

Historias de Vida en Educación

Biografías en contexto

Fernando Hernández, Juana María Sancho
y José Ignacio Rivas (coordinadores)

esbrina

HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN: BIOGRAFÍAS EN CONTEXTO

ESBRINA – RECERCA
http://www.ub.edu/esbrina

ESBRINA - RECERCA
Universitat de Barcelona (2011)

La publicación que tiene en las manos cuenta
con la seguiente licencia de Creative Commons:

Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada



http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/

Para citar la obra:
http://hdl.handle.net/2445/15323

ESBRINA – RECERCA. Núm.4
Universitat de Barcelona

HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN: BIOGRAFÍAS EN CONTEXTO

Coordinadores:
Fernando Hernández, Juana María Sancho y José Ignacio Rivas

Autores/as:
Fernando Hernández
Juana María Sancho
José Ignacio Rivas Flores
Amélia Lopes
Rosane Kreusburg Molina
Analía Elizabeth Leite
Amalia Susana Creus
Pablo Cortés
José Miguel Correa
Estíbaliz Jiménez de Aberasturi
Luispe Gutiérrez
Dolo Molina
Juli Palou
Montserrat Fons
J. Eduardo Sierra Nieto
Apolline Torregrosa Laboire
Benita Camacho Buenrostro
Helia de la C. Campos Calderón
Anna Forés Miravalles
Anna Estrades
Catalina Montenegro
Bronya Calderón
Daniela Papua
Karla Alonso
Enrico Beccari
Paulo Padilla Petry

Diseño portada:
Amalia Susana Creus i Roser Valenzuela Segura

Fotografía:
Xavier Giró

ÍNDICE

Presentación 6

Las Jornadas como un punto de partida
Fernando Hernández, Juana M. Sancho y José Ignacio Rivas 7

Trazos situacionales 12

Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto
Fernando Hernández 13

Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores
Amélia Lopes 23

Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida
Rosane Kreusburg Molina 34

Problemáticas 41

Preocupaciones epistemológicas y metodológicas en torno a la construcción de historias de vida
Analía Elizabeth Leite Méndez 42

Lo que hemos aprendido a la hora de llevar a cabo historias de vida a partir de cuatro proyectos de investigación
Fernando Hernández, Juana M. Sancho y Amalia Susana Creus 47

Narrar experiencias, construir historias: (Re)visitando Lara
Amalia Susana Creus 57

El sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativas. Una revisión crítica
Pablo Cortés 68

La Devolución en los Procesos de Construcción Interactiva de los Relatos
José Ignacio Rivas Flores y Analía Elizabeth Leite Méndez 75

Ámbitos 81

La tecnografia en la formacion docente e investigadora
José Miguel Correa, Estibaliz Jimenez de Aberasturi y Luispe Gutiérrez 82

Asumir la tensión entre lo social y lo humano al hacer historia de vida
Dolo Molina 90

Experiencia Escolar, Identidad y Comunidad. Transformar Desde los Relatos en la Comunidad Escolar
José Ignacio Rivas Flores (coord.) 99

Els relatats de vida lingüística en els processos de formació dels docents
Montserrat Fons i Juli Palou 108

Recogerme para luego volcarme: investigar en primera persona
J. Eduardo Sierra Nieto 116

Historias de vida y conectividades emergentes
Apolline Torregrosa 126

Las historias de vida para la construcción de sentido en los procesos reflexivos de profesores investigadores
Benita Camacho Buenrostro y Helia de la C. Campos Calderón 132

Cajas de vida como propuestas metodológicas para tejer historias de vida
Anna Forés Miravalles 140

Memorias de museo. Historias de vida en el Museo Marítimo de Barcelona
Ana Estrades 144

Novelas gráficas: una reconstrucción de la memoria
Catalina Montenegro 152

Pedagogía, alfabetización y aprendizaje en la era digital
Bronya Calderón 161

Relatorios 166

Cuestiones epistemológicas en torno a la investigación sobre historias de vida
Relatora: Daniela Padua 167

Cuestiones metodológicas en torno a la investigación sobre historias de vida
Relatoras: Amalia Creus y Karla Alonso 169

Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre historias de vida
Relatores: Enrico Beccari y Paulo Padilla Petry 171

Cuestiones relacionadas con la formación y la investigación en torno a la investigación sobre historias de vida
Relatora: Analia E. Leite 176

Presentación

Las Jornadas como un punto de partida

Fernando Hernández, Juana M. Sancho y José Ignacio Rivas

Esta publicación recoge los trabajos presentados en las "I Jornadas de Historias de Vida en Educación: Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación" que, organizadas por el grupo de investigación consolidado ESBRINA (Subjetividades y entornos educativos contemporáneos -2009SGR 503: http://www.ub.edu/esbrina), se celebraron en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona los días 10 y 11 de junio de 2010.

Las sesiones se estructuraron a partir de los cuatro ejes de discusión que aparecen en el título de las jornadas. Previamente, una parte de los asistentes enviaron sus contribuciones por escrito, las cuales, después de la revisión por parte del comité organizador, se dejaron para consulta y lectura en la web de las jornadas (http://fint.doe.d5.ub.es/jornadeshistoria/index.html). A las mismas asistieron unas 50 personas –docentes e investigadores universitarios y estudiantes de máster y doctorado de España, Portugal, México, Chile, Italia, Francia y Brasil- quienes, después de una introducción por parte de las personas que coordinaban los temas, debatieron con intensidad las cuestiones que emergieron de la lectura de los textos. Con posterioridad, la mayoría revisaron sus presentaciones para acomodarla al formato de esta publicación.

Hasta aquí un escueto relato de un encuentro que ha permitido comenzar a perfilar una comunidad crítica que comparta y debata la perspectiva de las historias de vida en educación, con la finalidad de valorizar las trayectorias profesionales de los docentes, incidir en su formación y ampliar la agenda de temas que vinculen la investigación con la comprensión de las relaciones pedagógicas.

El contenido de la publicación

Lo que se evidenció en las Jornadas, y de ello dan buena cuenta las diferentes contribuciones que aparecen en esta publicación, es que la perspectiva de las historias de vida, es un campo de estudio que plantea desafíos, que no puede aplicarse como una fórmula a la intención del investigador y que se vincula al giro que la investigación en Humanidades y Ciencias Sociales tomó a partir de los años 70.

A explorar la genealogía y las consecuencias de este cambio hacia lo narrativo, está dedicado el primer grupo de artículos, agrupados bajo el título "Trazos situacionales". Abre este primer apartado el trabajo de Fernando Hernández en el que se pregunta, en un ejercicio de reflexividad, por las fuerzas (sociales, culturales, académicas) que promueven el giro biográfico en la investigación sobre y con el profesorado. Una primera respuesta a esta cuestión está relacionada con el cuestionamiento de las visiones conductistas y tecnocráticas sobre el comportamiento y la educación, la revalorización de la importancia del significado

y la interpretación en los procesos, actividades, experiencias y comportamientos humanos y el redescubrimiento del valor de la subjetividad en el estudio de los procesos sociales. El capítulo finaliza enunciando algunos de los problemas (en términos de contradicciones y desafíos) que hay que afrontar cuando se participan en proyectos de investigación que discurren por este campo de estudios. En paralelo a esta línea reconstructiva, Amélia Lopes desarrolla algunos de los aspectos epistemológicos que fundamentan el uso de las historias de vida en la formación del profesorado, al tiempo que da cuenta del impacto de su uso para la construcción de identidades profesionales de los docentes desde cuatro ejes: individual, interindividual, organizacional y societal. Este análisis le lleva a considerar que el enfoque de las historias de vida en la enseñanza y en la formación docente brinda una oportunidad radical no sólo para transformar la vida profesional de los docentes, sino también la investigación. Si como afirma Plummer (2003) vivimos en una sociedad biográfica, la enseñanza y el aprendizaje ganarán un nuevo significado cuando se construyan miradas realizadas desde ese prisma. Finalmente, la contribución de Rosane Kreusburg Molina presenta una serie de reflexiones en torno a la relación entre cuestiones éticas y las investigaciones que siguen una epistemología construccionista en la que se basa la perspectiva de las historias de vida. Para organizar esta reflexión revisa la aportación de Ricoeur sobre la ética dialogal, de McLaren sobre las acciones políticas significativas y de Habermas sobre racionalidad y pensamiento técnico. Todos ellos unidos bajo el paraguas de considerar la comprensión de la ética como el ejercicio de pensar la acción humana y su responsabilidad.

El segundo conjunto de trabajos, agrupados bajo el título de 'Problemáticas' se abre con la contribución de Analía Elizabeth Leite quien, a partir del proceso de investigación llevado a cabo con una maestra y un maestro a punto de jubilarse, con la intención de re-construir sus vidas profesionales y desde ellas avanzar en la comprensión de los procesos identitarios propios y/o asociados a trayectorias de formación, le llevan a plantearse una serie de interrogantes, inquietudes, temores y preocupaciones sobre la epistemología de la construcción de historias de vida. En esta misma línea, Fernando Hernández, Juana M. Sancho y Amalia Susana Creus, comparten algunos de los interrogantes que esta perspectiva de investigación les ha planteado, desde una posición en la que han pretendido contribuir no sólo a una revisión en profundidad de nuestros saberes sociales, sino también a indagar sobre la capacidad de dar sentido a la fractura de los discursos que la gente tiene o silencia. Y, de manera principal, a las relaciones entre saber social e histórico, experiencia narrada y las prácticas sociales. Amalia Susana Creus por su parte, presenta un texto que forma parte de su tesis doctoral en torno a la relación entre experiencias migratorias y construcciones identitarias. *(Re)visitando Lara* es un escrito que introduce una de las historias de vida que componen la investigación y en el que da cuenta del proceso de negociación, entrada en el campo y escritura en colaboración que llevó a cabo con Lara. Refleja algunas de las inquietudes, dudas e interrogantes que ambas experimentan, y algunas de las decisiones que fueron tomando en la construcción compartida de la historia de vida. A su vez, Pablo Cortés, nos ofrece una revisión crítica sobre el sentido y uso de las historias de vida en las investigaciones socio-educativas a partir de una revisión teórica y de una ejemplificación o escenificación extraídas de investigaciones realizadas por el autor. Con este ejercicio busca comprender (y compartir) cuestiones que se ponen

en tela de juicio y que se plantean como enfoque metodológico a la hora de abordar las historias de vida. Finalmente, José Ignacio Rivas Flores y Analía Elizabeth Leite Méndez se plantean una reflexión acerca del proceso de devolución que tiene lugar en la investigación, una vez recogida y analizada la información, dado que pocas veces se ha analizado su valor desde el punto de vista de la implicación de los sujetos, de su dimensión política, y del tipo de construcción de conocimiento que provoca en el proceso de investigación. La reflexión sobre esta cuestión la realizan a partir de los relatos escolares de profesorado, alumnado y familias de una serie de centros escolares de primaria y secundaria que se articulan en la investigación "Experiencia escolar, identidad y comunidad".

La tercera parte, denominada "Ámbitos" muestra ejemplos de investigación en el que la perspectiva biográfica adquiere diferentes proyecciones, cuestionando y ampliando los límites de sentido de lo que se puede entender como historias de vida. Así, José Miguel Correa, Estíbaliz Jiménez de Aberasturi y Luispe Gutiérrez, presentan un guión de trabajo para llevar a cabo 'tecnografías' en la formación inicial y permanente del profesorado y para la iniciación a la investigación educativa. Con ello realizan una invitación a la recuperación del pasado y a la reflexión sobre la permanencia e influencia en nuestra identidad de restos o estelas de experiencias educativas que vivimos anteriormente, además de ser una apuesta por la utilización de las tecnologías digitales y la experimentación de otras formas de comunicación con diferentes lenguajes y alfabetismos. A continuación Dolo Molina plantea una propuesta que quiebra la individualidad de las historias de vida. En su texto desarrolla el sentido de hacer la historia de vida de un movimiento de renovación pedagógica (MRP) con el propósito de recuperar e interrogar la creación política legada por este movimiento social, abriendo un diálogo entre el paradigma de la emancipación y el paradigma de la política del deseo, en un intento de seguir las huellas de la política viva que hace posible la presencia de la renovación pedagógica en el presente. José Ignacio Rivas, junto al grupo de investigación "Profesorado, Cultura e Institución Educativa", se plantea analizar la experiencia escolar como escenario para la construcción de la identidad social y cultural de la comunidad del centro educativo, con el objetivo de transformar sus prácticas escolares. Se toma en cuenta para este análisis las biografías y los relatos de los participantes, así como las etnografías de los centros escolares y sus contextos socio-culturales y el marco administrativo legal. Por su parte, Juli Palou y Montserrat Fons prestan atención al papel de los relatos de vida lingüística en los procesos de formación de los docentes, como marco para aprender de su propia experiencia. En esta línea su contribución se centra en el estudio de un relato de un docente en formación con el objetivo de poner de manifiesto el valor del plurilingüismo y el impacto de los repertorios lingüísticos de los aprendices con la finalidad de mejorar la práctica docente y discente. En el caso de J. Eduardo Sierra, nos presenta un trabajo relacionado con su tesis doctoral, en torno a las experiencias escolares de chicos que arrastran una trayectoria académica controvertida (de fracaso o próximas a éste) durante la etapa de la ESO. Metodológicamente la investigación se plantea desde un enfoque biográfico que vehicula el acceso a la experiencia vivida por los estudiantes. En el texto también se expone cómo el proceso de investigación narrativa sobre la construcción de la masculinidad en la adolescencia, no puede hacerse al margen del proceso de reflexión de quien investiga acerca de la propia masculinidad.

También como parte de su tesis doctoral, Apolline Torregrosa nos ofrece una reflexión sobre la investigación que realiza en torno a historias de vida del profesorado en la que exploran las relaciones pedagógicas entre los diferentes actores de la educación. Se trata de poner de relieve las posibilidades y conectividades que emergen desde los relatos que ofrecen los distintos profesores, entrelazándose en las distintas realidades de España y Francia, contextos en los que se desarrolla la investigación. Benita Camacho y Helia de la C. Campos se plantean la necesidad de utilizar las "Historias de Vida" como medio de recuperación del relato de vida de los profesores investigadores en Jalisco, México. Y lo hacen a partir del enfoque que desarrollan en la Maestría de Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE) en la cual la utilización de auto-registros, las entrevistas y la historia o relato tienen un papel preeminente en el proceso de formación.

Este conjunto de artículos y la publicación finaliza con tres textos que, aunque se adentran en la importancia de lo biográfico, exploran adaptaciones de lo que pueden ser historias de vida. Así, Anna Forés nos presenta una experiencia en la que la palabra da paso a la imagen mediante la construcción de 'cajas de vida'. Las cajas de vida son cajas de madera que recogen lo más significativo de la vida de las personas y que están hechas a través de un trabajo personalizado, donde con la colaboración de tutores de reminiscencia o de personas con sensibilidad artística, sus autores van seleccionando aquellos elementos claves en sus vidas. Anna Estrades nos ofrece una parte del trabajo que realizó en sus prácticas en el Museo Marítimo de Barcelona, en el marco del máster 'Artes Visuales y Educación: en enfoque construccionista". Su propuesta era rescatar la memoria de lo que ha sido el museo a través de entrevistas a sus trabajadores. Posteriormente construimos sus relatos de vida sobre las vivencias narradas, las fotografías y objetos que seleccionaron. Lo que ha permitido visibilizar una trama de historias que ofrecen una visión que va más allá de la historia oficial de la propia institución. Por su parte Catalina Montenegro, afronta la obra autobiográfica de tres mujeres, autoras de novelas gráficas, Marjane Satrapi, Zeina Abirached y Parsua Bashi. A partir de considerar estos relatos, desde una mirada educativa, como historias de vida, se toma en consideración el papel de la reconstrucción de las subjetividades en la infancia como recuperación de la memoria y de reposicionamiento. Finalmente, Bronya Calderón plantea a partir de una investigación-acción sobre el uso de tecnologías digitales en dos proyectos educativos fuera de la escuela llevados a cabo en Londres, la necesidad de incluir en las historias de vida: (a) mayor diversidad de métodos para recoger evidencias: diarios, reflexiones, fotografías, producción de los niños en los portátiles y entrevistas semi-formales, grabaciones en vídeo y (b) una perspectiva socio-cultural y de la teoría de la actividad que ayude a comprender las posibilidades y limitaciones de la escuela como agente de cambio y/o desarrollo y la influencia de los artefactos culturales mediadores de estos procesos.

Para continuar el debate

Estas contribuciones se pueden interpretar como un primer balance, o estado de la cuestión, de los caminos por los que discurren las historias de vida cuando se llevan al campo de la comprensión de procesos educativos y, de forma especial, de

las trayectorias individuales o colectivas de docentes (o de otros colectivos). Desde este lugar del pensar, la investigación a partir de relatos biográficos de docentes (o futuros docentes) o de los miembros de otros grupos sociales, permite comprender la riqueza de los asuntos relacionados con la experiencia humana: los deseos, sentimientos, las creencias, los valores que compartimos y negociamos donde nos construimos como sujetos… y ponerlos en contexto. De ese modo, los relatos biográficos pueden devenir en un recurso crítico que nos ayude a elaborar una mirada que nos ayude a posicionarse como autores en un contexto social complejo. Y a derivar experiencias de conocimiento y saber que nos permitan interpretar, parafraseando a Valerie Walkerdine, otras canciones sobre la escuela y la profesión docente,… y comenzar a cantarlas. El encuentro que, con motivo de las II Jornadas, está previsto realizar en el mes de junio en Málaga, puede ser una excelente oportunidad para consolidar la comunidad de pensar sobre las historias de vida en educación que se ha iniciado desde las aportaciones de esta publicación.

Referencias bibliográficas

Plummer, B. (2003). *Documents of life 2 – an invitation to a critical humanism*. London, Thousand Oaks, New Dheli: Sage Publications.

Trazos situacionales

Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto

Fernando Hernández
Universidad de Barcelona

Resumen. *En este capítulo se plantea el contexto y la importancia de la investigación en historias de vida en educación, al tiempo que se señalan algunos de los desafíos que tal empresa plantea para los investigadores.*
Palabras clave. *Historias de vida, investigación narrativa, reflexividad.*

Abstract. *In this chapter the context and significance of life history research in education is presented, as well some of the challenges researchers should cope to achieve the research process.*
Keywords. *Life histories, narrative research, reflexivity.*

Introducción: Situar el relato

Mi trayectoria en relación a la investigación en historias de vida profesionales, ha estado vinculada al Grupo Esbrina (antes FINT) y al CECACE, lo que me ha llevado desde 2001, a participar bajo esta perspectiva, en cuatro proyectos de investigación. Desde esta experiencia, la finalidad de este capítulo es llevar a cabo un proceso de reflexividad sobre lo que ha significado vincularme a esta perspectiva de investigación y los problemas y desafíos que me ha planteado. Compartirlo con los asistentes a las Jornadas no tiene otro propósito sino servir como pórtico para enunciar algunos debates que, de bien seguro, se harán presentes durante estos dos días.

Lo que voy a presentar, como un ejercicio de reflexividad, son algunos de los referentes y las problemáticas que surgen cuando se toma como guía esta perspectiva de investigación. Como al menos hay cuatro aproximaciones a la noción de reflexividad, anuncio que voy a moverme sobre todo desde las accesiones 'constitutiva' y 'emotiva'. Para quienes no estén familiarizados con la noción de reflexividad, la primera de estas perspectivas se basa en posiciones próximas a Garfinkel (1967; Garfinkel y Wieder, 1992) y puede definirse como una estrategia que garantiza una crítica de las narrativas del modernismo que se muestran cuando nos preguntamos por qué hacemos lo que hacemos en una investigación. En cierta manera es una invitación similar a la que plantea Kincheloe (2004) cuando en el libro "Rigour and Complexitiy in Educational Research" nos sugiero que el investigador bricouleur ha de dar cuenta de las posiciones que guían su práctica y someterlas a debate y cuestionamiento. La reflexividad emotiva, a su vez, conecta con la fuerza motivadora de la acción, tiene que ver con la experiencia corporeizada del compromiso del investigador y con hacer explícito aquello que nos mueve a la investigación (Bright y Dyke, 2009). En uno y otro caso, situarse desde la reflexividad supone situarse frente al régimen de representación

modernista, con un método (con una manera de posicionarse) que nos permite escavar nuestros (anti) fundamentos en el ejercicio analítico-representacional de un proceso de investigación.

¿Por qué hacemos investigación desde la perspectiva de las historias de vida?

En esta operación de reflexividad la primera pregunta que surge es por qué hacemos este tipo de investigación, qué nos ha llevado a escogerla (o a dejarnos escoger por ella). Si se quiere ser más incisivo podemos preguntarnos a qué fuerzas (sociales, culturales, académicas) responde el giro hacia la investigación sobre lo biográfico en relación con el profesorado. Responder a esta pregunta se puede hacer desde una reconstrucción sobre la génesis del giro narrativo, pero también sobre los cambios en la investigación sobre la educación en los tres cuatro últimos decenios. Cualquiera que sea el camino que se tome al final, como se verá, se dibuja una sospecha. Vamos a explorar de forma breve esta primera pregunta.

Desde principios de los años 70, el cuestionamiento de las visiones conductistas y tecnocráticas sobre el comportamiento y la educación, la revalorización de la importancia del significado y la interpretación en los procesos, actividades, experiencias y comportamientos humanos y el redescubrimiento del valor de la subjetividad, han propiciado, en diversos campos de estudio, un considerable desarrollo y valorización de la investigación basada en relatos biográficos (Bruner, 1991; Huberman y otros, 2000; Nóvoa, 2003; Goodson, 2004). El reconocimiento de las historias como fuentes de información –de hecho, contar historias es "el acto más importante de la mente" (Thomas, 1995:xii)- ha permitido explorar los inciertos límites entre la ficción y la no-ficción establecidos a la sombra de Descartes y el triunfo de una determinada concepción del método científico que ha llevado a pensar que las historias personales pertenecen más a los discursos de la imaginación que a los que ha guiado el empirismo.

