniel Bertaux, *Los Relatos de Vida. Perspectiva etnosociológica*, 2005.

trate”,²⁷ o, como sostiene, Ferrarotti, es posible “leer una sociedad a través de una biografía”.²⁸

Bolívar enumera varios casos representativos del contexto italiano, francés e hispano, como la modélica historia de vida que conjuntamente escribieron Catani y Mazé en 1982, investigador, el primero, y persona biografiada, el segundo, con el fin de reconstruir la historia social de Francia. Otro ejemplo a mencionar son las historias de vida de homosexuales de diferentes edades realizadas por Ken Plummer y Jeffrey Weeks, que permitieron entrever la vida social de Inglaterra entre 1920 y 1975, y empezar a comprender cómo ha cambiado la experiencia misma de la homosexualidad. Plummer explica que “gracias a estas dos historias personales [la de un homosexual de 70 años y otro de 20 años] puede aprenderse mucho sobre el impacto del cambio histórico en la experiencia sexual”.²⁹

En Argentina podemos citar la obra maestra de Juan F. Marsal, *Hacer la América: Autobiografía de un inmigrante español en la Argentina*, publicada en Buenos Aires en 1969. Se trata de un relato autobiográfico de un inmigrante catalán en la Argentina, identificado con las letras J. S., que, como explica Jesús M. de Miguel, revela la historia nunca contada de los que vuelven de América al cabo de los años, arruinados material y moralmente “para enfrentarse con una patria hostil, que se burla de sus americanismos”.³⁰

Sucede que, como explica Saltalamacchia, en la narración de la persona es posible detectar los discursos que anduvieron en aquel que nos brinda su testimonio, se pueden vislumbrar rastros de la sociabilidad que llegó a constituir al narrador. Es posible llegar a esos discursos mediante el relato oral. Sin embargo, aclara que no se trata de los discursos de toda la sociedad:

En nuestras complejas sociedades modernas, ningún individuo se estructura en relación directa con toda la sociedad. La sociedad es una totalidad sumamente compleja y sumamente ‘segmentada’. Es en relación a alguna específica combinación de esos segmentos que el individuo se organiza; y es sólo de ellos un testimonio.³¹

Con palabras de Sigmund Freud, Saltalamacchia explica que cada individuo es:

(...) miembro de muchas masas, tiene ligazones de identificación y ha edificado su ideal del yo según los más diversos modelos. Cada individuo participa, así, del alma de muchas masas: su raza, su estamento, su comunidad de credo, su comunidad estatal, etc.³²

El individuo entrevistado nos hablará de esas almas y de los singulares puntos de cruce entre distintos ámbitos de determinación. Pero no lo será de toda la sociedad. El autor sostiene que tener en claro cuáles son los cruces más significativos para la investigación es un conocimiento indispensable para seleccionar a los entrevistados al comienzo de la misma.

La experiencia docente desde un enfoque contextual

El predominio empirista y positivista en las ciencias sociales de la primera mitad del siglo pasado impidió el uso de la historia de vida en todo su potencial, limitándola a ser un instrumento auxiliar. Así lo señala Saltalamacchia, mientras reseña los principales momentos en la evolución de la historia de vida. La mayor crítica que recaía sobre esta metodología consistía en que el dato construido era un dato demasiado individualizado y subjetivo.

Fue recién con el ocaso del paradigma impuesto por el empirismo lógico que fue posible demostrar cómo las limitaciones que se le atribuyeron no eran el efecto de sus deficiencias intrínsecas sino una secuela de los errores de perspectiva (esto es: del “encuadre epistemológico”) de sus cultores. Alterada la óptica, la subjetividad ya no sería una traba sino un elemento natural de todo proceso de conocimiento y si ya no era la cirugía sino la inmunología el modo de bregar con la subjetividad, la historia de vida recuperaría sus laureles debido a su especial capacidad para hacer posible esa inmunización.³³