Hacia finales de los años 90, Huberman y otros (2000) destacaban como en el ámbito de la educación, este enfoque narrativo de investigación había ganado relevancia. Si revisamos publicaciones, monografías y revistas de investigación de esa década, podemos observar lo que estos autores denominaban como una "explosión de interés" en reconstruir trayectorias biográficas y autobiográficas de profesores. Este tendencia va a suponer, según Thomas (1995:xi):

(a) la construcción de un nuevo campo de estudio o área de especialización;
(b) prestar interés en la investigación básica a la biografía como guía para la reflexión sobre la práctica y la experiencia;
(c) introducir cambios en la formación docente a partir de la generación de diarios de la experiencia de formación, de manera especial en la escuela, la práctica de enseñanza y en la tutoría. De esta manera, se abría una nueva agenda para la formación inicial y continuada en la cual lo personal pasa a ocupar una parte fundamental del territorio de la formación.
(d) la consideración de que *lo personal* está profundamente vinculado a lo político, tanto en lo que se refiere las políticas de representación (visibilidad, invisibilidad) como en la importancia que adquiere la

reivindicación del ejercicio de una democracia radical en la que los sujetos-ciudadanos recuperan su voz y la actuación que la democracia representativa les ha sustraído.

(e) la valorización del estudio de las narrativas como formas de representación de la realidad, frente a las representaciones basadas en modelos matemáticos o propositivos.

Una vez reconocidos algunos de los supuestos que hacen posible el giro narrativo de carácter biográfico, voy a revisar cómo se ha llegado a señalar la importancia de *lo personal* en la investigación y la formación docente.

La tradición cartesiana proyectada sobre la visión moderna del sujeto al tiempo que lo mostraba como un ser estable, unificado y guiado por el objetivo de la maduración psicológica (a la que llegaba con la autonomía y el pensamiento formal), lo mostraba escindido: separando lo intelectual de lo emocional, lo racional de lo corporal, lo femenino de lo masculino,... La visión postmoderna sobre el sujeto (Gergen, 1992) ha cuestionado estas visiones y ha planteado un giro notable en la reflexión y la actuación del sujeto. En este sentido, y desde la educación, se comenzó a prestar atención a cómo se construye la relación de no escisión entre la identidad del sujeto en su vida diaria y en cómo se proyecta y se relaciona con los otros en la vida profesional. Esta aproximación supone prestar atención a algo más que al desarrollo de la personalidad en la educación, para rescatar la noción de construcción del sujeto como un proceso inacabado. Lo que deja la puerta abierta a nuevas consideraciones sobre el sujeto pedagógico y la relación pedagógica que han ido emergiendo desde el inicio de la presente década.

Pero hay otro factor no menos importante. El análisis del fracaso de las reformas centradas en la consideración del docente como un mero *aplicador* de las visiones y propuestas de los expertos (Sancho, Hernández, y otros, 1998) y la importancia que derivada de estos análisis a hacia la apertura focos de interés en la investigación como las creencias y pensamientos de los profesores, las biografías e historias de los docentes, las trayectorias profesionales, etc. Estas aproximaciones se ha realizado desde el reconocimiento de que "el compromiso, la energía, los conocimientos y las habilidades de los profesores pueden ser los aspectos determinantes centrales de la efectividad de las escuelas" (Huberman y otros, 2000:19).

En el mismo sentido, también hay que considerar el papel reciente que se la ha otorgado a las emociones y los afectos como un componente fundamental a la hora de explicar no sólo el aprendizaje, sino la propia actuación docente, particularmente en un momento histórico de profundos cambios sociales y culturales.

Finalmente una consideración de orden social. En las sociedades actuales la teoría y la práctica de la educación presuponen tener en cuenta un conjunto de saberes directamente conectados con la complejidad de un sistema social en el que conocimiento se construye mediante la interacción con entornos físicos, simbólicos y emocionales que traspasan los límites de la escuela. En este sentido podríamos afirmar que, en buena medida, experimentamos una toma de conciencia de nuestras limitaciones para interpretar y encontrar sentido a las complejidades del mundo que nos rodea. Situación que ha abierto el camino hacia una investigación educativa preocupada por repensar su propia lógica. Lo que ha llevado a diversas y destacables iniciativas de investigadores en el campo de la educación que buscan

nuevas maneras de *indagar* que se desmarquen de los métodos tradicionales de investigación (Hamilton, y otros, 1977; Stenhouse, 1975; Simons, 1980; Burges, 1985; Denzin, y Lincoln, 1994; Green, Camilli y Elmore, 2006). En ese sentido, no podemos dejar de recordar aportaciones como las teorías posestructuralistas (Cherryholmes, 1988) o, de manera muy especial, el pensamiento feminista (Fox, 1989), que han levantado su voz contra convenciones académicas e intelectuales excluyentes y cientificistas, y han abierto un camino hacia una epistemología de investigación basada en el valor de la experiencia.

Uno de los factores clave en estas aproximaciones a nuevas formas de formular el saber, reside en el carácter interdisciplinario de los estudios feministas, que han cumplido un papel de suma importancia en el estímulo de formas de pensar, construir argumentos históricos y aportar explicaciones intelectuales que escapan de lo universal y lo homogéneo, dando lugar al reconocimiento –y en ocasiones, la celebración- de la diversidad posicional. Es, sobre todo, desde posiciones feministas (como paraguas amplio que acoge diversas perspectivas) donde se localiza la valoración de la experiencia (con su carga emotiva, personal y biográfica) como fuente de conocimiento, y el papel de las emociones y los afectos como un poderoso componente del proceso cognitivo. Del mismo modo, la escritura personal o subjetiva que caracteriza la perspectiva narrativa de investigación, refleja los valores de un proyecto teórico feminista que defiende la deconstrucción de convenciones académicas e intelectuales excluyentes y cientificistas.

Finalizo con otra constatación. En los últimos años no se ha logrado acortar la distancia entre la investigación en educación y los problemas *reales* de los docentes, estudiantes y escuelas. Hasta la década de los 80 los investigadores no nos comenzamos a enfrentar con la complejidad del docente como agente activo que construye su propia historia (Goodson, 2004). En su lugar, la mirada de los investigadores sobre los docentes se ha venido caracterizando por una combinación entre indiferencia y prepotencia, que considera a los docentes como un *colectivo anónimo* y fácilmente *prescribible*. Los estereotipos deterministas, cuando no negativos o indulgentes sobre el profesorado han sido una constante en la historia de la educación. Dentro de la comunidad de investigadores de la educación, se repite la imagen de los docentes como semiprofesionales, sin control ni autonomía para realizar su propio trabajo, y como personas que no contribuyen a la creación de conocimiento (Butt, Raymond, y Yamagishi, 2004). A ello se suma, la patente división entre investigación y práctica en el campo de la educación, que ha llevado a perpetuar la concepción del saber como algo únicamente empírico o analítico impidiendo el reconocimiento de la validez del saber profesional personal del docente.

A partir de lo señalado y si nos situamos desde la premisa de que la investigación educativa puede y debe servir para disminuir la distancia entre la educación y la sociedad contemporánea, tendremos que plantearnos preguntas tales como: ¿Qué papel ha tenido la investigación educativa en la elaboración de conocimientos sobre los dilemas y problemas a los que se enfrentan los docentes en un contexto de cambio? ¿Los problemas comúnmente abordados por la investigación educativa han sido relevantes en lo que respecta a las problemáticas que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana? ¿Puede aportar la investigación desde lo biográfico –y aquí entrarían las historias de vida- un conocimiento que permita ver aspectos del sentido de ser y de la práctica docente

que se escapan cuando se utilizan otras perspectivas de investigación? ¿Un proceso de indagación que se centra en la relación con los docentes en base a la construcción de relatos biográficos les puede posibilitar ser mejores docentes, fortalecerse y ayudarle a reconocerse y seguir con entusiasmo en su trabajo? ¿O todo este giro también genera nuevas formas de control? ¿No hace al docente más vulnerable cuando muestra su historia? ¿El pago que le ofrecemos porque nos cuente episodios de su vida no es favorecer una suerte de narcisismo del reconocimiento público? ¿En realidad los docentes con los que hablamos no son docentes con los que nos sentimos en buena medida identificados y no tenemos en cuenta a aquellos que no son como nosotros? ¿No coincide el giro hacia lo biográfico con la explosión de la investigación basada en la eficiencia y aplicabilidad de los datos impulsada por las administraciones Bush y Blair y la obsesión internacional por las pruebas de rendimiento? ¿No será la investigación en historias de vida un camino de salida de urgencia de un camino hegemónico que niega fondos a la investigación que no contribuya a las políticas de rendición de cuentas y que favorezca la industria de las pruebas, los libros de texto y el uso de determinadas tecnologías? En definitiva, ¿no corremos el peligro de favorecer una perspectiva colonizadora de los docentes?

> "Buena parte de la literatura posmoderna y feminista ha mostrado gran consideración por las dimensiones colonizadoras y ha empezado a abrir numerosas vías para avanzar en ellas. No obstante, es importante ser consciente del hecho de que este aspecto"colonizador" de todo trabajo sobre la vida del profesorado no se limita a lo administrativo o lo político sino que también afecta a nuestra labor como investigadores y investigadoras. Esta perspectiva ha originado algunas investigaciones sobre el conocimiento personal y práctico de los docentes que confina al investigador al papel de escriba, que recoge con fidelidad y exactitud la voz y limita sus comentarios al mínimo. Aunque se sea consciente de los peligros de una posición autorial más fuerte, es importante la búsqueda de alguna comprensión temática y contextual de los datos personales que emergen de los estudios sobre las historias de vida y el trabajo del profesorado." (Goodson, 2004:38)

Ante estas preguntas nuestra apuesta o, más bien, nuestro reto al recuperar relatos biográficos de docentes, ha sido construir una metodología de investigación (una gafas para mirar la realidad y actuar sobre ella) que sea más sensible al contexto, que nos ayude a comprender algo tan *intensamente personal* como es la enseñanza y su contexto social, tecnológico, económico, político y cultural.

Algunos interrogantes en el modo de hacer de investigación a partir de historias de vida

Esbozada la génesis de la perspectiva de investigación sobre historias de vida, voy a enunciar algunos de los problemas (en términos de contradicciones y desafíos) que he afrontado al participar en proyectos de investigación que han transitado por este campo de estudios.

El lugar del marco de la historia. Una contradicción que me afectó, y que en algún sentido marcó la senda de cómo entiendo hoy las historias de vida, surgió en el contexto de la investigación que realizamos sobre los cambios en la vida y el trabajo de docentes y enfermeras, en el marco del proyecto europeo PROFKNOW[1]. Un proyecto en el participaron investigadores de Grecia, España, Portugal, Reino Unido, Irlanda, Suecia y Finlandia en torno a cómo los procesos de reestructuración del estado del bienestar, que tienen lugar en Europa, desde los años 80 y de los cuales observamos en la actualidad sus epígonos, afectan de manera especial los profesionales del cuidado.

Del grupo de investigación formaba parte Ivor Goodson, lo que de entrada podía considerarse como garantía, por su trayectoria en este campo, para lo que nos proponíamos realizar. Pero el problema comenzó cuando definimos la tematización de las historias antes de realizar las entrevistas y escribir las historias. Recuerdo que me quejé de la decisión que estábamos tomando en la reunión que tuvimos en Barcelona. ¿Cómo podíamos escribir el relato de una historia de vida definiendo a priori los focos que la iban a organizar? ¿Dónde quedaba el reconocimiento del valor de las voces de los colaboradores? pregunté a mis colegas entre sorprendido y molesto por lo que me parecía una evidente falta de consideración hacia quienes, con generosidad, habían decidido colaborar con nosotros. Ya sé que este es un principio muy frecuente en la sociología: definir los marcos de análisis primero para luego hacer entrar en ellos las evidencias. Pero me sorprendió que se llevara a cabo desde una posición que yo consideraba como de investigación narrativa. Quizá por ello me hago eco de la crítica expresada por Lisa Cary (1999: 412) al denunciar el afán totalizador de algunos autores que utilizan esta perspectiva de investigación,

> "Es definitivamente hora de problematizar este deseo de desarrollar relatos esencialistas totalizadores que a menudo surgen "en nombre de" la investigación con historias de vida".

La relación con la historia que se nos cuenta. Hay otra cuestión que me gustaría destacar y que tiene que ver con el proceso de construir las historias. Cuestión que imagino será objeto de reflexión y debate en la sección de metodología. He observado que cuando se construye una historia hay, al menos, dos maneras de situar(se) en el relato sobre lo que cuenta la persona colaboradora. El primero es de contrapunto que costura el relato. Esto significa que quien construye la historia le da un valor preeminente a la voz de quien es el protagonista de la historia, lo que hace que el papel del investigador sea comentar, a veces utilizando un giro narrativo en el que se dice lo mismo con otras palabras, lo que ha dicho la persona colaboradora.

El segundo tiene carácter contextual y trata de poner la voz de la persona colaboradora en contexto. Y lo hace señalando referencias que pueden expandir la comprensión del sentido de lo que la persona colaboradora dice. El que se adopte una u otra de estas posturas, depende de varios factores. Me atrevo a destacar dos. La capacidad narrativa de quien escribe la historia y el conocimiento de que se tiene del contexto (cuando hablo de contexto no sólo me refiero al histórico, sino también al de las referencias que utiliza la persona colaboradora).

[1] http://www.profknow.net/

La tematización y el análisis. Recorrer los relatos de las historias de vida supone enfrentarse a unos itinerarios que nos brindan múltiples focos de atención. Y frente a la multiplicidad hay que elegir. No guiándose por un criterio predefinido –aunque sepamos lo que buscamos- sino destacando algunas anotaciones que nos sugieren, que nos producen 'resonancia', como diría Carola Conle (1996). Que nos ofrecen referencias que pueden constituir indicaciones relacionadas con posiciones subjetivadoras (cómo cada uno se piensa). Pero esta tarea de selección no siempre es sencilla porque buena parte de las historias está estructurada en torno a "grandes citas", más bien relatos, que casi siempre incluyen una posición o representación subjetiva o identitaria, pero que también sitúan el contexto (situación política, tiempo histórico etc.). Lo que nos lleva a plantearnos cómo establecer el foco o los focos de las historias de vida: el armazón de la historia. Cuando hablo de 'foco' me refiero la construcción conceptual y política de la investigación. ¿Pero cómo surge la tematización? ¿Del propio relato mediante un análisis de contenido? ¿De la intuición del investigador? ¿De la aportación que de forma explícita realiza la persona colaboradora?

También se pueden adoptar otros modos de análisis como el de *zoom* tal y como lo presenta Barbara Pamphilon (1999) y desde el que se nos invita a considerar varios ejes en la posición de nuestra mirada a la hora de analizar los significados de los relatos de las historias de vida:

- El macro-zoom: el foco se localiza en los discursos dominantes, la forma narrativa y el efecto cohorte de edad al que pertenece la persona sobre la que se construye la historia de vida.
- El meso-zoom presta atención al proceso narrativa, los temas de la narración y las frases clave.
- El micro-zoom, nos lleva a prestar atención a los aspectos orales del relato, en particular las pausas y las emociones.
- Finalmente, el zoom interaccional se centra en la dinámica entre el investigador y la persona sobre o con quien se investiga, mirando de manera especial las transacciones y las reacciones de ambos.

Convertir el relato biográfico en historia de vida. Lo anterior nos lleva a otra cuestión de calado. Cuando se hace historia de vida hay que transitar entre el relato de vida (life story) que se nos cuenta y su transformación en una historia de vida (life history). En este tránsito el papel, la posición de quien actúan como investigador es fundamental. De aquí que eche en falta en muchos relatos de historias de vida, no el dominio que pueda tener la persona investigadora de la bibliografía o las problemáticas de diferente índole con la que se enfrenta, sino la posición desde la que construye la historia. Cuando hablo de posición me refiero a la estrategia de reflexividad que utiliza. Lo que supone hacer explícito no sólo desde dónde construye la historia (biográfica, política,…), sino las decisiones que va tomando. Esto supone un dilema que con frecuencia hemos comentado con Juana M. Sancho: ¿cuánto ha de haber de la voz de la persona investigadora en el relato de la historia de vida? ¿ha de ser la historia de vida la muestra de la voz de la persona colaboradora tejida con leves puntadas por la persona investigadora? ¿Supone esto que el relato de vida se convierte en historia de vida por sí mismo? Lo que me lleva a la cuestión del poder en la investigación.

> Lo que está en juego es la relación de poder entre investigador y sujeto. Es esencial en mi enfoque el respeto por la autenticidad y la integridad del discurso del narrador o narradora, al que se ve como el sujeto que construye su propia historia más que como un objeto de investigación. (Casey, in Goodson, 2004 p.247).

Dejo esta cuestión como las anteriores esbozadas. Avanzo así hacia el final de la presentación.

Construir una relación. Todo esto me hace plantear que la investigación sobre o en historias de vida no es fácil, no sólo por la trama de decisiones en las que uno se encuentra, y que ocupan la centralidad de estas jornadas. También porque es un tipo de investigación que supone entrar en y construir una relación. De aquí que cuando se leen informes sobre historias de vida una cuestión que suele destacarse es la dificultad para encontrar colaboradores y poder mantener con ellos una relación de manera continuada hasta que se llega al final del proceso: cuando la historia de vida se hace pública. No sé si esto es sólo una característica española, fruto del pudor y del temor al qué dirán con que nos marcó la tradición católica. Ignoro si los colegas que hacen historias de vida en otros países lo tienen más fácil (esta sensación ya lo tuve en el Profknow, ante los relatos que construían los colegas de Inglaterra, Irlanda, Suecia, Grecia y Portugal). En cualquier caso es un aspecto a considerar.

Finalmente una consideración que no es marginal. Creo que no todo el mundo está capacitado para hacer historias de vida. Desde mi punto de vista ha de tener cuatro características, al menos, quien se embarque en esta aventura. Ha de tener una posicionalidad como investigador dentro de una visión epistemológica y política que le lleve a asumir que es posible hacer investigación a partir de la construcción de relatos (y que tenga confianza en los docentes); ha de tener capacidad de empatía para entrar en un proceso de negociación y de construcción de un relato no sólo sobre otro, sino, con otro; ha de tener un amplio conocimiento de los contextos por los que transitan las historias para poder establecer una relación entre lo que se dice y lo que hable; la última es no menos baladí: ha de tener capacidad de escribir de manera que el relato refleja la historia de la persona colaboradora, pero que también implique a quien la lea. Algo que no se consigue sin dedicación al proceso de escritura.

Conclusiones: Para terminar (por ahora)

La cuestión clave, lo que constituye la característica principal de la perspectiva metodológica de las historias de vida es su finalidad, que no es otra que conectar las narrativas personales y biográficas de profesores e investigadores con su contexto sociocultural, histórico e institucional. Esta conexión es la que hace posible que lo individual se convierta en colectivo, desde una doble dimensión: en relación a la posición que se construye, y en la proyección que estas formas de subjetividad adquieren en relación con la experiencia de ser docente. Pero sin olvidar que los sujetos no son víctimas indefensas que nos abren su vida y su alma porque nosotros se lo pedimos o les obligamos a ello: las personas crean límites y estrategias para protegerse en situaciones de investigación.

Desde este lugar del pensar sobre los temas de esta jornada, la investigación a partir de relatos biográficos de docentes (o futuros docentes) permite comprender aquello que el razonamiento lógico formal deja marginado: la experiencia humana en sus acciones e intenciones. Al contrario de los anunciados factuales, las proposiciones abstractas de la especulación empírica, la narrativa se aproxima a la dimensión emotiva, compleja de la experiencia. Nos permite, como afirma Bolívar (1998), captar la riqueza de los significados de los asuntos humanos: los deseos, sentimientos, las creencias, los valores que compartimos y negociamos en la comunidad de aprendizaje donde nos construimos como sujetos. De ese modo, los relatos biográficos pueden venir a ser un instrumento crítico para ayudarnos a elaborar una nueva mirada que considere y que ayude a los docentes a posicionarse como autores en un contexto social complejo. Y a derivar conocimiento y saber que permite a ellos y nosotros (a ellos con nosotros) abrir puertas y ventanas a favor del reposicionamiento profesional en la docencia.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (Ed.) (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. *Guía para indagar en el campo*. Granada: Force.

Bright, G. y Dike, S. (2009). Refle[x]ions on the Margins: Researchers, Participants and the Affective Space of 'Hearing and Being Heard', 'Looking and Being Seen'. *ECER Conference*, Viena, 28 - 30 Septiembre.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado.* Madrid: Alianza.

Burges, R. G. (1985). *Field Methods in the Study of Education*. London: The Falmer Press.

Butt, R., Raymond, G., McCue, G. y Yamagishi, L. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En I. Goodson, *El estudio de la vida de los profesores*. (pp. 99-148) Barcelona: Octaedro. (2003).

Cary, L. J. (1999). Unexpected Stories: Life History and the Limits of Representation. *Qualitative Inquiry*, 5(3), 411-427.

Cherryholmes, C. (1988) *Power and Criticism. Poststructural Investigations in Education.* Nueva York: Teachers College Press.

Conle, C. (1996). Resonance in preservice teacher inquiry. *American Educational Research Journal, 33*(2), 297-325.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage.

Fox, E. (1989). *Reflexiones sobre ciencia y género*. València: Universitat de València.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge, Reino Unido: Polity Press.

Garfinkel, H. y Wieder, L. (1992). Two incommesurable, asymmetrically alternate technologies of social analysis. En J. McKinney y E.A. Tiryakian (Eds.), *Theoretical sociology* (pp. 337-366) Nueva York: Appleton-Crofts.

Gergen, K. (1992). *El yo saturado***.** *Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós (1991).

Goodson, I. (coord.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Green, J., Camilli, G. y Elmore, P. (eds) (2006). *Handbook of Complementary Methods in Education Research.* Mahwah, NJ-Washington: Lawrence Erlbaum y AERA.

Hamilton, D. et al. (1977). *Beyond the Numbers Game*. London: Macmillan

Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. New York: Teacher College Press.

Huberman, M., Thompson, Ch. y Weiland, S. (2000). Perspectivas en la carrera del profesor. En Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (Eds.) *La enseñanza y los profesores* I. *La profesión de enseñar*. (pp. 19-98).Barcelona: Paidós (1998).

Kincheloe, J. y Berry, K. (2004). *Rigour and Complexitiy in Educational Research. Conceptualizing the bricolage.* Bershire, Inglaterra: Open University Press.

Nóvoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. En T.S. Popkewitz, D. F. Barry y M.A. Pereira (eds.) *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. (pp. 61-84). Barcelona y México: Pomares.

Pamphilon, B. (1999). The Zoom Model: A Dynamic Framework for the Analysis of Life Histories. *Qualitative Inquiry*, 5 (3), 393-410.

Sancho, J.M., Hernández, F. y otros, (1998). *Para aprender de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.

Simons, H. (1980). *Toward a Science of the Singular*. Norwich: CARE, University of East Anglia.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum***.** Madrid: Morata. (1975).

Thomas, D. (Ed.) (1995). *Teachers' stories*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores

Amélia Lopes
Universidad de Oporto

Resumen. *En este capítulo pretendo aclarar aspectos epistemológicos que fundamentan el uso de las historias de vida en la formación del profesorado y dar cuenta del impacto de su uso en la construcción de identidades profesionales de los docentes pensada a cuatro niveles: individual, interindividual, organizacional y societal. En el trabajo se aborda el sentido de la 'biograficidad' de cada uno de estos niveles.*
Palabras clave: *Historias de vida, formación del profesorado, construcción de identidades profesionales docentes.*

Abstract. *In this chapter I intend to clarify nuclear epistemological aspects underpinning teacher education through life histories and to make explicit how it may foster teachers' identity construction at four levels: individual, inter individual, organizational and societal. The meaning of 'biograficity' of each one of these levels is explained.*
Keywords: *Life histories, teacher education, teacher identity construction.*

Introducción

El movimiento de las "historias de vida" abre nuevas y prometedoras posibilidades para pensar el trabajo docente y la formación del profesorado, ya que permite que la experiencia de cada día sea una fuente de conocimiento profesional de los docentes (Riva Flores, 2009; Hernández, 2004). Este es un muy importante cambio de actitud que debe ser captado por los investigadores y profesores en colaboración para la construcción de la autonomía y de la autoría de los profesores sobre su propia profesión.

En este capítulo pretendo aclarar aspectos epistemológicos que fundamentan el uso de las historias de vida en la formación del profesorado y dar cuenta del impacto de su uso para la construcción de identidades profesionales de los docentes pensada a cuatro niveles: individual, interindividual, organizacional y societal.

El término "historias de vida" nos sitúa en dos campos: uno que se refiere específicamente a la historia (el relato) de una vida, o a las historias (los relatos) de una o más vidas; y uno otro campo, más amplio, que incluye el uso de experiencias o de documentos personales de la vida de cada día (orales, escritos y otros). Es en esta última posición que me colocaré, inspirada en Pineau y Legrand (1996: 5), cuando dicen que las historias de vida se refieren a la "investigación y la construcción del significado partiendo de hechos temporales personales". En este

campo amplio dos perspectivas se destacan: una que busca esbozar el social a través de las vidas y de cómo las vidas hacen lo social, y otra que trata de dar cuenta de las vidas o de cómo las vidas dan cuenta de sí en, y con, lo social. La primera es parte de la línea interaccionista que originalmente caracterizó a la investigación sobre historias de vida y la segunda debe mucho de su potencial a Jean Paul Sartre y su concepción del "proyecto a ser".

El tema de la formación se encuentra más en esta segunda perspectiva. Sin embargo, en lo que respecta a la formación del profesorado, esta y otras perspectivas se entrecruzan, sobre todo cuando el uso de las historias de vida en formación se asocia necesariamente a la investigación, pretendiendo formar el docente en la investigación que respecta la especificidad de su conocimiento profesional.

Paul Valéry (1931, referido por Nóvoa, 2002: 10) dice que "no hay una teoría que no es un fragmento, cuidadosamente preparado, de cualquier autobiografía". Efectivamente, lo que voy a decir nace claramente de mi biografía, particularmente de mi trayectoria investigadora en el campo de la formación / construcción de las identidades de los profesores, nacida de mi compromiso con el mundo de la enseñanza.

De acuerdo a los objetivos ya presentados, este texto está organizado en dos partes: una primera versa sobre cuestiones epistemológicas para el debate sobre formación (e investigación) docente a través historias de vida; y otra tratando específicamente de las historias de vida en la formación docente y en la construcción de la identidad los profesores.

Aspectos epistemológicos de interés para la investigación y la formación a través de historias de vida

El uso de historias de vida en la investigación y la formación es parte del movimiento general de la década de 1980, de crítica al positivismo y de desarrollo de la investigación cualitativa en sus aspectos descriptivos y comprensivos y en sus aspectos de investigación, acción y formación. Esta evolución coincide con la expansión de la educación permanente, de los estudios del ciclo de vida y de los estudios de la identidad. También coincide con el desarrollo de nuevas relaciones entre educación y trabajo y el surgimiento de nuevas perspectivas sobre las profesiones y los profesionales, con especial incidencia en las profesiones de las relaciones humanas, como la enseñanza y la enfermería.

La persona profesional es considerada como una parte esencial para la calidad de la práctica profesional. El título, aparentemente paradójico, del libro "L'enseignant est une personne" de Ada Abraham, publicado en 1984, es un ejemplo. En el libro se argumenta que el sentimiento de auto-realización es fundamental para la calidad de la acción del maestro o maestra y que los obstáculos para la autorrealización son una fuente de sufrimiento y pérdida de calidad de su enseñanza.

En los años 80 del pasado siglo, el mundo, y por lo tanto la profesión docente, estaban cambiando profundamente. Varios autores – Giddens (1994), Zoll (1992), Gergen (1987), Boaventura Sousa Santos (1995), Barcellona (1992), Claude Dubar (1995) - hablan de crisis y de mutación socio-cultural. La mayoría converge en el término "crisis de la modernidad2 - crisis de la relación moderna

entre individuo y sociedad. Como explica Dubet (2002), la modernidad, que define al individuo como asocial e individualista y la sociedad como objetiva y un conjunto de funciones, tuvo muchas dificultades en la elaboración de la vida colectiva. El problema fue resuelto haciendo coincidir el individuo y la sociedad. A través de la educación, necesariamente represiva, el individuo interiorizaba los objetivos y normas de la sociedad como si fueran suyos (Durkheim, 1992).

Consecuentemente, los modernos no necesitaban relacionarse con otros para aprender a vivir juntos; la crisis de la modernidad plantea la incompetencia de la subjetividad moderna para establecer relaciones concretas con los demás y con uno mismo que van más allá de las funciones sociales y de los reglamentos (Lopes, 2001).

Pero, la crisis lleva en sí misma la solución (Santos, 1995). El mensaje principal del viraje metodológico de los años 1980 está en el reconocimiento de la dignidad epistemológica y social de las relaciones humanas concretas en la construcción del mundo. La atracción, al mismo tiempo, por los estudios de la identidad, como es señalado por Gergen (1987), es una señal de que las concepciones modernas de sí mismo y del conocimiento del mundo estaban perdiendo su fundamento y que la construcción de nuevas concepciones del conocimiento y de la vida individual y colectiva estaba en marcha. Se habla de un yo relacional (Gergen, 1987), sociocéntrico (Sampson, 1985), social y solidario (Todorov, 1995) y de la construcción de la identidad común (o de la vida colectiva) a través de la acción comunicativa (Habermas, 1987).

La construcción de un nuevo mundo requiere un *self* activo, creativo y capaz de en colaboración construir nuevos mundos. Georges Herbart Mead y las teorías de la construcción social de la realidad, en lo que respecta el proceso de socialización, ocupan ahora el lugar antes ocupado por Durkheim y el funcionalismo. El *self* tiene un origen social y se define como un conjunto de relaciones: el otro no es un obstáculo para el proyecto de sí, sino una de sus condiciones. Más que la propia identidad, interesa el proceso de su formación y construcción, en relación con el otro y basado en el reconocimiento mutuo.

Dubar (1995) define este proceso de construcción de la identidad como una doble transacción: una biográfica (entre lo que fui y lo que quiero ser) y otra relacional (entre lo que quiero ser y las posibilidades que encuentro en los contextos en que vivo). El "cambio social real", en el que los cambios instrumentales van acompañados de cambios de la comunicación (sus formas de poder y dominación), corresponde a un proceso de negociación que supone disponibilidad del individuo y flexibilidad por parte del contexto - individuos, grupos, organizaciones o la sociedad.

La mutación es social y epistemológica. La experiencia de cada día – principal negación de la ciencia moderna - es ahora la fuente del conocimiento, de sí, del otro y del mundo en sus propios términos. Hablar de experiencia es hablar de duración, temporalidad, historicidad, memoria, aprendizaje, aunque no siempre conciente de sí misma. También la dignidad del pasado - otra de las negaciones del pensamiento moderno - se recupera. La perspectiva temporal futura - la capacidad de proyecto - que va más allá de la necesidad y del condicionamiento operante, dice Joseph Nuttin (1979), distingue a los humanos de otros seres vivos. La profundidad del futuro depende de la profundidad del pasado. No hay imaginación, proyectos o utopía sin memoria. De la memoria - biográfica, de acuerdo con Damásio (1999) - nace el futuro intencional y significativo. Así se

comprende la frecuencia de la palabra "proyecto" en materia de historias de vida y formación.

El conocimiento es siempre conocimiento de uno mismo (Santos, 1995) y inseparable también de la construcción de una relación (Shotter, 1995) - se conoce en la implicación en una relación que, por definición, se lleva a cabo en la acción y en el tiempo. Por lo tanto, la comprensión de una persona, una comunidad, sólo es posible cuando es contada, relatada. Pero son muchas historias que podemos decir (de nosotros y de los otros) sobre una misma historia. El hecho se torna "facticio", como dice Gergen (1992). La verdad no existe en sí misma - es transitoria y reflejo de un consenso dentro de un campo. La búsqueda de la verdad obliga a la participación y el debate. No existe verdad sin forum. Como dice Gadamer (1960/1988) sobre la interpretación, la verdad nunca será definitiva, pues siempre se puede mejorarla.

El lenguaje en su perspectiva relacional y pragmática es en sí mismo un forum, un ínter discurso. Por lo tanto, el texto, donde la parte que es más que el todo, como argumenta Sousa Santos (1995), es la analogía principal del paradigma emergente. Efectivamente, el lenguaje es manifestación del individuo que habla y del colectivo de que hace parte. Es sintagma y paradigma, sincronía y diacronía, contexto y subjetividad, estructura y agencia. Dubar (1996:43) considera "la doble articulación del lenguaje" (Benveniste, 1974) completamente homóloga a la doble transacción identitaria - el eje sintagmático poniendo en palabras la transacción "biográfica" (elección de los episodios para contar) y el eje paradigmático correspondiendo a la transacción "relacional" (elección de las categorías para contarlos por referencia al discurso del otro).

Las historias de vida en la formación docente y construcción de la identidad de los profesores

En el campo de la educación de adultos y de la formación de formadores, las historias de vida desempeñan un papel de resistencia y de alternativa, a fin de evitar el uso instrumental de la relación entre formación y trabajo. Autores en Portugal (Nóvoa, 2002; Correia, 1998), en Francia (Pineau, 2006, Vassileff, 1992), en Suiza (Dominicé, 1996; Josso, 2002), en Italia (Formenti, 1996) y en Alemana (Alheit & Dausien, 2006) se refieren expresamente a esto.

En el mundo de la escuela y de los profesores, el uso de las historias de vida se asocia al reconocimiento de la importancia de la formación de la persona y de la experiencia individual y colectiva de todos los días para la construcción del conocimiento profesional pertinente. Recuerdo algunos de los títulos de libros que leí al final de la década de 1980 y al inicio de la década 1990, porque ejemplifican y resumen bien esta perspectiva: "El malestar docente" (1989) y "Profesores en conflicto" (1984) de José Manuel Esteve; "Le monde intérieur des enseignants" (1972) de Ada Abraham; "La vie des enseignants" (1989) de Michael Huberman; "Teachers' Lives and Careers" (1985) de Stephen Ball e Ivor Goodson; "Primary Teachers Talking" (1989) de Jennifer Nias; y "Vidas de Profesores" (1992) de António Nóvoa. Curiosamente al mismo tiempo el libro de Ferrarotti (1983), "Histoire de vie – la méthode biographique dans les sciences sociales" y el libro de Nóvoa y Finger (1988), "O método (auto)biográfico e a formação", emergían en la academia como lecturas obligatorias.

Los parámetros en los que descansaba la autoridad (intelectual y relacional) del profesor tradicional ya no son compartidos. El sufrimiento y los conflictos (internos y externos) de los profesores emergen de una vulnerabilidad psicológica y social que los profesores desconocían como grupo y como individuos. Los cambios requieren nuevas personas, más fuertes para llevar a cabo procesos de intercambio que conduzcan al cambio; requiere también contextos más flexibles y conscientes de sí mismos para apoyar el deseo de cambio e incluso incitarlo. La construcción de un nuevo conocimiento profesional – de una nueva profesionalidad - se asocia con la construcción de nuevas relaciones en la escuela y con la comunidad - respaldando el desarrollo de nuevas identidades individuales y colectivas.

"Liberar el deseo rescatar la innovación - la construcción de identidades profesionales docentes" (Lopes, 2001) es el título de un libro donde doy cuenta del desarrollo de un proceso de investigación-acción y formación llevado a cabo con estos parámetros y objetivos, tiendo por foco relatos de vida (escritos) de las profesoras participantes. El pequeño grupo de profesoras y formadora /investigadora, de una manera muy similar a lo experimentado por los grupos de formación en el estudio de Leite Méndez (2007), surgió como un lugar de mediación entre la persona de la profesora a fortalecer y desarrollar y la organización escolar a ser desarrollada como un sistema de comunicación y colaboración. Los relatos de vida (Lopes y Pereira, 2004) fueron la base de un proceso conjunto de subjetivación, comunicación y emancipación, inspirado en la investigación-acción colaborativa de Elliott (1992) y Carr y Kemmis (Kemmis, 1986).

Las dos dimensiones principales de la utilización de historias de vida en la formación de profesores que se presentan a continuación se refieren a la transacción identitária en Claude Dubar: la biográfica, que tiene por objetivo aumentar la fuerza del yo - la conciencia de sí mismo en Alfred Schutz (Blin, 1995); y la relacional, que pretende transformar los estilos de vida y capacidades colectivas - la conciencia del otro en Schutz (*ibidem*). Entre los dos la causalidad es circular.

En la transacción relacional se identifican distintos niveles: individual (la transacción biográfica es vista como una transacción relacional de sí a sí); interindividual o de pequeños grupos; organizacionales; y macro sociales (Lopes, 2008). El uso de historias de vida en la formación docente puede referirse a cada uno de estos niveles teniendo en cuenta su "biograficidad", para usar a mi medida el término de Alheit (1992, in Antikainen, 1998). Entiendo por biograficidad de cada uno de esos niveles el modo como el proceso de construcción de las identidades es positivamente marcado por la exploración de su naturaleza biográfica.

El nivel individual se destina a fomentar una identidad (agencia) capaz de se exponer, enfrentar el conflicto, cooperar y de, por discusión y voluntad, llegar a nuevos consensos. En Sartre (1960; 1972) el método biográfico, tiene por objetivo dar cuenta del proyecto a ser - el proyecto de trascender lo que es dado, en dirección al futuro. En Ricoeur (1990), la identidad personal es una identidad narrativa. La persona se configura en la trama de acciones y personajes y solo en este movimiento, por un lado, se identifica como siendo ella misma (en su mismidad) y por otro se transfigura en el otro de sí (ipseidad) que es siempre el

mejor de sí); narrarse es interpretarse y interpretarse es estimarse - en la historia surge y se desarrolla el proyecto de sí que es un proyecto con los otros.

Para Schutz (Blin, 1995) la conciencia de desarrolla en el modo pretérito, en la posibilidad de revivir un acto, de reflexionar (en los términos de Schön, 1983, y Zeichner, 1993). Tener conciencia de sí, de sus prácticas y relaciones, estudiarse a través de procesos reflexivos sobre la base de los relatos, es un tema que ocupa la mayor parte de la producción europea (principalmente de lengua inglesa) sobre historias de vida en la formación docente dirigida a la análisis de conceptos y puntos de vista sobre la enseñanza. Es el nivel elegido en la formación inicial del profesorado cuando se trata de trabajar los modelos latentes de la relación escolar, que de tan familiar marca el flujo de la acción inmediata, y de construir un proyecto y una actitud profesional. En este nivel la biograficidade posibilita la liberación de la intencionalidad y de la voluntad.

Raras veces las historias de vida se dicen sin la presencia real del otro. El nivel interindividual es el lugar de la "experiencia significativa", dada la presencia real de los otros con quién compartimos espacios, tiempos, proyectos e inquietudes. En este caso se focaliza el trabajo conjunto de análisis de la práctica a través de narraciones de la experiencia, el verdadero "compendio" de la formación. Como argumentamos en otro lugar (Lopes y Pereira, 2004), poner el trabajo en relato es en sí mismo darle existencia y valor. Al principio, las personas parece que se avergüenzan de su trabajo e incluso de su propia vida, diciendo que no tienen nada que pueda o deba ser contado. Narrar el trabajo, escribir sobre el trabajo, leer para los otros su experiencia de vida es darse para ser visto - proceso costoso pero necesario y punto de partida para un proceso de aprendizaje colaborativo. Proceso también progresivo, abierto y flexible que necesita de un clima de apoyo emocional y de desafío cognitivo. Al mismo tiempo, los relatos aparecen cada vez más impregnados de subjetividad y las reuniones de grupo se vuelven importantes lugares de construcción progresiva de conocimientos, complicidades y proyectos que abren el grupo para el cambio de la escuela.

Las escuelas, como organizaciones, son lugares de acción colectiva organizada que se respalda en una interacción interpretativa, hecha de relaciones e historias pasadas y presentes (Crozier, 1982; Bolívar, 2003). Pero a esta acción y a esta interpretación rara vez corresponde una conciencia colectiva. La mayoría de veces, cada trabajador realiza su trabajo viviendo su drama personal en privado. En la ergonomía y en la psicodinámica del trabajo se sostiene que cuando es así hay un déficit de lenguaje común sobre el trabajo, que es indicativo de la existencia de problemas de reconocimiento y cooperación (Boutet, 1995; Dejours, 1995).

El propósito de la intervención es crear un lenguaje compartido sobre el trabajo, un sentido compartido del trabajo, una historia compartida en el trabajo, a la que se llega mediante el desarrollo de la experiencia emocional en el trabajo. A menudo es el investigador, el ergónomo o el formador que, tras el estudio y análisis, ofrece su historia acerca de lo que pasa en el trabajo, que para ser validada, debe ser probable y desbloquear problemas anteriores. El punto de llegada es la existencia de nuevas y más relevantes representaciones del trabajo. Los líderes deben sin duda participar en este proceso, que implica cambios en la lógica del poder (Dejours, 1995).

La biograficidad en el nivel macro está relacionada con narraciones, sobretodo de las políticas educativas, acerca de las escuelas y su impacto en la vida de los profesores – recuerdo los estudios de Martin Lawn (2001), Popkewitz

(2002), Ball (2003) y las contribuciones presentes en Hernández y Goodson (2004) – y también a aquellas en que los profesores son capaces de sostenerse a sí mismos como un grupo profesional frente la sociedad. En este nivel, son importantes todos los componentes de la profesionalización de los docentes, que dependen de la sociedad en su conjunto. Porque no puedo hablar de todos ellos, me centraré en aquellos aspectos dónde se cruzan dimensiones macro y micro.

Como señala Sachs (2003), las asociaciones locales fuertes tienen un papel importante en el profesionalismo democrático de los profesores, pero también la investigación que el profesor lleva a cabo en y sobre su enseñanza. Investigar su enseñanza, especialmente a través de las formas de investigación biográfica, es para los profesores desde hace algún tiempo, y cada vez más, una manera de construir su conocimiento profesional, en sus propios términos (Connelly y Clandinin, 1990). De hecho, las historias de vida, siendo un medio importantísimo de conocimiento de lo que pasa realmente con los profesores en las escuelas (véase a título de ejemplo el estudio de Sancho y colaborares, 2007, sobre el impacto de las TIC), son también un riquísimo medio de intervención educativa y de desarrollo del currículo. Destaco tres posibles usos en esta perspectiva.

La historia de vida en la formación y en la enseñanza pueden ser usadas con vistas al desarrollo personal que acompaña el acceso al conocimiento o al aprendizaje de un oficio - mucho de lo que ya he dicho sobre la biograficidad en el nivel individual es transferible a este caso. En las perspectivas constructivista y socioconstructivista el uso de las historia de vida para el aprendizaje es una condición. Interesa tener en cuenta que es tan importante la historia de vida en el acceso al conocimiento como el acceso al conocimiento para la historia de la vida, como se reconoce en las prácticas de la educación de adultos o de certificación y validación de competencias. En segundo lugar, las historias de vida pueden decir respecto a una historia del aprendizaje de algo por alguien, como toma de conciencia del proceso de aprender a aprender y de la relación con el objeto de conocimiento. Este enfoque, porque se refiere al aprendizaje sobre el aprendizaje, ofrece ventajas para el alumno y el profesor. Finalmente, se aprende también recogiendo y contactando con historias de vida. Esto es importante en la formación de los niños y de la juventud pero también en la formación de los propios docentes, para quienes el conocimiento de la historia de su profesión es cada vez más importante (Ramalho, Nuñez y Gauthier, 2004). En esta perspectiva se sitúan los estudios de Araújo (2000) y Stoer y Araujo (1993) sobre la realidad portuguesa. Aquí se incluye también la historicidad del conocimiento y de algunos de sus protagonistas. El conocimiento de movimientos colectivos de profesores, de historias de vida de profesores de diferentes generaciones y contextos (diferentes de nuestra propia historia), como historias narradas, pero también como historias vividas, es una fuente importante de formación. Lo mismo se podría decir sobre los estudios, en el registro etno-sociológico, de períodos históricos de la profesión o de la formación, que permiten entender cómo el interior se relaciona con el exterior – como es sistemáticamente remarcado por Hernández (véase su contribución en este libro) - pero también como parte de un proceso histórico construido por la gente, del que forma parte nuestro presente y nuestro futuro.

Conclusión

En este texto se analizaran los orígenes de la utilización de historias de vida en la formación docente evidenciando los aspectos epistemológicos que, junto con la profunda transformación social del siglo. XX, han permitido la identificación de su importancia para la formación de profesores como autores de su conocimiento profesional. Estos aspectos son los mismos que están en la base del establecimiento de un punto de vista sobre la construcción de las identidades de los docentes como un proceso de comunicación (de socialización y / o de formación) que hace exigencias a los participantes y a sus contextos de vida. Estos requisitos son diferentes en función del nivel del sistema de interacción y que pueden focalizarse en: el propio profesor, el profesor con su pequeño grupo de colegas, los profesores en la organización escolar y estas y los profesores en la sociedad como un lugar de decisiones, discursos y perspectivas sobre la profesión docente. Hemos argumentado que la capacidad de satisfacer estos requisitos se desarrolla especialmente a partir de procesos de capacitación basados en historias de vida. Se evidenció, por tanto, la biograficidad del proceso identitario para cada uno de estos niveles, así como el potencial curricular y pedagógico de las historias de vida en la enseñanza y en la formación.