27 Antonio Bolívar, *op. cit.*, p. 61.

28 Franco Ferrarotti, 1983, citado en Antonio Bolívar, *op. cit.*, p. 61.

29 Ken Plummer, *op. cit.*, p. 80.

30 Jesús M. de Miguel, “Review: *Hacer la América Autobiografía de un inmigrante español en la Argentina*”, pp. 399-402.

31 Homero Saltalamacchia, *op. cit.*, p. 76.

32 Sigmund Freud, (1979), citado en Homero Saltalamacchia, *op. cit.*, p. 77.

33 Homero Saltalamacchia, *op. cit.*, p. 22.

Como hemos mencionado anteriormente, junto con el reconocimiento de la subjetividad como zona legítima de investigación,³⁴ estamos presenciando un sostenido desarrollo de las perspectivas personales y biográficas en investigación, con el objetivo de comprender el *saber personal* del docente.³⁵ Sin embargo, resulta importante prestar atención a los planteamientos que se formulan en relación con dato individualizado y subjetivado que este tipo de perspectiva pudiera generar y las limitaciones que ello conlleva. Al respecto, Ivor Goodson resalta, positivamente, el hecho de que se valore la dimensión personal sin dejar de advertir el peligro de centrarse exclusivamente en el conocimiento práctico y personal, desvinculándolo del conocimiento teórico y contextual. Goodson, tomando como ejemplo el trabajo desarrollado por Susan Robertson³⁶ sobre la labor docente y sus drásticas reconstrucciones hasta llegar a un «nuevo profesionalismo» distinto, dentro del contexto de las economías posfordistas, sostiene que en el marco de las reestructuraciones de gran impacto en vida la laboral del profesorado, son limitados los alcances de aquellos métodos que se centran sólo en los mundos prácticos y personales de los docentes. Explica que:

Las reminiscencias y comentarios, tanto personales como prácticas, del profesorado están relacionadas con su trabajo y su práctica. Por lo tanto estos datos, en el nuevo terreno descrito por Lawn y Robertson, versarán principalmente sobre una labor en la que el juicio moral y profesional desempeña un papel cada vez más reducido. Al centrarse en la práctica y en lo personal, se priva a los datos y relatos proporcionados por los docentes 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. Al hablar de este modo de temas personales y prácticos

tanto el investigador como el docente pierden la voz en el mismo momento de hablar. Porque la voz que se ha estimulado y a la que se ha otorgado un espacio de dominio público, en el ámbito de lo personal y lo práctico, es la voz de la competencia técnica, la voz del práctico aislado en el aula, las voces de los trabajadores cuya labor ha sido reestructurada y reconstruida.³⁷

El saber personal docente y la historia de vida como posibilitadora de un análisis intercontextual son escogidas por los autores reunidos en el libro coordinado por Goodson, *Historias de vida del profesorado*. Esta perspectiva de investigación busca localizar el propio relato individual en el marco de un análisis contextual más amplio, es decir, construir “una narrativa de la acción dentro de una teoría del contexto”.³⁸ Esto significa, según Goodson, enlazar las experiencias docentes, como saber personal, con narrativas sobre el cambio social y la globalización. Estos marcos teóricos y contextuales permiten localizar, interpretar y fundamentar dichos relatos, buscando nuevas interpretaciones acerca de la construcción social del proceso de enseñanza. Los relatos que los profesores cuentan son siempre singulares, selectivos y específicos, situados en un espacio y tiempo, el sujeto es un proyecto reflexivo en continua elaboración y no una entidad estable y fija. Por eso mismo deben ser complementados con otras narraciones del mismo sujeto, en otros espacios y tiempos y con otros medios (documentos, testimonios orales) que ayuden a comprender el contexto donde toman un sentido más amplio. De esta manera, explica Goodson, se evitaría un tratamiento individualista y subjetivado del dato, mientras que se permitiría generar un conocimiento plenamente generador y eficaz, social y políticamente. El autor acuerda con lo dicho por Andy Hargreaves sobre cuál es el desafío de la investigación educativa postmoderna:

(...) conectar las narrativas localizadas de estudiantes, profesores y padres y madres dentro de sus propias escuelas con los cuadros generales o grandes narrativas del cambio

34 David Thomas, “Treasonable or trustworthy text: Reflections on teacher narrative studies”, en David Thomas, *Teachers’ stories*, 1995.