El enfoque de las historias de vida en la enseñanza y en la formación docente irrumpe así como una oportunidad radical no sólo para transformar la vida profesional de los docentes, sino también la investigación. Plummer (2003) afirma que vivimos en una sociedad biográfica. Si es así, la enseñanza y el aprendizaje ganarán un nuevo significado cuando se construyan miradas realizadas desde ese prisma.

Referencias bibliográficas

Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: EPI.

Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: Éditions ESF.

Alheit, P., & Dausien, B. (2006). "Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida". *Educação e Pesquisa*, Vol. 32, n. 1, 177-197.

Antikainen, A. (1998). "Between structure and subjectivity: life histories and lifelong learning". *International Review of Education*, Vol. 44, n. 2-3, 215-234.

Araújo, H., & Stoer, S.(1993). *Genealogias nas Escolas: a capacidade de nos surpreender*. Porto: Edições Afrontamento.

Araujo. H. (2000). *As pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século contextos, percursos e experiências, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ball, S. (2003). "The teacher's soul and the terrors of performativity". *Journal of Educational Policy*, Vol. 18, n. 2, 215-228.

Ball, S., & Goodson, I. (1985). *Teachers' lives and careers*. London : Falmer Press.

Barcellona, P. (1992). *Postmodernidad y comunidad - El regreso de la vinculación social*. Valladolid: Editorial Trotta.

Benveniste, E. (1974). *L'appareil formel de l'énonciation. Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard

Blin, Th. (1995). *Phénoménologie et sociologie compréhensive*. Paris: L'Harmattan.
Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
Boutet, J. (1995). "Le travail et son dire". En J. Boutet (Ed.), *Paroles au travail*. (pp. 247-266) Paris: L'Harmattan.
Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). "Stories of experience and narrative inquiry". *Educational Researcher*, Vol. 19, n. 5, 2-14.
Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
Crozier, M. (1982). "Mudança individual e mudança colectiva". En *Mudança Social e psicologia social*. (pp. 69-81) Lisboa: Livros Horizonte.
Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si. O Corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Lisboa: Europa-América.
Dejours, C. (1995). "Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage". En J. Boutet (Ed), *Paroles au travail*. (pp. 181-224) Paris: L'Harmattan.
Dominicé, P. (1996). *Histoires de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
Dubar, C. (1995). *La socialisation - construction des identités sociales & professionnelles*. Paris: Armand Colin.
Dubar, C. (1996). "Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité". *Éducation Permanente*, n. 128, 37-44.
Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
Durkheim, E. (1992). « L'enseignement de la morale à l'école primaire ». *Revue Française de Sociologie*, n. 4, 609-623.
Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
Esteve, J.M. (1989). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
Esteve, J.M. (Ed.) (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie - la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris : Librairie des Méridiens.
Formenti, L. (1996). « La storia che educa : contesti, metodi, procedure dell´autobiografia educativa ». *Adultità*, n. 4, 83-100.
Gadamer, H.-G. (1960/1988). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
Gergen, K. (1992). *El yo saturado - dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
Gergen, K.J. (1987). "Towards self as relationship". In K. Yardley & T. Honess (Eds.), *Self and identity: psychosocial perspectives* (pp. 53-63).Chichester: John Wiley and Sons.
Giddens, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.
Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
Hernández, F. (2004). Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 248-262). Barcelona: Ediciones Octaedro.
Hernández, F., & Goodson, I. (Eds) (2004). *Social geographies of educational changes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants – évolution et bilan d'une profession*. Paris : APP.
Josso, M.-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

Kemmis, S. (1996). "Emancipatory aspirations in a postmodern era". En O. Zuber-Skerritt, O. (Ed.), *New directions in action research*. (pp. 199-242) London: Falmer Press.

Lawn, M. (2001). "Os professores e a fabricação de identidades". *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 1, n. 2, 117-130.

Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lopes, A. (2008). "La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas". *Profesorado – Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 11, n. 3. Disponible en: http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL1.pdf.

Lopes, A. & Pereira, F. (2004). "Escritos de trabalho e construção social da acção educativa institucional: (e)feitos de um processo de investigação-acção". *Educação, Sociedade e Culturas, n.* 22, 109-132.

Nias, J. (1989). *Primary teachers talking - a study of teaching as work*. London : Routledge.

Nóvoa, A. (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A., & Finger, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS.

Nóvoa, A. (2002). "Prefácio". En M.- C. Josso, *Experiências de vida e formação*. (pp. 7-12) Lisboa: Educa.

Nuttin, J. (1979). "La perspective temporelle dans le comportement humain - étude théorique et revue de recherches". En P. Fraisse (Ed.), *Du Temps Biologique au Temps Psychologique*. (pp. 305-363) Paris : Presses Universitaires de France.

Popkewitz, Th. (2002). *Sociologia política das reformas educativas*: Madrid: Morata.

Pineau, G. (2006). "As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial". *Educação e Pesquisa*, Vol. 32, n. 2, 329-343.

Pineau, G., & Legrand, J.-L. (1996). *Histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Plummer, B. (2003). *Documents of life 2 – an invitation to a critical humanism*. London, Thousand Oaks, New Dheli: Sage Publications.

Ramalho B., Nuñez, I.B., & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.

Riva Flores, J. I. (2009). "Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa". En J. I. Riva Flores & D. H. Pastor, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. (pp. 17-36). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.

Sampson, E. (1985). "The decentralization of identity - towards a revised concept of personal and social order". *American Psychologist*, Vol. 40, n. 11, 1203-1211.

Sancho, J.; Hernández, F.; Creus, A.; Hermosilla, P; Martínez, S., Giambelluca; Cid, A.; Duran, P. (2007). "Historias de vida del profesorado en el mundo digital". *Praxis educativa*, n. 11, 10-30.

Santos, B. S. (1995). *Toward a new common sense - law, science and politics in the paradigmatic transition*. London / New York: Routledge.

Sartre, J. P. (1960). *Critique de la raison dialectique. Questions de méthode*. Paris: Gallimard.

Sartre, J. P. (1972). *L'idiot de la famille – Gustave Flaubert*. Paris: Gallimard.

Schön D. (1983). *The reflective practitioner - how professionals think in action*. London: Temple Smith.

Shotter, J. (1990). "Social individuality versus possessive individualism - the sounds of silence". En I. Parker & J. Shotter (Eds), *Deconstructing social psychology*. (pp. 155-169) London: Routledge.

Todorov, T. (1995). *La vie commune*. Paris: Seuil.

Vassileff, J. (1992). *Histoires de vie et pédagogie du projet*. Lyon : Chronique sociale.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.* Lisboa: Educa

Zoll, R. (1992). *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne - essai sur les mutations socioculturelles*. Paris: Éditions Kimé.

Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida

Rosane Kreusburg Molina
Unisinos/CAPES, Brasil

Resumen. *El presente texto comparte reflexiones en torno a la relación entre ética e investigaciones de diseño cualitativo con especial énfasis en las que se basan en historias de vida. Reúne reflexiones basadas en la aportación de Ricoeur respecto a la ética dialogal, de McLaren sobre las acciones políticas significativas y de Habermas sobre racionalidad y pensamiento técnico, entre otros autores y expresa la comprensión de la ética como el ejercicio de pensar la acción humana y su responsabilidad. Concluye que, en el campo científico, toda elección metodológica y epistemológica tiene implicaciones éticas, y que tiene especial sentido relacionar las cuestiones éticas con las investigaciones educativas que se utilizan de historias de vida porque construyen conocimiento desde la perspectiva del otro u otra y no de la del investigador. Valora las estrategias metodológicas que acercan el investigador al contexto y a los actores porque ponen en contacto las distintas experiencias humanas. Finalmente, recuerda la dificultad y el dilema de establecer la frontera y la distancia necesarias entre el investigador y los actores colaboradores a lo largo del proceso de las investigaciones educativas sobre y con historias de vida.*
Palabras clave: *Ética, investigación educativa, historias de vida.*

Abstract. *The purpose of this study is to share reflections about the relation between ethics and qualitative research design, focusing on the research based on life stories. The text gathers reflections based on the contributions of Ricoeur concerning dialogical ethics, of McLaren about significant political actions, of Habermas on rationality and technical thinking, among other authors. Here, the understanding of ethics is expressed as the exercise of thinking the human action and its responsibility. The conclusions are that, in the scientific field, every methodological and epistemological choices have ethical implications, and that relating ethical issues with the educational research that makes use of life stories has a special sense because knowledge is constructed from the other's perspective instead of the investigator's. Also, methodological strategies approximating the researcher to both the context and the actors are valued, since different human experiences are put in contact. At least, the study recalls the difficulty and dilemma of establishing the necessary frontier and distance between the researcher and the actors who collaborate through the process of educational research on and with life stories.*
Keywords: *Ethics, educational research, life histories.*

Introducción

Estudiar historias de vida y sus intersecciones con las estructuras sociales ha sido nuestro trabajo cotidiano, experiencia que nos acerca a los problemas éticos que tal posición platea. Sobre ellos adquirimos la responsabilidad de ejercer una permanente vigilancia reflexiva.

Fue el clima intelectual de la Escuela de Chicago – escenario privilegiado para el desarrollo de la sociología en el mundo – que confirió un lugar relevante a la investigación cualitativa, aunque no se sitúe ahí su origen, al señalar que la

antropología y la sociología no podrían ser simplemente un ejercicio del pensamiento. En este clima intelectual se defendió e introdujo la obligatoriedad de la fundamentación de la teoría a partir de la realidad, o sea, introdujo en el currículo de formación de los sociólogos la obligatoriedad del trabajo de campo. Con iniciativas como esta rescataron, por una parte, el compromiso ético de la profesión del sociólogo o del investigador crítico, y por otra, la posición de que la ciencia social no se hace de forma independiente a los actores sociales. Aprendizajes que nosotros, los que investigamos sobre y a partir de historias de vida, pasamos a ejercer rescatando de los actores sus palabras, sus vidas subjetivas y sus experiencias sociales.

Al empezar el diseño de un proyecto de investigación nos dedicamos a comprender lo que conocemos del problema sobre el que queremos investigar. Si trabajamos con historias de vida, trataremos de hacer todos los desplazamientos necesarios para acceder a los colaboradores que conocemos solamente como nombres y que, a lo largo del proceso, cobran vida: tienen rostro, biografías, sentimientos, relaciones, contextos, historia e identidad. A lo largo de la travesía, desde la elaboración del proyecto a la escritura del relato final de la investigación, al incluir los actores- colaboradores en el proceso investigativo ellos y, por supuesto, sus historias, pasan a existir para nosotros casi que en su plenitud. En este punto, nuestras experiencias son testimonios, el problema inicial de conocimiento se vuelve en otro problema, el objeto de investigación ya no es tan objeto porque cobró vida, y nosotros, ya no somos los mismos que éramos al principio del proceso investigador. Por lo tanto, no resulta difícil entender que nuestro trabajo se sitúa en una frontera en la que ética y epistemología se tocan.

El hecho de que nosotros, investigadores de indagaciones cualitativas, nos dediquemos a comprender los fenómenos sociales a partir de lo que los actores sociales puede aportar, facilita compartir, entre nosotros, la idea de que la construcción de historias de vida, relatos de vida, narrativas y biografías se nutre intensamente de todas aquellas personas que colaboran con nuestros estudios. Así, por una parte, como investigadores, estamos comprometidos con las experiencias de las personas y las formas como estas son contadas y, por otra parte, condicionamos el contexto y la experiencia que se constituye, para ellos y ellas, al colaborar con nuestros estudios desde el lugar de actores protagonistas. Sin embargo, al adentrarnos en sus contextos y formar parte de sus escenarios, pensamientos y palabras, aunque sea por tiempos más o menos cortos y descontinuados, es imprescindible ejercer una vigilancia ética para no ultrajarlos. Por el contrario, nuestro compromiso ético tendrá como reto mover los contextos hacia condiciones más dignas. Desde la posición del investigador, este puede ser considerado uno de los más grandes desafíos éticos y con el que nos encontramos en cada momento.

Desde este punto de partida, la finalidad de este texto es compartir una serie de reflexiones en torno la relación entre ética e investigaciones de diseño cualitativo con especial énfasis en las que se basan en historias de vida. Lo correcto sería empezar con una amplia reflexión sobre el concepto de ética para situar las distintas dimensiones inherentes al tema. Tarea que, por una parte, no soy capaz de cumplir y, por otra, extrapolaría las pretensiones de la especificidad de estas jornadas y de esta contribución. Por lo tanto, me limitaré a situar unas reflexiones en torno al tema de las cuestiones éticas y la investigación de diseño cualitativo bajo el apoyo de los textos de Saraiva Nunes (2009), Cerrillo (2009), Ricoeur

(1996, 1999) y Habermas (2002), cuyas contribuciones y expresiones he seguido de cerca.

Pondré más énfasis en las implicaciones éticas en los procesos investigativos 'cara a cara' que, todos sabemos, se encuentran afectados por conflictos y contradicciones, que extrapolan el contexto y los límites de la investigación porque nos colocan en contacto directo con las condiciones de la vida social y sus problemas. Así, pensar las cuestiones éticas en la investigación con historias de vida significa pensar igualmente la noción de responsabilidad sobre nuestros actos, conjugando la ética individual con la responsabilidad social.

La ética, en términos de Ricoeur (1996), se presenta, así, como el ejercicio de pensar la acción humana, sus motivaciones, sus consecuencias prácticas, su finalidad y sentido, su aporte moral, su justicia y su responsabilidad**.**

El retorno de los debates sobre la ética en la contemporaneidad

La pertinencia del interés por el tema de la ética en la contemporaneidad parece estar directamente vinculado al 'proyecto de la Modernidad'. Proyecto que todos sabemos se constituyó en una manera de ver la complejidad del mundo y de la sociedad de forma demasiadamente simplificada y reduccionista. Como señala Habermas (2002), el pensamiento estrictamente técnico ha puesto los sujetos en un modelo de relación de posesión, de uso, en que el conocimiento se manifiesta en cuanto conocimiento de 'algo' ante el acto activo del investigador. Ese modelo de ciencia o método científico no nos pone verdaderamente en diálogo y en relación con el otro. No confiere sentido al relato del otro, pues reconoce la razón como el gran juez y pretende comprender y explicar los fenómenos humanos a través del método científico basado en la Física. Sin embargo, el poder de la "racionalidad de la acción social", en palabras de Habermas (2002), ha sido cuestionado y asistimos la caída de sus legitimaciones y del sueño moderno que propició. Bauman (1998) y Hall (2005) son buenos ejemplos de autores que han publicado respecto a los sentimientos de malestar contemporáneo como fruto de la decepción ante el sueño moderno.

Así que, la ética resurge como una especie de freno, un aviso que nos lleve a volver a cuestionar y plantear que, antes de actuar, debemos medir las consecuencias de nuestros actos. Para Ricoeur (1996, 1999), la situación inédita en que nos encontramos, debido al extraordinario avance de las aplicaciones técnicas, influye profundamente sobre innumerables dominios de la vida social. Como refiere Saraiva Nunes (2009), no podemos olvidarnos, que el conocimiento científico moderno surge dentro de un panorama económico más amplio, caracterizado principalmente por la idea de progreso y de acumulación de capital. Y los intereses económicos hasta ahora han puesto en suspenso las reflexiones éticas. La actual crisis económica es consecuencia de esa suspensión al confundir "liberalismo económico" con ausencia total de normas y límites. Análisis contextual que nos plantea a nosotros, los investigadores con historias de vida, la responsabilidad de facilitar diálogos entre y con los actores colaboradores teniendo como objetivo el articular los intereses individuales (del investigador y

los investigados) con las cuestiones comunitarias locales y con las relaciones sociales y económicas más amplias, en una dimensión global.

Así, el escenario actual, caracterizado por ese sentimiento de malestar y por un conjunto de cuestionamientos derivados de los cambios sociales, plantea un nuevo llamamiento a las reflexiones éticas. El problema de la fundamentación de la ética se coloca, parafraseando a Saraiva Nunes (2009), como un problema más de nuestra contemporaneidad. ¡Una responsabilidad a más! Y, ¿qué nos impone el concepto de responsabilidad?

La responsabilidad pone la acción humana en relación directa con sus consecuencias, sean previsibles o imprevisibles. La responsabilidad se presenta, así, como un ejercicio de moderación y de contención, llegando incluso a proponer, como se refiere Saraiva Nunes (2009), la abstención del actuar. Es la responsabilidad ante las consecuencias de las acciones de uno mismo lo que debe inspirar la reflexión ética. Aquí también tiene cabida las advertencias de Hall (1997) que nos recuerda que es hora de comenzar a pensar en la identidad más en términos de lo que podemos hacer unos por los otros (cuestión ética), y no solamente sobre quién somos (cuestión epistemológica).

La ética se presenta así, como el ejercicio de pensar la acción humana, sus motivaciones, sus consecuencias prácticas, su finalidad y sentido, su aporte moral, su justicia y su responsabilidad. La libertad, se presenta así, para Ricoeur (1996), como el fundamento de la ética. Dicho de otra manera, a mi deseo de *ser* se suma, analógicamente, el deseo de *ser* del otro, pues sólo 'cuando existe la libertad del otro y yo la reconozco es cuando de verdad estoy reconociendo mi libertad'. En términos de Ricoeur (1996 e 1999), estamos hablando de la ética dialogal. Relación que constituye al propio sujeto y confiere al otro su fundamento. Un sujeto que es más bien un sujeto reflexivo que se constituye a sí mismo a partir del retorno hacia sí mismo, promovido por el otro.

¿Qué pensar o qué decir sobre las cuestiones éticas en torno la investigación con y sobre las historias de vida?

El rescate que hace Saraiva Nunes (2009) sobre la ética dialogal de Ricoeur lo pone en una situación de primacía respecto a la moral, marca la necesidad de rescatar el proyecto del *ser,* el sentido aristotélico del deseo de la vida buena, no sólo en su dimensión subjetiva/individual, en la idea reflexiva del sí mismo, sino también como en su dimensión intersubjetiva *yo-tu*, y, por último, social y política, en una sociedad gobernada con justicia. Así, creo que narrando sus experiencias y sus historias de vida los actores que colaboran con nuestras investigaciones, pueden interpretar y reconstruir sus condiciones sociales, en ocasione veces opresivas, mediante acciones políticas significativas, como las define McLaren (1995, 1997).

La aportación original que nos hace Ricoeur respecto al diálogo llena de sentido nuestra preocupación en relacionar las cuestiones éticas con las investigaciones educativas que se sirven de las historias de vida. ¿Podríamos decir que ética es la responsabilidad de incluir con justicia?

La posición ética del investigador que construye conocimientos desde la perspectiva del otro u otra es una de las más comprometidas del campo científico. Por una parte, como investigadores debemos cumplir los requisitos de rigor,

formalización y análisis de lo que sucede en el campo. Por otra, las características de nuestra metodología, especialmente el contacto directo con los sujetos que estudiamos, dificultan el distanciamiento y el cumplimiento de las responsabilidades o cuidados éticos que este quehacer conlleva.

Por mucho que queramos seguir mirando hacia otro lado, todos sabemos, como afirma Cerrillo (2009), que en la ciencia toda elección metodológica y epistemológica es también una elección con implicaciones éticas. Nos recuerda este autor que ninguna de las decisiones que tomamos en el proceso de investigación es ajena a la red de relaciones en la que estamos inseridos. Que la toma de decisiones en la investigación social, como cualquier otra decisión en todo ámbito de la vida, conlleva también toda una serie de consecuencias, muchas de ellas probablemente no previstas, que plantean un abanico de problemas de resolución no menos compleja.

¿Y qué papel juegan las estrategias metodológicas en ese proceso? Diversos autores, entre ellos Bolívar (2002), Clandinin y Connelly (2000), Denzin y Lincoln (2003), Goodson y Sikes (2001) ya dijeron, y no cuesta recordarlo, que las historias de vida no pueden convertirse en panacea metodológica. Son convenientes para la reconstrucción del comportamiento y de las relaciones sociales significativas de un actor o de un colectivo de actores. Para entender un u otro cotidiano y sus escenarios tenemos que comprender al actor o los actores, cómo lo hacen, cómo habitan ese lugar, sus sentimientos, los signos y los significados y donde ellos o entre ellos se concretan las normas éticas vigentes. Para eso, todos disponemos de un arsenal de estrategias para garantizar la obtención rigurosa de nuestra materia prima con la preciosa colaboración de los actores sociales. ¿Cómo solemos hacerlo?

Procuramos informarnos sobre dónde, o sobre cómo encontrar las personas con las cuales haremos las entrevistas, las historias de vida, las narrativas, los grupos focales, etc. A la hora de contactar con ellos y ellas les informamos de los motivos por los que han sido seleccionados, de la dinámica del trabajo que desarrollaremos, etc. En fin, tratamos de facilitarles todas las informaciones con el objetivo de causarles el menor grado de problemas. Ellos y ellas marcan las fechas, el lugar de encuentro, etc.

También procuramos 'adaptarnos' a su situación lo máximo posible (contexto, cultura, perfiles, etc.). Lo hacemos porque sabemos que sin conocimiento del contexto, de la cultura y de la historia en la que las historias de los sujetos se ubican no es posible comprender mucho de lo que nos cuentan. Incluso sabemos que entrevistar a una maestra requiere estrategias metodológicas distintas de aquellas en las que nos apoyamos para entrevistar a un estudiante, a un padre o la directora de una escuela.

Una vez iniciado el proceso investigador, tratamos de generar un ambiente cómodo. Comenzamos explicando cómo trabajaremos (como funcionarán los encuentros, etc.), aunque, coincidiendo con Cerrillo (2009), sabemos que la participación no surgirá espontáneamente cuando los participantes estén aclarados, informados y predispuestos a colaborar con nosotros. Nuestros esfuerzos en aclarar todo lo posible a los entrevistados tiene la pretensión de reducir el habitual rechazo y ansiedad que provocan las grabadoras, por ejemplo y también deseamos que con nuestras aclaraciones las resistencias y las desconfianzas de los colaboradores se ablanden. Con ello intentamos tocar los temas problemáticos con la mayor delicadeza posible.

Bueno, estas son, de modo resumido, las estrategias que ponemos en juego para vencer las resistencias y las desconfianzas de los sujetos y hacer que emerjan las informaciones y las evidencias que tanto necesitamos, o deseamos conocer. Es en este punto desde el que es posible hablar de fiabilidad y validez en las investigaciones con y a partir de historias de vida, narrativas, relatos, etc., al tratar que el sujeto exprese lo que puede expresar de modo no orientado o dirigido por nosotros. El resultado depende mucho, como comenta Cerrillo (2009), del investigador: de su experiencia, su legitimidad y también de su genialidad, su sensibilidad y de su arte. Y, de ahí resultan los registros con mayor o menor fidelidad. El desafío es vencer, con vigilancia ética, las resistencias o desconfianzas que los colaboradores nos plantean.

Así pues, ¿hasta qué punto está justificada la puesta en práctica de todas las estrategias de que nos servimos y que hacen funcionar las investigaciones que hacemos? Y, ¿hasta qué punto son legítimas las resistencias y desconfianzas de los actores sociales? ¿Cuál es la 'distancia' que necesita crear el investigador a lo largo del proceso entre él y los actores colaboradores? ¿No estamos nosotros siempre por encima y por delante de los actores que investigamos? ¿Quién plantea la investigación, quién la coordina, quién la cierra? ¿La ocultación de datos, la elección de datos, la creación de ambiente, etc., son acaso juegos de seducción? ¿Qué hacemos con las informaciones que colectamos y que no interesan directamente para la investigación que coordinamos?

Por otra parte, si toda acción moral es un impulso consustancial a la convivencia entre seres humanos, ¿sería la cercanía con otras personas la que nos empuja a preocuparnos de los demás? Si es así, las investigaciones que hacemos, en sus diferentes modalidades, pueden encontrar aquí uno de sus más fuertes y mejores puntos de anclaje ético: la acción de incluir con justicia y responsabilidad social. Al registrar las historias de los colaboradores y divulgarlas, transmitirlas, podemos sensibilizar y poner en contacto la experiencia humana de los investigados y los investigadores explicitando, a través de estos actos, nuestra preocupación con los demás y, quizá, mejorando la convivencia entre los seres humanos.

Lo que nos lleva a otro dilema ¿Elaboramos y divulgamos nuestros relatos de investigación, en sus distintos formatos, bajo exigencias, normas, plazos y necesidades definidas por quién?

Las narrativas, las historias, las experiencias que comunicamos o publicamos, están o son sumergidas en nuestro relato y en nuestro análisis. Son recortadas, descritas, interpretadas y por tanto reformuladas. ¿Se trata de algo inevitable? ¿No puede la perspectiva de investigación que hacemos limitarse a reproducir literalmente lo que los sujetos dicen? ¿Hay formas documentales capaces de cumplir con esta limitación? ¿Es algo que resulta imposible? ¿Reproducir exactamente lo que nos dijeron los sujetos investigados, sea en historias de vida, narrativas o relatos, es un imposible tecnológico y metodológico o una reducción teórica? ¿La intervención del investigador existe siempre?

Hoy por hoy, creo que sí, que la intervención del investigador existe siempre, de un modo más o menos manifiesto, pero existe. Además, desde mi punto de vista, presentar las historias de vida de los sujetos como un producto acabado, sin la pertinente interpretación dialógica del investigador, supone dejar de lado el conocimiento de las condiciones de producción de esos relatos y

también significa situarse en la posición un tanto positivista del pensar que 'los datos hablan si mismos'.

Con estas palabras y en los marcos de nuestras experiencias investigativas y de las contribuciones presentadas para estas jornadas y en esta publicación, creo que podemos profundizar el debate sobre las cuestiones éticas con las que nos afrontamos en torno a la investigación sobre y con historias de vida.

Referencias bibliográficas

Aguirre, I. (2000). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade.* Rio de Janeiro: Zahar.

Bolívar, A. (2002). "*¿De nobis ipsis silemus*?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa.* Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, v. 4, n. 1, p. 1-26. Disponible en: http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html. Acceso el 12 nov. 2010.

Cerrillo, J. A. V (2009). El intermediario imposible. Algunas reflexiones en torno a epistemología y ética en la investigación cualitativa. *Nómadas. Revista Científica de ciencias sociales y Jurídicas,* 24(4) 15-30. Madrid: Universidad Complutense.

Clandinin, J. & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry.* Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). (2003). *Strategies of qualitative inquiry.* California: Sage.

Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings:* learning from lives. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

Habermas, J. (2002). *Ciencia y técnica como ideología.* Madrid:Tecnos.

Hall, S. (1997). Old and new identities, old and new ethnicities. En: King, A.D. (ed) *Culture, globalization and the world-system: Contemporary conditions for the representation of identity.* (p.41-68). Mineápolis: University of Minnesota Press.

Hakk, S. (2005). *A identidade cultural na Pós-Modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A.

McLaren, P. (1995).*Critical pedagogy and predatory culture: Opposicional politics in a postmodern era.* Londres & New York: Routledge.

McLaren, P. (1997). *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium.* Boulder, Colorado: Westview Press

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro.* Barcelona: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad.* Barcelona: Paidós.

Saraiva Nunes F. P. (2009). *La ética dialogal de Paul Ricoeur* (Presentación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), Departamento de Filosofía Teorética y Práctica, Universidad de Barcelona). (No publicado).

Problemáticas

Preocupaciones epistemológicas y metodológicas en torno a la construcción de historias de vida[2]

Analía Elizabeth Leite Méndez
Universidad de Málaga

Resumen. *En esta contribución se presentan una serie de reflexiones y preocupaciones epistemológicas, éticas y metodológicas en torno a la elaboración de dos historias de vida en el marco del trabajo de tesis doctoral sobre Memorias de maestros y maestras. Las historias de Ana y Pepe constituyen una posibilidad de conocimiento, comprensión y re-significación de las identidades profesionales, del contexto socio-histórico y político de la formación y del trabajo docente*
Palabras Clave: *magisterio, identidad profesional, historias de vida*

Abstract. *A range of epistemological, ethical and methodological reflections and worries are presented. These are concerned on building of two histories of life of a male and a female teacher. They are framed in the research of doctoral thesis of author, about Memories of teaching staff. The histories of Ana and Pepe constitute a possibility for knowledge, comprehension and re-meaning of the professional identities, the political, social and historical context of the teacher training and work.*
Keywords: *Teacher Profession, Professional identity, Histories of life.*

Introducción

A partir del proceso de investigación llevado a cabo con una maestra y un maestro a punto de jubilarse, con la intención de re-construir sus vidas profesionales y desde ellas avanzar en la comprensión de los procesos identitarios propios y / o asociados a trayectorias de formación; me inundan numerosos interrogantes, inquietudes, temores y preocupaciones sobre la construcción de historias de vida, que pongo en juego en esta contribución. En primer lugar presentaré la situación y el contexto desde el cual o desde donde comenzaron a gestarse las historias de vida para luego presentar, analizar y discutir cuatro nudos de problemas derivados del proceso de elaboración de las historias de vida de Ana y Pepe, mis compañeros de viaje.

La historia de las historias de vida

Las decisiones epistemológicas y metodológicas que sostienen una tesis doctoral, ponen en juego la propia trayectoria de vida y en mi caso siempre me ha inquietado donde, cómo y qué queda de los sujetos en las investigaciones, qué hacemos o como confrontamos los marcos sociales, culturales y políticos de los que

[2] La presente contribución forma parte de la investigación sobre Memorias de maestras y maestros de la tesis doctoral.

formamos parte, pero también de los que hemos formado parte, al igual que las personas con las cuales trabajamos. Como dice Achilli (2006), las memorias se construyen en los claroscuros de los recuerdos del trabajo, de la educación y de la vida familiar de otros tiempos. Los procesos vividos se van estratificando en la conciencia colectiva de modo heteróclito, abigarrado, algunos parecen más pasibles de olvido y otros se van seleccionando para ser trasmitidos. Esta selección depende de cada uno, de sus luchas, de lo posible, lo probable y lo prohibido en determinadas condiciones socio-históricas. Y en este punto entra Pepe, maestro desde los 17 años y con cincuenta años de escuela que conozco desde una posición de profesora en una situación de capacitación, pero deja un fuerte impacto y muchas preguntas sobre cómo fue su vida, su formación como maestro en la dictadura franquista, sus comienzos. Cómo llega a ser lo que es, con un pensamiento tan claro, un compromiso pedagógico tan fuerte. Mi primera idea fue: hay que conocer su vida, su vida merece ser contada. Antes de llegar a esta instancia –reconstruir su vida- podemos compartir una experiencia de seis meses en un grupo de trabajo, donde cada vez se hace más fuerte la idea de contar su historia. Así comienza la historia de la tesis y esto para mi es fundamental porque el impacto de una vida, la vida de Pepe, al principio, me muestra un camino posible de conocimiento, que por otro lado me enfrenta con mis propias preocupaciones en el campo de la investigación, que curiosamente constituye una vía de resolución. Con Ana, la historia es diferente, llego a ella a través de la valoración que hace de su trabajo una compañera y me quedo con ella desde el principio porque en nuestro primer encuentro me dice que porque la había elegido si su vida no tenía mucho interés, que no tenía nada para contar. Y con Ana, se encienden otras luces: ¿que lleva a una maestra con cuarenta años en el aula a decir que su vida es muy simple? Esta es otra forma de entrar en la vida de una persona y curiosamente con Ana llevamos casi dos años de encuentros mensuales. Muchos de ellos sin grabadora, solo para tomar un café y conversar un rato. Pude entrar en su casa y conocer a su familia, aunque nuestro espacio siempre es algún rincón de un bar. Con Pepe, el espacio de encuentro siempre ha sido la escuela. Contrastes, paradojas y algo común en ambas historias: vivieron un momento histórico y político cuyas huellas me han permitido conocer.

El proceso de la re- y co- construcción de sus historias de vida comienza con largas entrevistas, con intercambio de documentos – que llevan a las entrevistas voluntariamente-, como fotos, contratos, certificados y otros materiales que quieren mostrar y mostrarme. Luego de la primera entrevista, siempre asisto a la siguiente con la anterior transcripta para discutirla, modificarla y continuar desde allí. En una primera etapa se trabajó durante un año con entrevistas abiertas donde relataban su vida desde su nacimiento hasta el presente, en un juego dialéctico no cronológico. Una segunda etapa que podemos denominar de "búsqueda" y "comprensión" más profunda que en la primera, en el sentido de ahondar en marcos históricos, sociales y políticos y una tercera etapa de co-elaboración de la historia de vida de Pepe y Ana, donde vamos discutiendo, analizando, y re-elaborando la historia que construí de cada uno. Historia que se va modificando en la medida que la vamos revisando, además de estar en otro momento diferente al de las entrevistas. Actualmente y desde hace un par de meses constituimos lo que llamo espacios de trabajo con un documento, con un texto: la historia de cada uno de ellos desde mi versión escrita.

Desde este trabajo, creo que la recuperación de experiencias e historias relatadas por los propios implicados, y vividas durante períodos significativos para la historia de un País constituye una forma de investigación/indagación que permite –a ellos, a mí y a los que nos lean-, re-construir procesos, re-contextualizar situaciones presentes, comprender modos de ser y actuar con los demás y con uno mismo, en una palabra; traer el pasado al presente y buscar en el presente y en el futuro las raíces del pasado –desde lo vivido, imaginado, lo reinventado-, como forma de comprensión. Las memorias de los maestros y maestras que se formaron y actuaron buena parte de su vida durante el período Franquista, pueden aportar una mirada, un marco de lo que fue la formación para el magisterio, en un momento paradigmático de la historia de España y acercarnos otras historias. Los procesos hegemónicos se construyen sobre la memoria y el olvido, en ellos, como sostiene Williams (2000), las tradiciones selectivas juegan un papel fundamental al constituir "la versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente pre-configurado que resulta operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social (op.cit:137).

Las historias de vida desde sus anudamientos éticos, metodológicos y epistemológicos

Desde el desafiante proceso que supone la elaboración de una historia de vida, me gustaría llamar la atención de cuatro "problemas" con los que me he enfrentado y que me ha llevado a pensar una y otra vez en la forma de construirla, aunque luego todo cambia cuando se confronta la construcción que hace el investigador con las ideas del protagonista y la protagonista de la historia.

Una primera fuente de preocupaciones tiene que ver con la "fidelidad" del relato en relación con el/la que cuenta su vida. Como ser fiel a lo que nos cuentan, a pesar de ser co-escritores de una historia de vida, ocupamos una posición que tiene connotaciones importantes, la academia, la investigación, son palabras y lugares superiores y a veces ajenos a los maestros y maestras. Además, son diferentes las posiciones en cuanto al que cuenta, al que escucha y este que escucha, desde donde escucha. Estos serían algunos condicionantes o filtros de la fidelidad. Esto también nos lleva a pensar en la relación que establecemos con el otro. Hasta donde, quien pone los límites, son necesarios los límites, la historia del otro envuelve también mi historia y hasta donde no solo somos co-escritores por escribir con el otro, sino también por contar nuestra vida a través de la escritura de la vida del otro. La fidelidad no pretende enmascarar una idea de objetividad, pero tal vez sí una atenta revisión e interpelación desde el otro y los otros para respetar al otro en su historia. La tentación de la interpretación o de la rápida traducción desde palabras propias –que supone marcos referenciales particulares- constituye una señal a tener en cuenta.

Una segunda línea de interrogantes se relaciona con el trabajo de re-construcción de la historia de vida, que supone el diálogo con diferentes fuentes: la historia, el contexto, las versiones del momento histórico en el que se sitúa la historia de vida, la política, los marcos culturales. Una historia de vida atraviesa o traspasa lo individual para llevarnos a conocer, analizar, comprender y re-descubrir una época, una visión o visiones sobre el magisterio, sobre el papel de la mujer y de los hombres; la proyección puede ser infinita, en el sentido de la mayor

o menor apertura que el investigador quiera darle a la historia. Y aquí uno se plantea ¿hasta dónde dejamos que la historia siga? ¿Qué marco de irradiación le permitimos? Está claro que el límite lo marca el foco de la investigación, pero al tratarse de la reconstrucción de identidades profesionales, cuanto mejor y mayor sea el marco de comprensión contextual de la historia que nos cuentan, tal vez, podamos generar procesos más profundos y amplios de la construcción de la profesión docente. Además de entender una época, de recuperar la memoria de un momento histórico y reconocerla en la vida actual. Desde la historia de Pepe y Ana, el poder estudiar en una época donde pocos lo hacían orientó su vida y marcó un camino vital para ellos. Esto puede pasar inadvertido en su historia sino se recupera o no se contextualiza esta situación. ¿Quiénes estudiaban en los 60´? ¿Qué instituciones educativas existían? ¿Qué historia tienen estas instituciones? ¿Quiénes estudiaron en ellas? Esto es solo para ubicar la cuestión, pero podemos jugar de esta manera con ambas historias. En el caso de Ana, como mujer, como entender su vida sin indagar la cuestión del género y del ser mujer en una época histórica diferente a la actual, pero cuya identidad comienza a conformarse en un marco ideológico, político, social donde la mujer tenía un lugar pre-fijado.

En tercer lugar, aparecen muchas inquietudes en el momento de la construcción del relato como texto. ¿Cómo construimos una historia de vida que respete al sujeto, que pueda ser leída y que no suponga un mero relato cronológico de hechos? ¿Cómo decidimos la línea argumental de una historia de vida? El problema desde un punto de vista metodológico resulta interesante porque en las entrevistas los protagonistas no siguen una línea cronológica, van y vienen, emerge una dialéctica curiosa y compleja. Se detienen en ciertos momentos conjugando el presente y los problemas actuales con el pasado. Luego que hacemos los investigadores en la elaboración del texto biográfico, seguimos una secuencia temporal o una secuencia "situacional" o ambas, o creamos una versión diferente. En la experiencia concreta de elaboración del texto opté por una especie de relato ampliado, aunque las dudas siempre persisten. Un relato ampliado en el sentido de contar la historia desde el comienzo pero con un movimiento ascendente y descendente en cuanto al tiempo y en cuanto a los hechos vividos. Además, lo ampliado tiene que ver con relatos paralelos en el cuerpo del texto: historia del pueblo donde nació Ana, historia de la escuela donde fue Pepe, recuerdos de Ana y Pepe que nos remiten a otros textos. El desafío en la construcción de un texto, como es una historia de vida, creo que es una de las claves para seguir trabajando y creando nuevas formas de crear textos que puedan "captar" en parte una vida, que es un mundo, un mundo de significados.

Por último y no menos importante es la interpretación del texto, de la historia de vida, desde una finalidad investigadora. Ya que no se trata de interpretar la vida de Pepe y Ana, sino, en el caso de esta investigación, de lo que se trata es justamente a partir de la re-construcción de sus vidas poder comprender el complejo proceso de construcción de identidades profesionales. Proceso cambiante, variable, estático por momentos, pero en constante fluir. Así como Pepe y Ana son co-autores de un relato, también son co-partícipes en los procesos de interpretación. Otro desafío importante pero que no puede quedar fuera de la investigación. Al respecto, se han comenzando a discutir las categorías de análisis que hasta el momento fui derivando de las entrevistas, aunque Pepe y Ana no sienten que tengan que formar parte de esa discusión y me dan vía libre para la interpretación. Lo cual supone abrir otras vías de diálogo para el proceso de

interpretación que no son las que habitualmente utilizamos los investigadores. Veo que la diversidad de lógicas (la lógica de un maestro y una maestra con su experiencia directa en el aula y en los centros educativos y la lógica de los investigadores con sus procesos de abstracción y comprensión) constituye un obstáculo en el momento actual para avanzar en un proceso de interpretación compartido, que se refuerza desde la propia versión de Ana y Pepe en cuanto al papel, al lugar y a la posición de un maestro, de una maestra y de una profesora/investigadora. Un nudo difícil de desanudar.

Referencias bibliográficas

Achilli, Elena y otros (2006). *Memorias y Experiencias Urbanas*. Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario.

Williams, Raymond.(2000). *Marxismo y Literatura.* Barcelona: Editorial Península Biblos. 2da.ed.

Lo que hemos aprendido a la hora de llevar a cabo historias de vida a partir de cuatro proyectos de investigación

Fernando Hernández, Juana M. Sancho y Amalia Susana Creus
Universidad de Barcelona

Resumen. *Partiendo la trayectoria de los autores en el campo de la investigación sobre historias de vida profesionales de profesores, en este capítulo se plantea cómo afrontan una serie de decisiones (de manera especial las relacionados con la construcción de los relatos y con el análisis de diferentes historias de vida) que hay que afrontar en este tipo de estudios.*
Palabras Clave. *Historias de vida profesional, cambio educativo, posición de los investigadores, análisis de las historias de vida.*

Abstract. *Taking into account authors' trajectories in the field of teachers' professional life histories, in this chapter they explore some of decisions (particularly linked with the construction of the narrative and the analysis of several life histories) that are necessary to cope with in this kind of studies.*
Keywords. *Professional life histories, educational change, researchers' positionalities, life histories analysis.*

Introducción

Hace ya casi una década, en 2001, comenzamos a preparar un proyecto de investigación sobre la relación del profesorado de primaria y secundaria con los cambios[3]. Desde entonces, hemos continuado en esa estela, indagando en torno a esa misma relación desde la perspectiva del profesorado de la universidad[4]; llevándolo a los procesos de reestructuración de las profesiones del cuidado (docentes y enfermeras)[5] y abordando lo que significa ser mujer en la universidad española[6]. El nexo conductor de estos cuatro proyectos ha sido comprender, desde la construcción de relatos de historias de vida profesionales, cómo el profesorado de los tres niveles educativos, más las enfermeras se relacionan con los cambios.

Este empeño nos ha supuesto, de una forma u otra, haber escrito 51 historias de vida, de las cuales hemos publicado íntegramente 43, pues 2 no fueron autorizadas, y 6 quedaron diluidas en el guión que habíamos construido los investigadores. Desde esta experiencia, lo que vamos a hacer en este capítulo es

[3] Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes. Ministerio de Ciencia y Tecnología. Programa Sectorial de Promoción General del Conocimiento (BSO2003-02232). http://cecace.org/proj-cambios.html

[4] Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios. Ministerio de Ciencia e Innovación (SEJ2006-01876). http://cecace.org/proj-profuni-ca.html

[5] 2004-2007. Professional Knowledge in Education and Health: Restructuring work and life between the state and the citizens in Europe. European Commission. (Profknow: 506493). http://www.profknow.net/

[6] Dones a la ciència i la universitat: la construcció de la identitat docent i investigadora en contextos de desigualtat. AGAUR 2007 RDG 00001. http://www.ub.edu/esbrina/docs/proj-dones/Dones_a_la_ciencia_i_la_universitat.pdf

compartir algunos de los interrogantes que esta perspectiva de investigación nos ha planteado, desde la posición de que lo que hemos pretendido desde un principio ha sido contribuir no sólo a una revisión en profundidad de nuestros saberes sociales, sino también indagar sobre la capacidad de dar sentido a la fractura de los discursos que la gente tiene o silencia. Y, de manera principal, a las relaciones entre saber social e histórico, experiencia narrada y las prácticas sociales.

Pero antes, una clarificación sobre nuestra posición investigadora. Hay un supuesto, en lo que a la perspectiva metodológica se refiere: uno no adopta una metodología, sino que es la metodología la que adopta al investigador. Para nosotros asumir una metodología no quiere decir tomar las características que definen cómo aproximarse a la realidad, vinculándose a un enfoque que puede llamarse *cualitativo*, narrativo, etnográfico o de historias de vida -por señalar las tendencias afines a nuestro proyecto- como manera de legitimar el proceso seguido. Si el investigador, como es nuestro caso, se reconoce como alguien que se-construye-en-la-investigación, la metodología también se construye-en-la-investigación, formando parte del proceso de construir-se en la investigación (Sancho y otros, 2005).

Desde esta aproximación hay una distinción que vale la pena señalar en el tema que nos ocupa en estas jornadas. Una cosa es realizar historias de vida y otra considerar las historias de vida como material para explorar determinados temas o problemas. La mayoría de los investigadores que han tomado las historias de vida como material de base para sus estudios suelen usar los relatos de los docentes como evidencias sobre las que destacan una serie de temas 'significativos' (¿para quién?) que les sirven como ejes de las narrativas que construyen para sus publicaciones. En algunos casos cada historia adquiere un carácter singular y, en otros, las historias se relacionan a partir de los temas y contextos compartidos entre varias historias. En el primer caso tendríamos un conocimiento que deviene de lo singular. En el segundo de la comparación y que pretende, en buena medida generar un conocimiento más generalizable.