35 Véase Kridel, 1998; Denzin y Lincoln, 2000; Goodson y Sikes, 2001; Roberts, 2002, en Ivor Goodson, *op. cit.*

36 Susan Robertson, (1994) “An exploratory análisis of post-Fordism and teachers’ labour”. Susan Robertson (1996) “Teachers’ work, restructuring and post-Fordism: Constructing the new professionalism”. Susan Robertson (1997) “Restructuring teachers’ labor: Troubling post-Fordism”, citados en Ivor Goodson, *op. cit.*, pp. 32-33.

37 Ivor Goodson, *op. cit.*, p. 33.

38 Lawrence Stenhouse, citado en Ivor Goodson, *op. cit.*, p. 50.

educativo y social que tiene lugar «ahí fuera», más allá de los muros del aula, pero que afecta directamente sus vidas.³⁹

En este punto es importante poder distinguir entre lo que es un *relato de vida* o *historia vivida* (*life stories*), es decir, la narración que podemos construir sobre nuestra propia vida, una reconstrucción personal de la experiencia; y lo que es una *historia de vida* (*life histories*), que también empieza por el relato de vida que narra el docente pero tiene como objetivo seguir elaborando la información mediante la recopilación y trabaja con un mayor abanico de pruebas documentales y datos históricos que permiten construir un trasfondo contextual. Bolívar resume, de esta manera, la defensa de Goodson a este método:

Las vidas y trayectorias profesionales de los profesores y profesoras se han de asentar en una “genealogía del contexto” que las dote de un sentido más extenso, y -al tiempo- otorgar toda la relevancia a lo que dicen y sienten. Si la conciencia es construida, más que autónomamente producida, argumenta Goodson, es preciso incluir al constructor (contexto social) junto al que habla.⁴⁰

Sin esta conexión con el sustrato social y político, las investigaciones biográficas-narrativas centradas sólo en lo personal generarían una visión “políticamente naïve”, como señala Bolívar.⁴¹ Cuando se reflexiona sobre las propias biografías y no se analizan las estructuras y sistemas en que están inmersas, sobre todo en momentos en que las condiciones de trabajo del profesorado son sometidas a fuertes re-conversiones, se ejerce, como sostiene el autor, un papel conservador, dejando las cosas como están.

Michael Foucault, Norman Denzin o Nikolas Rose también han reflexionado sobre los peligros y limitaciones de métodos que permiten dar voz a los agentes. Bolívar recoge las reflexiones de estos autores mencionando que son, por otro lado, dispositivos de saber y de

poder, instrumentos de dominio mediante el acceso al conocimiento de la vida:

Este querer saber sobre la vida, además de una “tecnología del yo” en formas modernas de confesión (narrar la verdad de sí mismo), cuando no de pastoral, se inscribe -como destacó Norman Denzin (...)- en la lógica cultural conservadora del capitalismo tardío, que contribuye a preservar el mito de un individuo autónomo y libre, convirtiéndolo en artículo de consumo en los media.⁴²

Docentes de educación artística y los cambios legislativos

Como hemos mencionado a lo largo del texto, las historias de vida se construyen entretrejiendo las narrativas de los sujetos con sus referentes contextuales, es decir, con la historia social en la que se inscribe y otorga sentido a sus vidas. Los relatos personales conformarían el *nexo biográfico*, mientras que los referentes teóricos, mayormente aportados por el investigador, funcionarían como *nexo contextualizador*.⁴³

En el caso de nuestra investigación, este último nexo se construyó realizando un estudio de los cambios en la legislación educativa nacional y provincial, particularmente en lo que atañe al área de la Educación Artística: el proceso de reforma iniciado formalmente con la sanción de la Ley 24.195, llamada Ley Federal de Educación, en 1993, y el proceso de la reforma iniciada en 2006, con la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206, que está actualmente en proceso de implementación. Como expresa María Catalina Nosiglia, más allá de las semejanzas y diferencias que se pueden encontrar entre estas dos últimas leyes, dado que la Ley Nacional de Educación se está aplicando en otro contexto internacional y nacional, tanto en el orden político-ideológico como en el económico, “se espera que obtenga, por el futuro de la Argentina y de sus hombres y mujeres, mejores resultados que aquella”.⁴⁴

Quisiéramos concluir este artículo retomando el aporte que ofrece este tipo de investiga-

39 Andy Hargreaves, (1999) “Schooling in the new Millennium: Educational research for the post-modern age”, en *Discourse: studies in the Cultural Politics of Education*, citado en Ivor Goodson, *op. cit.*, p. 31.