Optar por una u otra vía ha sido uno de los temas de permanente discusión en nuestro grupo. Hasta ahora (con la excepción del proyecto Profknow) hemos decidido que cada docente ha de tener su propia historia. Nuestra tarea ha sido construir un relato que dé cuenta de historias de vida singulares. Lo que pretendemos es comprender "las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras" (Taylor y Bogdan, 1992: 101).

Una aproximación las historias de vida como una metodología para explorar cómo los docentes se enfrentan a los cambios

Delimitada en una primera instancia nuestra posición vamos a acercamos con algo más de detalle a cómo nos relacionamos con la metodología de historias de vida, que ha sido la opción que hemos tomado para acercarnos a las experiencias de diferentes tipos de docentes a partir de un eje conductor: su relación con los cambios a través del tiempo.

Las historias de vida permiten conectar las experiencias personales de los docentes con sus biografías (relatos de vida) y un amplio contexto histórico y

sociocultural, llegando así a lo que puede denominarse como sus *habitus* profesionales (Bourdieu 1990).

Roberts (2002:2) define la historia de vida -siguiendo a Denzin (1970: 219-257)- como una metodología referida a

> "la recopilación, interpretación y escritura del informe de la "vida" (el método de historias de vida) en términos del relato narrado o como una construcción de las experiencias pasadas del individuo (desde distintas fuentes) para relacionarlas con el relato".

El establecimiento de límites entre el relato de vida y la historia de vida ha sido una cuestión de debate entre especialistas de esta perspectiva de investigación (Goodson, 1992; 1998; 2004; Goodson y Hargreaves, 1996; Goodson y Sikes, 2001).

> "El foco crucial del trabajo sobre historias de vida es colocar la vida narrada por el propio profesor junto a un análisis contextual más amplio para contar, en palabras de Stenhouse "un relato de acción, dentro de una teoría de contexto". Goodson (1992:6).

Esta aproximación nos permite explorar cómo las narrativas biográficas personales están incrustadas en las estructuras sociales y enmarcadas en las condiciones históricas. Desde esta afirmación, las versiones de los docentes sobre sus relaciones con el cambio a través de sus vidas están influenciadas por una serie de factores, incluyendo acontecimientos, experiencias y roles de otras personas en sus vidas. Sin embargo, la aproximación de Goodson a la historia de vida podría ser considerada, como ha argumentado Lisa Cary (1999: 412), como totalitaria y como parte del proyecto de redención que durante años ha dominado en las ciencias sociales y humanas.

> "Es definitivamente hora de problematizar este deseo de desarrollar relatos esencialistas totalizadores que a menudo surgen "en nombre de" la investigación con historias de vida. El trabajo de Goodson es otro intento de llevar a la posmodernidad a relacionarse con el "conocimiento situado" a través de las historias de vida. Sin embargo, como tal es un nuevo fracaso, es otra forma de evitar las necesarias ficciones del método inscrito en el proyecto de redención de las ciencias sociales y humanas (Popkewitz, 1998). Él continúa inscribiendo las identidades políticas idealizadas sugiriendo la triangulación de la información recogida como una validación metodológica que superará el déficit de las descontextualizadas historias de vida. Según Goodson (1998), la realización de un análisis crítico de las historias de vida a través de un estudio del contexto sociohistórico aliviará muchas de las cuestiones de este método".

Esta posición sociológica de las historias de vida podría reducir la complejidad y la riqueza de las narrativas de vida de la gente a evidencias empíricas que permitirían al investigador fabricar un contexto de relaciones sociales que, al final, confirmarían sus propios principios teóricos.

En los estudios que hemos realizado desde una perspectiva de historias de vida, el investigador es un mediador entre las evidencias aportadas por los docentes y sus antecedentes sociales. En términos teatrales, los colaboradores son los que *escriben el guión* y el investigador quien *produce el escenario* donde estas historias serán representadas. La diversidad de focos y temas por la que circulan los relatos biográficos, señala a la figura del investigador como el contador de la historia que otros han narrado. Esto supone que, a pesar de las ideas de fortalecimiento, formación compartida, dialogismo, que se enuncia en los propósitos de la investigación, se mantiene algunas de las formas y posiciones tradicionales de la misma. El investigador es quien sigue teniendo la autoridad para señalar, organizar, delimitar y poner nombre a la experiencia narrada por el profesorado. Eso sí, dejando abierta la puerta a que cada persona colaboradora puede introducir cambios y matizaciones cuando reciba la historia de vida profesional y se establezca el acuerdo de hacerla pública y decidir si se comparte la autoría del relato.

En cualquier caso quisiéramos aclarar que nunca hemos pretendido ser ni actuar como *investigadores-voyeur* y establecer la mirada hacia el sujeto sin interpretar ni valorar lo que comparte, pues no olvidamos, tal y como señala Denzin (1997:35) que

> "El intérprete-observador, sin embargo, no es un espectador neutral. Como Springer (1991, p.178) observa, lo que se elimina de la ecuación ver-saber es el hecho de que "las interpretaciones están producidas en contextos culturales, históricos y personales y están moldeadas por los valores del intérprete".

Para equilibrar y afrontar esta tensión, al inicio de cada investigación cada miembro del grupo escribe un relato, en forma de autobiografía o autoetnografía profesional, en el que da cuenta de su relación con los cambios; por otra parte, durante el proceso de la investigación, y a medida que se realizan las entrevistas y se escriben las historias de vida profesional, se contrastaba en grupo las decisiones y valoraciones que se toman.

Tal y como hicimos en los estudios que hemos llevado a cabo la manera de usar las evidencias biográficas para construir historias de vida profesional está inspirada por Bourdieu y otros (1999: 609) al entenderla como una "escucha activa y metodológica". Lo que significa que una biografía particular está situada dentro de las condiciones que son comunes a las categorías sociales que el entrevistado representa.

De este modo, lo que pretendemos no es *una proyección fenomenológica de uno mismo en el otro*, sino una comprensión de la posición que el entrevistado ocupa en un determinado campo de estudio. Las condiciones objetivas (ser profesor, hombre-mujer, tener una determinada edad, pertenecer a una especialidad disciplinar, vivir en un determinado lugar,…), que están asociadas a las posiciones, afectan las vidas de los individuos que pertenecen a una categoría social particular imponiendo las posibilidades y necesidades para la realización de uno mismo, en el caso de nuestras investigaciones, como docentes.

En consecuencia, los problemas metodológicos que se nos plantean hacen referencia, en primer lugar, a cómo definir la categoría o categorías sociales apropiadas y en segundo lugar, cómo leer las propiedades generales de las

condiciones objetivas desde la singularidad de una entrevista. El cambio estructural puede ser fácilmente leído a través de la temática de las entrevistas y las historias de vida profesional y completado con otra información que tenemos sobre el cambio *objetivo* (la organización de la docencia o la investigación en cada caso). Pero la denominación de las propiedades que podrían describir disposiciones es un proceso mucho más incierto y debería llevarse a cabo con mucha cautela (Houtsonen y Kosonen, 2007).

Para acotar de manera provisional la cuestión de la relación de los relatos de vida con las condiciones sociales (el contexto), consideramos que las experiencias y antecedentes profesionales y personales de los docentes afectan lo que estos creen y, en consecuencia, cómo se plantean la enseñanza (y la investigación en el caso del profesorado universitario). Así pues, una aproximación a la historia de vida profesional nos permite entender las trayectorias de los docentes en términos del significado que tienen para cada individuo (Butt, Raymond, McCue y Yamagishi, 1992; Denicolo y Pope, 1990). Esta aproximación nos ayuda a los investigadores y a los colaboradores a entender la implicación de los docentes y su compromiso con la enseñanza y con sus alumnos (Feiman-Nemser y Floden, 1986) así como las condiciones estructurales de su trabajo profesional.

El foco de atención de las historias de vida profesionales que hemos realizado hemos considerado que son las experiencias vividas por el profesorado en relación a los cambios sociales, pero también –desde el ámbito profesional- respecto a la serie de medidas legislativas y cambios culturales e institucionales que han tenido incidencia en sus condiciones de trabajo. Medidas que han colocado al profesorado ante polaridades como autonomía/control en la planificación; currículo abierto/cerrado; integración/clasificación del alumnado; especialista/generalista en su área de conocimiento; docente/tutor en los roles profesionales; adscripción/movilidad en los niveles de enseñanza; colegialidad/gerencia en la gestión de centros; estatal/autonómico en la normativa administrativa, etc., que usualmente conllevan las medidas de reestructuración y reposicionameinto profesional (Naidoo, 2003). Este proceso de reestructuración, que se ve acompañado de notables cambios sociales (en los valores, los conocimientos, las tecnologías, el alumnado,…), conlleva otras demandas, oportunidades y limitaciones en las profesiones (Sullivan, 2000) que en nuestras investigaciones hemos tratado de explorar y desvelar.

¿Dónde quedan los prejuicios de los investigadores?

Pero si delimitar la posición desde la que afrontamos las historias de vida puede hacerse echando mano de la bibliografía existente sobre el tema, revelar nuestros prejuicios no suele ser una cuestión ni explorada ni abordad. A no ser en el ámbito que considera la tarea de investigar desde un posicionamiento próximo al del *bricouleur* (Kincheloe y Berry, 2004) o la que coloca la reflexividad como un proceso inherente a la experiencia investigadora (Macbeth; 2001; Stronach y otros, 2007). Vamos a ilustrar con un ejemplo cómo llevamos a cabo el compartir nuestros prejuicios y el papel que esta tarea tiene en el proceso de investigación.

En una de las sesiones estábamos comenzando a dialogar sobre el contenido de la transcripción de una de las entrevistas. Mientras lo hacíamos, uno de nosotros tuvo la sensación de que se estaba 'despellejando' al docente, con juicios

muy categóricos y señaló que esto le producía no sólo incomodidad sino que le planteaba cuál era la función de nuestra relación con los textos de las transcripciones. En la reflexión que siguió a esta intervención se hizo notar que cuando los dos colegas que habían realizado la entrevista la presentaron al grupo, destacaron con especial énfasis las dificultades y las percepciones *negativas* que habían tenido sobre el docente. Estas visiones colocaron al resto del grupo en una posición no neutral frente al texto e hizo que nos formáramos un estereotipo de profesor y nos pusiéramos unas lentes ante lo que de él decía el texto trascrito. Tomar consciencia de este hecho nos llevó a resaltar que quien desea o pretenda entender al otro "has to build up an understanding based on a deep involvement in the subject's world of experience" (Denzin, 1997:35). Lo que significa dejar el papel de *voyeur* y establecer la mirada hacia el sujeto como persona, teniendo en cuenta que el observador-interpretador nunca será neutral, porque *"interpretations are produced in cultural, historical, and personal contexts and are always shaped by the interpreter's values"* (Denzin, 1997:35).

Lo que se vivió en aquel encuentro lo rescatamos como parte de nuestro proceso de aprendizaje, para reconocer que nosotros no podemos dejar atrás un bagaje, que a veces "contaminará" las ideas, percepciones, visiones y planteamientos que proyectamos en la investigación. Lo que nos lleva a recordar lo que nos señala Roberts (1976: 247) cuando escribe:

> "What the researcher sees and understands is a product of who he is, what assumptions he brings to his study, what bits he selects as important enough to describe, how he enters the field, what happens to him in his 'firs days', whether he is lucky enough to meet a particularly sensitive and acute respondent o not."

¿Cómo dialogar con las entrevistas?

Cuando nos encontramos con las primeras transcripciones nos preguntamos ¿y ahora qué hacemos? Estaba claro que nuestro objetivo primero era devolverlas a los docentes pero, ¿con qué finalidad? ¿Sólo para que la leyera, corrigiera o matizara lo que considerara oportuno? Estas preguntas surgían al tiempo que no olvidábamos como nos indican Taylor y Bogdan (1992: 106):

> "las desventajas de las entrevistas, que provienen del hecho de que los datos que se recogen en ellas consisten solamente en enunciados verbales o de discurso. En primer lugar, en tanto forma de conversación, las entrevistas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de personas. Aunque los relatos verbales de la gente pueden aportar comprensión sobre el mundo en que actúan, es posible que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen".

Para responder a estas dificultades nos planteamos que a lo que invitábamos a los docentes era a señalar temas, situaciones que destacasen como significativas en relación a los cambios en sus trayectorias. Son estos temas, que deciden los

docentes y que los investigadores pueden completar, los que pueden servir de base para la segunda entrevista.

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

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

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

Si nos movemos en estos tres ejes puede resultar un proceso interpretativo enriquecedor, no sólo para el grupo, sino también para cada uno de los docentes implicados en las historias de vida. Sin embargo, adoptar esta posición no nos salva de enfrentarnos a nueva pregunta: ¿cómo nos relacionaremos los integrantes del grupo de investigación con los docentes y los textos? En nuestras investigaciones, la relación con los docentes, excepto en los casos de Barcelona, se lleva a cabo de manera individual: un investigador con un docente, más otro investigador que realiza la transcripción. Surge así una *estrategia interna* que puede garantizar la colaboración con el docente y entre los miembros del grupo. Para lograr una dinámica de trabajo compartido, la primera *reconstrucción* (trascripción) decidimos que fuera tarea de quienes tuvieran la relación directa con cada docente y con la transcripción de la entrevista. Luego el grupo hará suyo los textos y las trayectorias que se construyan con los docentes para ir elaborando un proceso de relaciones y validaciones compartidos.

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

Al comenzar nuestra investigación, y como parte de nuestras lecturas teníamos presente que, como nos recuerda Denzin, una historia:

> "tells a sequence of events that are significant for the narrator (the respondent/social actor) and his or her audience. A narrative as a story has a plot, a beginning, a middle and an end. It has internal logic that makes sense to the narrator. A narrative relates events in a temporal, causal sequence. Every narrative describes a sequence of events that have happened. Hence narratives are temporal productions" (en Coffey y Atkinson, 1995: 55)".

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

> "desde el principio la idea de que la respuesta hablada se conecta con- o pertenece a- alguna historia previa de experiencia personal como si se tratara de una totalidad coherente. La 'experiencia descrita' u observada se percibiría, por el contrario como temporal y situacional. Entonces no estaríamos buscando a la persona completa que explica su verdad en la entrevista y que constituye, por consiguiente, un 'recurso primario' más legítimo que otros tipos de material textual." (en McRobbie, 1998: 270-271).

Esta idea cuestiona el sentido contextual de las historias de vida como algo procedente y dado por el narrador, en la medida en que el entrevistado no indaga en el pasado sino que trae al presente lo vivido reconstruyéndolo y, en cierta medida reinventándolo. Lo que nos llevó a plantear que una de las tareas de la entrevista es la de crear un espacio de reconstrucción entre el docente y el investigador o que éste realiza cuando trabaja con las transcripciones. Posición que marca una de las direcciones de cómo enfocar no sólo las entrevistas pudiendo ser el propio investigador quien vaya situando la *historia* de la experiencia que narra el docente. El otro punto importante de la posición de Butler es sugerirnos no buscar a la persona *completa* (tarea imposible) en la entrevista, sino a considerar lo que allí se dice como *uno* de los *materiales* que nos permite indagar sobre las posiciones de los docentes ante los cambios.

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

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

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

Una coda en relación con las historias de vida

Quizá una de las aportaciones de la perspectiva de las historias de vida es que ofrece no sólo conocimientos derivados de la memoria narrada de las experiencias de los colaboradores, sino que les permite en ocasiones descubrir-se (en) territorios no explorados. Este proceso, que tiene mucho de toma de conciencia, puede contribuir al *empoderamiento* de quienes participan. Dimensión ésta de la investigación social que con frecuencia se olvida, cuando las voces se toman como datos sobre los cuales el investigador construye un relato en el que confirma sus posiciones iniciales.

Al realizar las historias de vida hemos tenido la sensación de que un problema de las escuelas y de la universidad española actual es que nadie acompaña al profesorado en las presiones que se derivan de los cambios; nadie le escucha y le acoge; nadie está ahí cuando necesita compartir su frustración y aspiraciones; nadie parece haber descubierto que es importante facilitar el trabajo y las obligaciones y, sobre todo, contribuir a crear comunidad.

Finalmente, pensamos que de estudios como estos se puede derivar, como señala Hanna y asociados (2002), la posibilidad de cambiar las cosas, no de arriba a abajo, sino desde el establecimiento de vínculos y complicidades de manera horizontal.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1990). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. París: Seuil

Bourdieu, Pierre et al. (1999). *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Cambridge: Polity Press.

Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.

Butt, R.; Raymond, G.; McCue, G. y Yamagishi, L. (2004). *La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado*. En I. Goodson (ed.), *El estudio de la vida de los profesores*. Barcelona: Octaedro.

Cary, Lisa J. (1999). Unexpected Stories: Life History and the Limits of Representation. *Qualitative Inquiry*, 5(3), 411-427.

Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). *Narratives and stories. Making sense of qualitative data*. London: Sage.

Denicolo, P. y Pope, M. (1990). Adults learning – teachers thinking. In C. Day; M. Pope, M. y P. Denicolo (eds), *Insight into Teachers Thinking and Practice.* London: Falmer.

Denzin, N. (1970). *The Research Act in Sociology: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.

Denzin, N. (1997). *Interpretative ethnography*. Ethnographical practice for the 21st century. Londres: Sage.

Feiman-Nemser, S. y Floden, R.E. (1986). The Culture of Teaching. En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching.* New York: Macmillan.

Goodson, I. (1992). *Studying Teachers' Lives*. New York: Teachers College Press.

Goodson, I. (1998). Storying the self: Life politics and the study of the teacher's life and work. En W. F. Pinar (ed.), *Curriculum: Towards new identities* (pp. 3-20). New York: Garland.

Goodson, I. (2004). *El estudio de la vida de los profesores*. Barcelona: Octaedro.

Goodson, I. F. y Hargreaves, A. (eds.) (1996). *Teachers' professional lives*. London:The Falmer Press.

Goodson, I. y Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings.* Buckingham, UK: Open University Press.

Hanna, D. y asociados (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.

Houtsonen, J. y Kosonen, T. (2007). *Life histories of the Finnish teachers under restructuring.* Profknow project.

Kincheloe, J. y Berry, K. (2004). *Rigour and Complexity in Educational Research: Conceptualizing the Bricolage*. Londres: Open University Press.

Macbeth, D. (2001) On "Reflexivity" in Qualitative Research: Two Readings, and a Third. *Qualitative Inquiry,* 7(1), 35-68.

McRobbie, A. (1998). More! Nuevas sexualidades en las revistas para chicas y mujeres. En J. Curran; D. Morley y V. Walderdine (Comps.), *Estudios culturales y comunicación*. (pp. 263-296). Barcelona: Paidós.

Naidoo, R. (2003). Repositioning Higher Education as a Global Commodity: opportunities and challenges for future sociology of education work. *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), 249-259.

Popkewitz, T. S. (1998). *La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Roberts, B. (1976). *Naturalistic research into subcultures and deviance. Stuart Hall, Tony Jefferson. Resistance through rituals*. Londres: Routledge.

Roberts, B. (2002). *Biographical Research*. Buckingham (UK): Open University Press.

Sancho, J.M. y otros (2005). Construir-se en una metodología para indagar sobre las relaciones de los profesores ante los cambios. Simposio Los efectos de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes: implicaciones para la mejora de la educación. *ICSEI2005*. Barcelona, 2-5 de enero. http://cecace.org/docs/Simposium_1.pdf

Stronach, I.; Garratt, D.; Pearce, C. y Piper, H. (2007). Reflexivity, the Picturing of Selves, the Forging of Method. *Qualitative Inquiry,* 13(2), 179-203.

Sullivan, W. M. (2000). Medicine under threat: professionalism and professional identity. *Canadian Medical Association Journal*, 162, 673-675.

Taylor, S. J. y Bodan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Narrar experiencias, construir historias: (Re)visitando Lara

Amalia Susana Creus
Grupo Esbrina. Universidad de Barcelona

Resumen: *Este texto forma parte de mi de tesis doctoral, actualmente en proceso de escritura. En dicho estudio, en el que sigo una perspectiva de investigación narrativa, indago en torno a la relación entre experiencias migratorias y construcciones identitarias. Utilizando la metodología de historias de vida, investigo cómo un grupo de hombres y mujeres que han inmigrado a Europa desde países geopolíticamente periféricos se reposicionan social y subjetivamente a partir de sus experiencias migratorias. (Re)visitando Lara es un escrito que introduce una de las cuatro historias de vida que componen la investigación. Con él intento dar cuenta del proceso de negociación, entrada en el campo y escritura en colaboración que llevé a cabo con Lara. Refleja algunas de las inquietudes, dudas e interrogantes que ambas experimentamos, y algunas de las decisiones que fuimos tomando en la construcción compartida de su historia de vida.*
Palabras clave: *historias de vida, inmigración, escritura colaborativa.*

Abstract: *This paper is part of my PhD research, at present in progress. Following a narrative inquire approach I explore emigrants' experiences and identity construction. Using a life history methodology, I am researching how a group of women and men make sense of their experiences as immigrants in Europe. (Re)visiting Lara is a narrative that introduces one of the four life histories that comprise the research. Its objective is to expose the work process developed in collaboration with Lara. It reflects some of the doubts, questions and decisions in which both of us were involved during the field work.*
Key words: *Life histories, immigration, collaborative writing.*

Introducción: (Re)visitando Lara

Entre las cuatro personas que participan en esta investigación, Lara fue la primera que conocí y, sin embargo, la última que invité a participar como colaboradora. Lo que podría parecer una contradicción, se puede explicar, en parte, como fruto de una casualidad. Yo y Lara fuimos compañeras en los primeros cursos del doctorado en la Universidad de Barcelona, y aunque en su momento mantuvimos una relación muy próxima como colegas, con el tiempo y a medida que terminaron las clases, fuimos poco a poco perdiendo contacto.

Seguimos a partir de entonces trayectorias diferentes. Mientras yo comencé a trabajar en la misma universidad como becaria, Lara siguió su carrera en una empresa privada dedicada al desarrollo de materiales y proyectos educativos. Poco supimos una de la otra hasta seis años más tarde, cuando en el otoño de 2008 el azar nos volvió a juntar en un curso de capacitación pedagógica para futuros profesores de secundaria. Volvíamos así a encontrarnos en el papel de estudiantes, de nuevo en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

Cabría señalar que estar otra vez juntas en esta situación concreta tuvo para mí un especial sabor a nostalgia. En ese mismo espacio, años atrás, habíamos compartido lo que para ambas fueron momentos especialmente significativos: iniciábamos un doctorado y, desde diferentes perspectivas, una nueva vida en

Europa. El sabor a nostalgia suponía en todo caso un viaje en el tiempo. Reencontrarnos con aquéllas que éramos entonces: Yo, recién llegada de Brasil, viviendo de lleno el torbellino de emociones propias de los "primeros días en un lugar nuevo", y Lara que, iniciando el doctorado – luego me lo contaría - comenzaba a hacer realidad un sueño que desde hacía mucho tiempo alentaba.

Con ocasión de nuestro reencuentro, en el año 2008, yo estaba pleno proceso de trabajo de campo para la tesis, lo que significaba, entre otras cosas, que necesitaba buscar gente interesante e interesada en colaborar con mi investigación. La casualidad del encuentro me resultó por ello toda una oportunidad. Lara, por lo poco que conocía entonces de su trayectoria, respondía de sobra a mis expectativas de colaboración. Además de la tranquilidad que suponía trabajar con alguien con quien mantenía muy buena relación, la consideraba articulada, inteligente y divertida. Además se ajustaba perfectamente a los requisitos formales que había establecido como marco en la selección de mis colaboradores: era mujer (lo que me permitía un mejor balance en términos de género, ya que hasta ese momento los demás colaboradores eran hombres) y, en cierto sentido, respondía a la representación social más estereotipada del inmigrante: era mulata, latinoamericana, y había llegado aquí con una maleta, un visado de turista, e intención de quedarse.

La invité de inmediato a que participara en la investigación, y también de inmediato Lara me respondió que sí. Comenzamos así a asumir un nuevo rol partiendo de la relación que hasta entonces manteníamos como colegas: el de colaboradoras en la construcción de su historia de vida.

Pasos nuevos por un camino transitado: construyendo nuestra relación en la investigación como marco para la escritura de la historia de vida

Compartir procesos de escritura y reflexión en un trabajo de investigación, no era, en todo caso, algo completamente nuevo para nosotras. Durante el curso de doctorado yo había coincidido con Lara en algunas experiencias piloto de trabajo de campo, cuando ambas participamos en un seminario de formación en investigación narrativa. En esa ocasión, una de las premisas que aprendimos de la mano de autores como Clandinin y Conelly (2000), fue que adoptar una perspectiva narrativa requería del investigador una cierta predisposición a lo imprevisto. Trabajábamos con personas, lo que significaba, como advertían los mismos autores, que nuestras hipótesis y datos eran por naturaleza inestables, tan cambiantes como las condiciones materiales y emocionales que en cada estudio se ponían en juego.

Pero pese a que esta experiencia de formación nos llevaba a tener muy en cuenta la imposibilidad de realizar previsiones o prescripciones sobre cómo se desarrollaría el proceso que ahora estábamos iniciando, conviene también decir que el hecho de transitar por un camino que no era para ninguna de las dos totalmente extraño, nos proporcionó cierta tranquilidad. En otras palabras, sabíamos que dialogaríamos con modos de hacer que conocíamos, con un lenguaje – el de la academia - que de diferentes maneras se conectaba a nuestros recorridos vitales, y si bien no esperábamos por eso un trayecto sin deslices, libre de

incomprensiones o discontinuidades, sí confiábamos en que dotaría de especial fluidez nuestro trabajo.

Esa misma fluidez, que me atrevería reconocer como un sentimiento de confianza mutua, se anclaba asimismo en otro elemento significativo: el hecho de que nuestras trayectorias profesionales y personales fueran, en alguna medida, compartidas. Tanto Lara como yo somos latinoamericanas, mujeres, y que en edad comenzábamos entonces a dejar el paralelo de los 30 años. También nuestros intereses y carreras profesionales coincidían en muchos aspectos. Ambas contábamos con una considerable trayectoria laboral en ámbitos extra-académicos (como diseñadoras, trabajando en empresas privadas) y también ambas habíamos decidido iniciar el doctorado después de una breve pero intensa experiencia como docentes universitarias en nuestros países de origen.

Este vínculo de relativa proximidad entre nuestras trayectorias vitales, además de constituir uno de los ingredientes fundamentales de la relación que Lara y yo establecimos como colaboradora e investigadora, conllevó que enmarcáramos el proceso de escritura de su historia de vida en una doble autoría. Por un lado, desde la posibilidad de establecer puentes de diálogo a partir del reconocimiento de una herencia compartida; por otro, en poner en evidencia diferencias que, dentro de un contexto cultural e histórico común, resultaban especialmente significativas. Ese movimiento constante entre identificación y extrañamiento, similitud y contraste, que a veces se entrecruza y otras aparta nuestras experiencias sociales y familiares, tuvo como resultado un relato en el que se sobreponen varios viajes en paralelo. El viaje de Lara desde Colombia a Barcelona, pero también su recorrido subjetivo e identitario hacía "la posibilidad de romper con todo y volver a empezar". Mi propio encuentro con su relato es asimismo otro de los viajes que emergen en el relato. Un viaje hacia a mi propia juventud y adolescencia, un viaje hacia América Latina, de redescubierta, de retorno a algo que a lo largo del texto se puede identificar en expresiones que denotan un cierto sentido compartido de lo latinoamericano: "en países como los nuestros", "ahí, de dónde venimos", "de dónde somos nosotras".

Fue desde esta posición cercana y a la vez compleja que Lara y yo iniciamos una dinámica de trabajo que tendría como resultado una historia de vida escrita a cuatro manos. En esta experiencia de escritura en colaboración hemos intentado mantener viva una dinámica de abertura, negociación y consenso. Eso significó, por ejemplo, dar a Lara espacio y autonomía para decidir sobre la estructura del relato, modificar cualquier aspecto del texto, seleccionar y construir conjuntamente conmigo las escenas, notas e imágenes que componen su historia. En ese proceso jugó un papel importante el hecho de que Lara conociera muy bien el universo académico. Eso permitió situarnos más allá de lo que en la investigación más tradicional suele nombrarse como consentimiento informado, y que normalmente supone una aceptación poco valorada de los criterios que establece el investigador. Lara, sin embargo, de manera diferente a lo que muchas veces ocurre, contaba con unos conocimientos que le permitían aproximarse con naturalidad y relativa comodidad al proceso de toma de decisiones en la investigación, cuestionando aspectos muy concretos de lo que estábamos haciendo. Por ejemplo, indagando en torno a la transformación del habla a partir de la escritura, sobre cómo se haría público el texto, o sobre los contextos (ámbitos y personas) en los que circularía su historia. En suma, su trayectoria dentro de la universidad le daba herramientas para comprender y situarse ante la producción

de discursos, prácticas y políticas que su propia participación en la investigación estaba generando.

Llegados a este punto, una advertencia se hace del todo necesaria. Esta relación basada en la voluntad de colaboración y trabajo compartido, no debe comprenderse como una dinámica que llegara a anular la posición de poder que, como investigadora, mantuve en el desarrollo del estudio, sobre el texto y sobre los significados que de él generaríamos. Desde muy temprano he tenido claro que, como advierte Les Back (2007) por más "abierta" que se pretenda nuestra posición como investigadores, el trabajo académico se sitúa dentro de una marco conceptual y simbólico que establece jerarquías y posibilidad de agencia muy diferentes entre aquellos que estamos en el papel de investigador, y las personas que nos relatan sus vivencias. Puedo interpretar que en mi relación con Lara estas posiciones en ningún momento se vieron desdibujadas. Tampoco ha sido esta nuestra intención. Escribir en colaboración no supuso desmarcarnos de roles en los que cada una asumimos niveles distintos de responsabilidad y autoridad en el desarrollo de la investigación.

Por todo ello, la postura de total implicación que Lara asumió durante las diferentes etapas del trabajo, desde la entrevista a la revisión del relato final, fueron un regalo que profundamente agradezco. Principalmente porque fue esta relación de proximidad lo que más me ayudó en la tarea de, como sugiere Bordieu (1999), mantenerme alerta. Alerta no sólo ante el esfuerzo por comprender las experiencias que estábamos compartiendo, sino también frente a las condiciones en que construíamos nuestro diálogo. Una posición crítica y autocrítica que implica, en palabras de Bordieu "vigilancia constante ante en sentido común" (p.539), lo que más allá de profesar una suerte de introspección permanente, consiste en prestar atención a los bastidores del trabajo científico en sus dimensiones institucional e intersubjetiva. En la relación de colaboración que mantuve con Lara, he intentado que ese estar alerta se tradujera en el esfuerzo permanente por refutar interpretaciones y modos de escritura simplistas o unilaterales, en las que predominara únicamente mi punto de vista. Con ese propósito, la estructura narrativa por la que hemos optado aspira a la tarea nada sencilla de dar espacio a una forma de representación que haga explícito el carácter complejo, relacional y fragmentario del proceso de producción de su historia de vida.

Entrar a la cocina de la investigación: mezclando experiencias, voces, imágenes y modos de escritura en un relato en forma de collage

El primer paso en la construcción de la historia de vida de Lara consistió en que ella me narrara su experiencia migratoria. Lo hicimos a partir de una entrevista no estructurada – a modo de conversación – que grabamos y que luego yo transcribí. A esta primera entrevista siguieron una serie de encuentros durante los cuales mantuvimos conversaciones en torno a temas y cuestiones que emergieron en la transcripción. Un segundo paso consistió en una lectura comentada de la entrevista transcrita, en que nos dedicamos a ampliar, corroborar o matizar

diferentes aspectos de relato, como podían ser fechas, nombres de personas o lugares, circunstancias contextuales, etcétera.

Esta primera lectura comentada, dedicada por una parte a precisar detalles del relato, tenía asimismo otra finalidad: ayudarnos a establecer hilos o líneas maestras que nos guiaran en el proceso de reconstrucción narrativa, de la escritura de la historia. Nos preparábamos así para entrar en lo que Fernando Hernández, en un seminario de doctorado, un día llamó "la cocina de la investigación". Era el momento de mezclar los ingredientes, de decidir las proporciones, texturas y sabores que deseábamos o no resaltar en la historia. La entrevista, pero también las conversaciones informales que habíamos compartido, eran nuestros ingredientes básicos. A ellos se sumarían otros (referentes teóricas, imágenes, documentos). Construir la historia requería transformar esa variedad de evidencias en un relato estructurado. En otras palabras, la entrada en la cocina de la investigación era el momento de decidir qué es lo que queríamos contar.

En mis experiencias anteriores escribiendo historias de vida, en el marco de algunos de los proyectos desarrollados por el grupo de investigación del que formo parte, solíamos adoptar una estructura narrativa en la que el investigador era quien narraba. Esta opción respondía, bajo mi punto de vista, a un posicionamiento que asumíamos ante la investigación. Entendíamos las historias de vida como el relato de un encuentro, de un tiempo y un espacio con quienes nos brindaban la oportunidad de conversar reflexionando en torno a sus vivencias.

Desde esta perspectiva, nuestro papel como investigadores atendía a una doble función. Por un lado dar cuenta del propio proceso (la investigación como espacio de encuentro con otros, la entrada en el campo, la construcción de nuestra relación con los colaboradores). Por otro "hacer hablar a las evidencias" mediante una re-lectura contextualizada y teóricamente fundamentada de las experiencias que nos habían sido narradas. El tejido narrativo que resultaba de esta forma de trabajo se componía entonces como un meta-relato. Nosotros (los investigadores) reconstruíamos la historia, incluyendo, a modo de cita, las voces de las personas entrevistadas y las de otros autores que, desde la teoría, nos ayudaban a ampliar el sentido de las evidencias biográficas recogidas.

Mi primer impulso en el momento de comenzar a escribir la historia de vida de Lara fue adoptar ese método de trabajo. Seguir con el mismo modo de construcción me parecía, por conocida, la alternativa más acertada. Sin embargo, al iniciar el proceso de escritura, mi primera reacción fue de incomodidad. Después de la transcripción y revisión de la entrevista, lo que tenía en mis manos era un relato muy bien armado, detallado y bien organizado, que la propia Lara había corregido y reorganizado. Me preguntaba entonces: ¿Por qué volver yo a contar aquello que Lara había dedicado tiempo y reflexión en narrar con sus propias palabras? Tenía en cuenta que como investigadora debería entrar en la historia, ampliar el sentido de las evidencias, someterlas a un proceso de análisis contextual que hiciera posible generar nuevos sentidos. En otras palabras, tenía claro que no podía esperar que los relatos "hablaran por ellos mismos" ¿pero era realmente necesario que fuera mía la voz articuladora? ¿Qué consecuencias tendría para la investigación dejar que Lara mantuviera su papel de narradora?

Lo consideré como algo más que un tema de escritura. Si los diferentes registros de habla con los que contaba eran mis ingredientes, la combinación que eligiera alteraría el sabor de la historia. Desde ese punto de vista, me pareció una decisión demasiado importante para tomarla yo sola. Si había optado por una

posición investigadora basada en la idea de colaboración, entonces era justo que Lara tuviera al menos la oportunidad de opinar sobre cómo hacerlo.

La invité a que pensara conmigo sobre este tema. Le dije que nuestro reto consistía en colocar en relación una variedad de elementos: la voz de Lara (su relato), mi propia voz (la de la investigadora, que organiza, analiza, crea puentes con la teoría, pero también la voz de mi experiencia, que dialoga con la suya) y la voz de los autores (que desde la teoría, el arte o la literatura dan contexto y sustento analítico a la historia). Esta fue, al menos para mí, la tarea más complicada y la que a la vez consideré más importante en la escritura de la historia de vida de Lara. La voluntad compartida de dar cuenta de ella, requirió por si sola un laborioso proceso de construcción y desconstrucción, tentativa y error, escritura y rescritura, en el cual nos implicamos desde el deseo de experimentar con estilos narrativos y modos de representación con los que ambas nos sintiéramos cómodas.

Dos faros nos guiaron en ese proceso: en primer lugar, la convicción de que la voz de Lara debería ocupar un espacio privilegiado en la historia. Con esa intención decidimos conservar lo máximo posible la estructura narrativa que había emergido en la entrevista, construyendo la historia alrededor de un relato central en el que Lara tuviera, en términos narrativos, la posición de "quien decide el camino" que sigue la historia.

Esta estrategia discursiva no implica, en todo caso, que el texto refleje una transcripción directa o literal de la entrevista, ni que se encuentre libre de las interferencias, cambios o re-elaboraciones propias de cualquier construcción narrativa. En efecto, he tenido muy presente el peligro que entraña este tipo de estructura – un texto escrito en primera persona, aparentemente lineal - que, como ha señalado Butler (2000), tiende a generar la idea de una "totalidad coherente", reflejo de una realidad externa desvinculada de las personas que la elaboran y del contexto en que se produce. Evidentemente no ha sido así. La historia de Lara es producto de un encuentro, de decisiones tomadas en unos tiempos y espacios específicos, de una relación que construimos dentro y fuera de la investigación. En suma, es el resultado de un intenso trabajo coordinado de escritura, re-escritura, organización y reorganización, interpretación y creación de sentidos, en el que ambas, desde diferentes posiciones, hemos sido partícipes.

La composición gráfica del relato, tiene por todo lo anterior un papel importante. Más allá de un elemento meramente estético, la decisión de construir el relato a modo de collage se base en dos finalidades principales. Por un lado, el deseo de incorporar a la investigación formas de contar que debido a nuestras trayectorias formativas en el campo de las artes y la comunicación visual, considerábamos ricas, potentes y que personalmente nos apetecía explorar. Por otro lado, utilizar el collage como un recurso visual, nos permitiría dar visibilidad, de manera muy gráfica, a la idea construcción: hacer explícito el carácter fragmentario y discursivo de la historia que estábamos contando, en tanto que resultante de una dinámica de producción, organización y sobre posición de diferentes capas discursivas.

Siguiendo esta idea, compartimos también la tarea de decidir cómo articular los diferentes elementos que se combinan en el collage. Por ejemplo, la elección de que fueran mis interferencias las que se incluyeran como notas del relato de Lara, y no lo contrario. Estas notas, a partir de las cuales mi "voz de investigadora" más explícitamente "entra" en la historia, son básicamente de dos tipos: Las que están

escritas desde una perspectiva más personal que, siguiendo a la noción de resonancia propuesta por Carola Conle (1996), emergen como ecos de lo que narra Lara. Son textos breves, casi siempre en tono interrogativo, escritos desde una posición que, sin ser estrictamente lógica, me permiten abrir vías alternativas de reflexión, creando nuevos relatos a partir del suyo. Estos ecos o resonancias, aparecen cuando algo su historia me sorprende, cuando algo de lo que cuenta Lara, desde el extrañamiento o la empatía, toca fibras de mi propia historia.

Un segundo tipo de notas tiene la función de dar entrada a textos de otros autores que dialogan con el relato de Lara. Funcionan en general como un instrumento para la interpretación contextual de las evidencias biográficas, como miradas que amplían y analizan algunas de las situaciones, discursos o prácticas que describe o evoca su relato. Finalmente, diferentes elementos visuales completan el collage. Cada una de las imágenes que aparecen ha sido seleccionada, en algunos casos por mí y en otros por Lara, bajo la premisa de crear un diálogo con el texto escrito. Este diálogo ocurre desde posiciones que varían sin jerarquía entre lo descriptivo, lo evocativo o lo metafórico, creando relaciones entre lo visual y la escritura que son a veces explicitas y a veces, por personales, difíciles de interpretar por un lector que no conoce más allá de lo que se cuenta en el relato. Aún así, no nos hemos preocupado en explicarlas. Nos apoyamos aquí en la mirada de autores que, como Anina Suominen (2003) comprenden las imágenes y la visualidad como una forma de conocimiento que tiene valor en sí mismo, y que por eso no necesita ni puede ser traducida mediante otros lenguajes. Confiamos en todo caso en la capacidad que tiene cada imagen de evocar lecturas, interpretaciones y sentires que darán texturas diversas a la historia de Lara. En consonancia con esta idea, los elementos contextuales, descripciones o marcos analíticos que enmarcan lo visual tienen la función de servir de guía, proponer relaciones, enriquecer o facilitar la compresión de lo que se cuenta. Pero el camino que seguirá el relato, lo sentidos que cobrarán tanto el texto como las imágenes en cada acto de lectura, es algo que no podemos controlar ni predecir. Cabe entonces al lector la última palabra: construir su lugar de escucha y completar la historia.

Los hilos de la historia

¿En qué momento se inicia una experiencia migratoria? ¿Existe un punto exacto en el tiempo en el que todo comienza? En ese caso ¿cuándo es? ¿Es cuando hacemos las maletas? ¿O cuando nos despedimos los nuestros? ¿Es en el aeropuerto? ¿En el despegue del avión? O comienza quizás en el papeleo para conseguir el visado, comprar los billetes, planear los detalles del viaje... ¿Cómo comienza una historia como ésta? ¿Cuándo comenzamos a migrar?

La pauta temática que guió nuestras entrevistas y conversaciones, sirviendo por lo tanto de horizonte para la construcción de esta historia de vida, tuvo como punto de partida una consigna muy concreta: La invitación a que Lara narrara sus experiencias más significativas como inmigrante en Europa. Tal proposición, con la cual yo buscaba componer un marco flexible pero aun así limitado de los temas y problemáticas que eran relevantes para la investigación, implicó a la vez una cuestión epistemológica importante. Preguntar sobre experiencias migratorias suponía invariablemente posicionar a mis colaboradores dentro del universo discursivo que estaba manejando en la investigación. En otras palabras, suponía la aceptación, en primer instancia, de un lugar desde el que construiríamos el relato,

o más precisamente en el que, en el mismo acto de aceptar la invitación, se coloca el protagonista. Era, en otras palabras, una pregunta que posicionaba, con la que de cierto modo establecíamos un pacto: hablemos "como inmigrantes"[7].

Organizar una historia teniendo como principal marco temático una experiencia concreta – en este caso un viaje migratorio – constituye asimismo un elemento organizador de la trama del relato. Implicaba, entre otras cosas, dar un sentido concreto a cómo se articula el tiempo narrativo y a los espacios que adquieren (o no) protagonismo en la historia. Obedeciendo a esta lógica, el relato que me hizo Lara durante nuestra entrevista tuvo como punto de partida una pregunta abierta, pero enfocada. Es decir, una pregunta que buscaba ofrecer una relativa libertad argumentativa y organizativa a los narradores (qué me contaban y cómo lo hacían), pero que aún así delimitaba un foco de interés preciso. En el caso de Lara, el foco era su experiencia de tránsito desde Medellín a Barcelona, de América Latina a Europa, y todos aquellos aspectos (fueran materiales o simbólicos) que de alguna manera ella conectaba a este viaje, emprendido hacia entonces más de diez años.

Puede por eso resultar sorprendente que el relato de Lara no comience con la historia de este viaje. Comienza antes, mucho antes, cuando la posibilidad de partir de Colombia era solo una imagen borrosa, un proyecto esperado, casi utópico, en sus propias palabras, un deseo. Este deseo - el deseo de "romper con todo y volver a empezar" - en la reconstrucción narrativa que hace Lara de su experiencia migratoria, es la vez llegada y punto de partida. En torno a él se articula su historia, en un relato que lejos de avanzar en línea recta, crece como una hidra que se bifurca en ramas. La infancia, las mujeres de la casa, su padre, la universidad, el trabajo (los trabajos), la familia, Medellín y sus barrios, Barcelona, son algunas de las ramas de la hidra, del relato. Ramas que parecen por momentos seguir un camino propio, pero que se conectan al tronco, al comienzo de todo - el deseo - la semilla.

Ordenar estos recuerdos en forma de historia es un trabajo laborioso. Como advierte Eclea Bosi (1994) recordar no es revivir, sino rehacer, reconstruir, repensar con imágenes e ideas de hoy las experiencias del pasado. En este movimiento creativo, lo que somos, o mejor aún, el sentido de quien somos, también se pone en juego. Contando(nos) historias, hablamos de experiencias personales que nos constituyen, pero también hablamos de cómo éstas mismas experiencias están mediadas en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas. Ni el recordar ni el narrar son en estos términos un trabajo

---

[7] La manera con que cada uno de las personas que he entrevistado fue asumiendo esta posición en diferentes momentos de la investigación – construyendo representaciones e interpretaciones con las que reforzaban o ponían en cuestión prácticas y discursos que yo colocaba en juego durante nuestras entrevistas - constituyó un elemento central de todas las historias de vida. Por ejemplo, un aspecto destacado del relato de Lara, es cómo ella "juega" entre dos representaciones que, desde un determinado imaginario social, la posicionaban de manera muy distinta: La de de "mujer, mulata, perteneciente a un estrato bajo" y la de "profesional de éxito, profesora universitaria, directora de empresa y cabeza de familia". La tensión entre estos dos mundos discursivos son un aspecto que atraviesan toda su historia de vida. Emerge en su relato en forma de reflexiones críticas y por veces irónicas con las que Lara narra cómo estos discursos, en diferentes momentos de su trayectoria vital, van adquiriendo la forma de prejuicios. Prejuicios que han estado presentes en su vida cotidiana y que, según sus propias palabras, "sólo puede entender quien lo ha sufrido".

solitario. Como advierte Brah (2004) nuestras experiencias no ocurren en un vacío o en los confines de lo personal, sino que se conectan a lo social, a matrices ideológicas, prácticas y campos de significación con los que dialogamos para construirnos como sujetos.