40 Antonio Bolívar, *op. cit.*, p. 63.

41 *Ibidem*, p. 67.

42 *Ibidem*, p. 66.

43 Juana M. Sancho, *Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes*, 2008, p. 31.

44 María Catalina Nosiglia (2007) “El proceso de sanción y contenido de la Ley de Educación Nacional N°26206: continuidades y rupturas”, p. 114.

ción en lo que respecta al éxito y fracaso de una reforma. Ezequiel Ander-Egg, en un trabajo de 1999, a más de 5 años de implementación de la Ley Federal, denuncia:

(...) ha habido una excesiva acumulación de formulaciones teóricas, pero sin capacidad de operacionalizar para dar solución a problemas concretos y prácticos. El vacío retórico y las promesas, no sólo que no transfieren la realidad, sino que producen descorazonamiento acerca de la posibilidad de hacerlo. Cuando se produce un abismo entre lo que se dice y lo que se hace, nace el desencanto. Y esto, además de desmotivar, es un obstáculo para la participación de los docentes que es la conditio sine qua non para el éxito de toda reforma educativa.⁴⁵

Ante el amplio reconocimiento que tiene el papel de los docentes (sus intenciones y experiencias pedagógicas) a la hora de realizar cambios significativos en el aula,⁴⁶ es necesario recuperar su protagonismo para que la Reforma Educativa surja de la entraña de la escuela pública.

Bibliografía

- ANDER-EGG, Ezequiel: *Qué es una reforma educativa*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1999.
- BERTAUX, Daniel: *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Bellaterra S.L., 2005.
- BOLÍVAR, Antonio: “Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros”, en *Conciencia social*, N^o 9, Sevilla, Diada editora, 2005.
- BURR, Vivien: *Introducción al construccionismo social*, Barcelona, Proa, 1997.
- DE MIGUEL, Jesús M.: “Review: Hacer la América Autobiografía de un inmigrante español en la Argentina”, en *Revista española de la opinión pública*, No. 21/22 (Jul. - Dec., 1970), p. 399-402
- EISNER, Elliot: *El ojo ilustrado*, Barcelona, Paidós, 1998.
- GOODSON, Ivor: *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, 2004.
- LISTON, Daniel; ZEICHNER, Kenneth: (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata, 1997.
- PLUMMER, Ken: *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*, Madrid, Siglo XXI, 1989.
- POPKEWITZ, Thomas: *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Morata, 1997.
- SALTALAMACCHIA, Homero: “La Historia de Vida. Reflexiones a partir de una experiencia de investigación”, Ediciones CIJUP, 1997.
- SANCHO, J.; HERNÁNDEZ, F.; CREUS, A.; HERMOSILLA, P.; MARTÍNEZ, S.; GIAMBELLUCA, V.; CID, A.; DURAN, P. : “Historias vividas del profesorado en el mundo digital”, en *PRAXIS Educativa*, Año 11, N^o 11, Santa Rosa, La Pampa, 2007.
- SANCHO, Juana y otros: *Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes*, Madrid, Centro de Investigaciones y Documentación Educativa (C.I.D.E.), 2008.
- SANDÍN ESTEBAN, María Paz: *Investigación cualitativa en educación*, Madrid, Mc Graw Hill, 2003.
- THOMAS, David: “Treasonable or trustworthy text: Reflections on teacher narrative studies”, en Thomas, David, *Teachers' stories*, Open University Press Buckingham, Philadelphia, 1995.

45 Ezequiel Ander-Egg, *Qué es una reforma educativa*, 1999, p. 61.

46 Véase Butt, Raymond, McCue y Yamagishi, *op. cit.*