Vistos de este modo, relatos biográficos como el que comparte Lara al narrar su experiencia migratoria, pueden comprenderse como un punto de vista sobre una historia colectiva. Nuestros tránsitos nos hacen alterar ese punto de vista. Pertenecer a nuevos grupos, nuevos contextos, implica resituar cómo percibimos nuestra historia personal, mirando hacia atrás bajo representaciones y sentidos del presente. Por eso, toda reconstrucción biográfica supone entretejer varios planos en paralelo: la experiencia vivida y la experiencia reconstruida por aquel que la vivió, semejanza y diferencia entre el antes y el ahora, entre la percepción y el recuerdo. En ese espacio temporal múltiple en el que se despliegan los acontecimientos, dónde la experiencia se reviste de sentido, pasado presente y futuro se sobreponen creando un tiempo nuevo, el tiempo del relato.

Sin embargo, cuando relatamos una vida (o experiencias que la han conformado) tendemos a estructurar, a sintetizar, a dar linealidad a acontecimientos que en realidad no la tienen. Yo pensé, yo hice, yo sentí, eso ocurrió así, son palabras que utilizamos para tejer hechos, acontecimientos y sentires formando una historia. Es lo que Paul Ricoeur (1996) denomina concordancia discordante: el relato avanza, se desarrolla y convierte hechos discordantes en concordantes[8]. Quizá por ello, una de las primeras preocupaciones que Lara me manifestó al leer la transcripción de su entrevista, fue justamente la falta de una trama que diera unidad al relato. Le pareció un texto demasiado confuso, en el que hacía falta "ordenar" y "explicar mejor" cosas que, bajo su punto de vista, habían quedado poco claras. En otras palabras, consideró que su manera de contar era desordenada, que le faltaba linealidad, y que si bien sabía que eso era algo natural en un registro de habla, consideraba que sería importante corregirlo en un texto escrito. Sugirió entonces que deberíamos reorganizarlo dando más coherencia a la narrativa, permitiendo que un supuesto lector – ni yo ni ella me dijo, pero alguien que no conoce la historia – la comprendiera.

La articulación de una trama coherente, suponía con todo otras cuestiones problemáticas. Por ejemplo, la de crear la ilusión de un relato acabado, cerrado en sí mismo, pero que siendo así no reflejaría ni el discurso ni la propia experiencia vivida por Lara. Ese carácter estructurado de un relato que cuenta una historia – articulado como una narrativa completa por cuanto posee un argumento, un desarrollo, un final y una postura moral (Larrain, 2010) - resulta especialmente problemático cuando se quiere dar cuenta de una una narrativa que, como en el caso de Lara, se va desplegando en función de cambios, sean temporales o geográficos, que se sobreponen. Así, la infancia en casa de sus padres, el ser estudiante universitaria, la decisión de emigrar, el viaje, la llegada sola a un lugar que no conocía, son dimensiones de su relato que si bien siguen una estructura temporal cronológica clásica (comienza con recuerdos de la infancia, luego entra en la adolescencia, la juventud, la vida adulta...) también presenta fracturas; idas y

[8] Recojo el concepto del trabajo de Verónica Larrain (2010) donde se contiene una buena revisión de autores que trabajan cruces entre narrativa, temporalidad e identidad - con especial atención al trabajo de Paul Ricoeur – y que se encuentra en su tesis doctoral "El buen nombre. Una investigación narrativa en torno a las experiencias de subjetivación en la relación investigadora".

venidas, brechas, discontinuidades, fisuras que hacen el tiempo del relato diferente del tiempo de la vida.

Por todo ello la historia de Lara no es fácil de contar, y por eso también es tan interesante. Porque implica transitar sin orden de continuidad por espacios y tiempos que se complementan, pero que a la vez tienen cada uno su propia arquitectura. En el proceso de reconstrucción narrativa que supuso la trasformación de las evidencias biográfico en una historia de vida, hemos tenido que lidiar con esa tensión constante entre coherencia y fragmentación. Por un lado, el relato sigue una estructura organizada en torno a tránsitos geográficos (lugar de partida, lugar de llegada) y su desarrollo en el tiempo (momentos clave, etapas que comienzan o concluyen). Pero en él también conviven codo con codo tiempos disonantes. Polivocalidad, diálogos reconstruidos, escenas e imágenes que dialogan con el relato central, son algunos de los recursos narrativos y gráficos que hemos elegido para intentar dar cuenta de esta complejidad.

Siguiendo esta lógica, la historia de vida de Lara está organizada en cuatro momentos claves. *"Preludio"*, como indica el título, introduce el relato principal. Es un escrito breve pero intenso, en el que se mezclan voces y tiempos diversos para dar entrada, desde una escritura experimental y poética, a la genealogía de algunos ejes que se mantendrán vivos a lo largo de la historia: la posición de género, el papel de la familia, la aventura del conocimiento. *"Por qué y cómo"* donde se narra y contextualiza la decisión de emigrar, haciendo referencia a algunas de las experiencias, personas y acontecimientos que impulsaron, fortalecieron o incluso pusieron en duda esta decisión. *"Llegué un lunes"* reconstruye la llegada a Barcelona, el proceso de iniciar una nueva etapa de vida, los primeros días en un lugar distinto, el primer trabajo, así como algunos de los cambios subjetivos y sociales más importantes que todo ello supuso. *"Ahora sí (recomenzar)"* se inicia en el momento en que Lara consigue el permiso de residencia, y con él la libertad de elegir su propio camino. Es un tiempo de redescubrimiento y fortalecimiento personal que, en el relato, se desarrolla hasta el presente. El último apartado, *"Darme cuenta"* es el más extenso y también el más reflexivo de los cinco. En él, Lara revisa su propia historia desde una mirada crítica y atenta a los procesos de cambio que ha vivido a lo largo de su experiencia migratoria, y a cómo los resignifica en el presente.

Así, pese a un cierto orden temporal encadenado que claramente se vislumbra en la estructura de la historia, dentro de ella también hay hilos conductores que se bifurcan, se sobreponen, llevan a caminos sin salida. Eligiendo una estructura de collage – formada por fragmentos narrativos, textos, escenas, imágenes y citas - hemos intentado hacer algo más explícitas estas contradicciones. Nos gustaría por ello que la trama de la historia se comprendiera como un tejido en el que cruzan y sobreponen varias capas e hilos. Seguirlos es clave para ir más allá de la superficie del relato.

Referencias bibliográficas

Back, L. (2007). *The art of listening*. Oxford: Berg.

Bordieu, P. (1999). Comprender. En: P. Bordieu (dir), *La miseria del mundo*. (pp.527-543). Madrid: Akal.

Bosi, E. (1994). *Memoria e Sociedade. Lembranças de velhos*. Sao Paulo: Companhia das Letras.

Brah, A. (2004). Diferencia, diversidad, diferenciación. En: bell hoks et all. *Otras Inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. (pp. 107-136) Madrid: Traficantes de Sueños.

Butler, J (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry*. Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass.

Conle, C. (1996). Resonance in preservice teacher inquire. *American Educational Research Journal,* 33 (2), 297-325.

Hernández, F. (2010). Texto de la conferencia "Las voces en la investigación narrativa. De las experiencias individuales a la construcción de conocimiento". Presentada en las *V Jornadas Universitarias: La investigación como proceso de formación*. Universitat de Vic, 29 de abril de 2010.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI

Suominen, A. (2003). *Writing with photographs, re-constructing self: An art-based autoethnographic inquiry*. Columbus: The Ohio State University. Tesis doctoral.

El sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativas. Una revisión crítica

Pablo Cortés
Universidad de Málaga

Resumen. *En este texto vamos a encontrar una revisión crítica sobre el sentido y uso de las historias de vida en las investigaciones socio-educativas en aspectos muy concretos; el desarrollo del mismo contempla además de la mencionada revisión teórica, una ejemplificación o escenificación extraídas de investigaciones realizadas por el autor. De este modo es más fácil visualizar y comprender cuestiones que se ponen en tela de juicio y que se plantean como enfoque metodológico a la hora de trabajar con historias de vida.*
Palabras clave. *Historias de vida, metodología en educación, investigación social, experiencia.*

Abstract. *In this text we could read a critical review about how can we use life histories in education research and different sort of perspectives. The development of it offers us both, a theoretical and pragmatic review, where we will be in contact with examples of some researches made by the author. In this way, it is easier to observe and understand some questions for the discussion in reference of methodological perspectives in order to work with life histories.*
Keywords: *Life history, educative methodology, social research, experience.*

Introducción

A continuación vamos a encontrar una revisión crítica sobre el posicionamiento ideológico y socioeducativo en el surgimiento y el uso de las historias de vida en la investigación educativa.

Es necesario definir cuáles son algunas de las perspectivas por las cuales nos movemos para entender el significado que le damos al estudio de historias de vida y con historias de vida. Es decir, en este análisis teórico y práctico, se visualiza no sólo una discusión en cuanto al método y su desarrollo sino también a nivel metodológico en casos y problemas prácticos reales que han aparecido en distintas investigaciones y que al mismo tiempo han ofrecido la posibilidad de seguir ahondando y revisando este método incomprendido en los últimos 20 años de investigación socio educativa, pero que actualmente va tornando en un auge merecido pero necesario de definir.

Para ello comenzaremos a situarnos desde la lógica donde se sustenta el enfoque narrativo 'científico'; para, de este modo, ir ahondando y abordando distintos temas y conceptos de manera concreta: experiencia, interpretación, poder… hasta llegar a un plano pragmático que versa sobre el uso de esta metodología para insertarnos en el conocimiento de una situación concreta y sus particularidades.

El sentido biográfico y las narrativas

Hablar de investigación biográfica, no es tratar de construir una historia o una biografía personal con fin terapéutico o histórico, sino reelaborar, con una nueva vivencia, unos fragmentos de vida que nos ayudan a darle un valor único pero extrapolable a la comprensión de la realidad común. Como afirma Jorge E. Aceves Lozano (1997:2), "*la noción del 'enfoque biográfico' afirma la necesidad de ver las acciones individuales y las colectivas siempre en forma relacional, donde las 'pertenencias' son temporales, plurales y múltiples*"

En este sentido hablar de realidad contingente es enfatizar este concepto porque en las ciencias sociales desde paradigmas naturalistas, la realidad no está construida, se construye; ya lo decía Antonio Machado en esos famosos versos *caminante no hay camino*. Pero igualmente no sólo hay un camino, sino tantos como personas hay sobre la faz de la Tierra. Es un mural pintoresco donde adquiere una tonalidad plural.

Esta perspectiva nos ofrece la posibilidad de hacer estudios socioeducativos desde la visión de los *investigados*, es decir, de los protagonistas; es una forma de situarse en una real profundización de los códigos y elementos para la comprensión en profundidad de los sujetos en cuestión. Es pasar a ser agente de aprendizaje a través de la desnaturalización de dichas situaciones personales y de esta manera desarrollar la empatía, comprender su narración vital y al mismo tiempo su situación siempre subjetiva pero valiosa en un contexto determinado.

Por ejemplo en la tesis doctoral que desarrollamos sobre convivencia, conflicto y resiliencia en un barrio marginado socioculturalmente, he necesitado un año de sumersión (observaciones, entrevistas informales, recogida de información con distintos colectivos…) para comprender los códigos y los aspectos sub-culturales que subyacen en este barrio, para así de este modo comprender y poder construir con los protagonistas un análisis crítico de dos historias de vida centrales. Este hecho ha surgido como elemento emergente para ser fiel a los principios de procedimientos que configuramos tales como el respeto de las voces en primera persona.

Comprender no significa estar de acuerdo, pero si ser capaz de activar una reacción que no se establezca como hecho extraño, es decir, que seamos capaces de identificar. Una vez definidas y concluidas las historias de vida en un plano descriptivo, será momento de analizarlas conjuntamente y extraer significados personales y colectivos de las experiencias de vivir, convivir y sobrevivir en este tipo de contextos (en el caso mencionado de tesis).

De la experiencia a la interpretación

Giro hermenéutico

Como en cualquier investigación se necesita interpretar toda la información que se va recabando y desplegando, para que no se quede como un simple hecho anecdótico y de este modo cobre valor subjetivo pero plausible para el desarrollo y mejora de la sociedad.

No vamos a ahondar en la discusión de para qué sirven las investigaciones socio educativas, pero el posicionamiento en el cual me sitúo está claramente relacionado con el enfoque socio-constructivista, donde cada uno/a desde su posicionamiento social construye y ofrece a la sociedad elementos para la continua mejora.

Cuando hablamos de la hermenéutica desde un análisis epistemológico/histórico, vemos que es una forma de llegar al *conocimiento* por medio de la interpretación de textos o narrativas con una gran relevancia en un contexto definido. En esta perspectiva hermeneuta no se llega a considerar dichas narrativas desde la perspectiva de los agentes que las protagoniza, pero es sin duda un antecedente y del que bebe la perspectiva hermenéutico-interpretativa actual, que sí la podemos ir incluyendo.

Se da paso a las pequeñas narrativas en contra de los grandes relatos de la modernidad. Toda esta construcción compleja (Morín, 1994) y socio-científicas de entender el conocimiento, gira de una manera un tanto atroz, donde nos lleva a una sociedad impregnada de un relativismo no reflexivo y sin compromiso de búsqueda de avances sociales. Es decir, todo se basa en cuestiones de medidas, pero acogiendo cada rincón del pensamiento humano llevándolo a la relatividad, pero para llevarlo a un modelo objetivo y común único (Bauman, 2005).

Por lo tanto este giro de la modernidad a la postmodernidad, no lo es tanto en un sentido científico ya que las *verdades* o *razón* (a través de narrativas) cambian solo de apariencia. Es decir se establecen otras *verdades* y otras *razones*, que aunque parezcan diversas solo lleva a una lógica que es la globalización y el poder económico (Bilbeny, 1999).

En este sentido lo que planteamos desde perspectivas verdaderamente rupturistas (cuasi paradigmáticas), es otra forma de entender la realidad que no sean ni utilicen las mismas medidas que la corriente positivista o postmodernista (en lo científico y en lo social). Por lo tanto se centra el foco en interpretar los relatos con la finalidad de ejercer un cambio ya sea teórico-político como de activismo; es decir, es la búsqueda de la mejora social por una vida más justa y solidaria.

Por esta razón el hecho de centrar la búsqueda del conocimiento no en las *verdades* ni en los *sabios,* sino en lo que la sociedad puede aportar, nos sitúa en un enfoque comprometido con el medio y la comunidad, en la búsqueda de un modelo cultural y social diferente.

El hecho de crear historias de vida o relatos desde la voz de los protagonistas, hace que el cambio de perspectiva no se imponga de manera piramidal y desde sólo un punto de vista tradicional de entender el poder. Podríamos denominarlo como un proceso de emancipación del conocimiento social (Freire, 1984, 1988), donde la interpretación juega un papel importante a la hora de construir lo que entendemos por realidad social.

Es decir, los sujetos en la aplicación de esta concepción a la cotidianeidad investigadora, son los que generan los saberes y los conocimientos necesarios para poder comprender, discutir y configurar las realidades. Si damos por sentado que las personas de contextos marginados no tienen en sí mismas conocimiento que aportar en la construcción científico, estamos estigmatizando y perpetuando la desigualdad social y al mismo tiempo, nos situamos en una visión miope y etnocentrista de la investigación social. Sin duda mi experiencia es aprender de lo que realmente se puede aportar; lo que desde fuera interpretamos que es

necesario, probablemente no lo es desde dentro, las causas y consecuencias de los hechos viene derivados de la propia creación simbólica de la realidad.

En una investigación que estamos desarrollando desde el grupo de investigación al cual pertenezco[9], donde se trabajan relatos de profesorado, alumnado y familias con ellos y ellas mismas, vemos que lo que es importante por ejemplo de una madre para su hijo/a, no lo es tanto para este niño o niña. Por tanto la clave es crear a partir de estos espacios que los separan y que al mismo tiempo los vinculan; ¿qué es más cierta la visión de la madre o del hijo/a? La interpretación crítica nos lleva a neutralizar los prejuicios y entender desde una visión más global como particular y viceversa.

Experiencia, interacción y poder

Si nos adentrarnos en corrientes mucho más actuales tal vez sucesores del pensamiento de Bruner de los años 80 del siglo XX, hablamos de una reconstrucción de la experiencia a través de las biografías o historias de vida (Ricoeur, 1997). Al igual que Bourdieu (1992) comenzó a trabajar con la reconstrucción de experiencias y narraciones tal y como la expresaban los propios protagonistas, no hay que dejar de lado la repercusión y la acción del investigador.

Es decir, el hecho que una serie de personas sean alentadas a contar su vida o parte de ella, es condicionante y determinante en su historia de vida. Por un lado la realidad que se plasma es la versión que las personas dan de sus propios hechos, y que no por ello pierde credibilidad, y por otro lado esa construcción narrativa se nutre también de aquella persona que está al frente del entrevistado y que sin duda condiciona el contexto y la experiencia del protagonista.

Por la tanto podemos hablar de la vida o la experiencia de las personas como un constante desarrollo de identidad y de interacción con medios, personas, situaciones, cultura y culturas... es lo que hace única cada experiencia, pero al mismo tiempo es lo que hace rico a todo el complejo mundo de las relaciones sociales.

Ahondando en la experiencia como hilo conductor de los relatos que cuentan las personas implicadas en el foco de la investigación, debemos considerarlo enraizado directamente con la interacción. Foucault (1986, 1994) y Bruner (1995), atraviesan estos conceptos como ejes de la vida de cualquier persona relatada a través del lenguaje. La experiencia de una persona se basa básicamente en la interacción con otras personas, con instituciones, con la sociedad, con la cultura, con el contexto, con un hecho histórico, etc.

En el análisis y la contextualización, el investigador e investigado entran en una nueva situación que contextualizar, y las relaciones de poder son interesantes que se definan. En este sentido, es importante tener en cuenta tu disposición ante la persona con quien haces la historia de vida. Ser capaz de reconocerla pero al mismo tiempo que te reconozca, donde se tejen unas relaciones donde dejas de ser extraño para pasar a ser parte de.

Por este motivo, dejar de ser extraño no significa modificar la realidad, sino ser partícipe de ella. Si retomamos la perspectiva sobre quién es el protagonista, debemos rescatar que quien investiga al fin al cabo son tanto investigador e investigado, donde el segundo es partícipe constante y pasa a tener un doble rol. Al

[9] HUM 619 'Profesorado, Cultura e Institución Educativa' de la Junta de Andalucía.

mismo tiempo esta identificación de quien eres, permite dar sentido a lo que se quiere hacer y acceder con más facilidad y ser más permeable a las cuestiones emergentes que son de vital importancia.

En todas las investigaciones que comenzamos a trabajar con historias de vida, irremediablemente por cuestiones culturales de los investigados, nos ven a los investigadores a priori, en una situación de poder tradicional jerarquizada. Gestionar las relaciones, en pro de una interacción horizontal permite que las personas tomen como suyo el proyecto.

Una anécdota que nos está ocurriendo actualmente es con uno de los protagonistas de la tesis doctoral de la cual participo, y es que el supuesto investigado está analizando e interpretando las entrevistas que vamos desarrollando y de las que se le hace entrega por cuenta propia, de manera que abre nuevas brechas y caminos por el cual seguir. Es interesante ver el compromiso de esta persona y al necesidad de ir gestionando su propio proceso reflexivo; el relato interpretativo torna el matiz en primera persona compartida.

De ahí poder afirmar que nuestra identidad nos la brinda las interacciones con que vivimos y hemos vivido, por lo tanto el ser humano como individuo está en continuo cambio. Es decir, como expresó Guevara (2004:29) en sus notas de viaje (antes de la revolución cubana), "(…) Pero ese vagar sin rumbo por nuestra mayúscula América, me ha cambiado más de lo que creí. **Yo ya no soy yo, por lo menos no soy el mismo yo interior**".

Por otro lado, si hablamos de interacción, debemos recuperar el concepto de poder. Fernández Enguita (2001), Beltrán Llavador (2000) y Chomsky (2000), sitúan al concepto del poder como cuestión innata en las relaciones sociales y por lo tanto en las interacciones. Bourdieu y su discurso del poder sitúa a una persona como tomador de dicho poder y al mismo tiempo sumiso del mismo.

Por lo tanto es otro concepto relacionado con la experiencia y así tenido en cuenta a la hora de trabajar con métodos biográficos. Son conceptos tanto vertebrales como transversales a la hora de desarrollar el trabajo de campo y el análisis y reconstrucción de la información, haciendo hincapié en una perspectiva que nos ayude a analizar las relaciones de poder (sobre todo a la hora de mostrar nuestras percepciones como investigador) que el agente o agentes protagonistas viven en su experiencia.

Este sumatorio de experiencias, poder e interacción hace que podamos por otro lado estudiar el concepto de *identidad*. Creo que es clave a la hora de entender al sujeto en concreto de estudio y como este se desarrolla a través de las vivencias y va desembocando a todo el entramado simbólico que adquiere el protagonista. El hecho de centrarnos en relatos sobre nosotros, nos ayuda a conocernos un poco más, a adentrarnos en el universo social de la identidad.

> (...) quién somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos (Larrosa, 1996:464).

Esta manera de comprendernos nos remite a comprender en primer lugar la sociedad y el rol que jugamos en dicha sociedad. De ahí que no podemos obviar y

creo que es indispensable tener en cuenta la acción que ejerce el investigador en los protagonistas y el hecho de tenerlo en cuenta como una interacción más, nos va a ofrecer en el análisis y en el relato una perspectiva más honesta.

Conclusión

El hecho de aprender, de madurar… son cuestiones innatas al ser humano, y ese proceso es en el que en este trabajo denominamos educación. De esta manera, compartiendo con Chomsky (2000), la educación puede denominar a ese proceso donde el individuo comienza a reflexionar y darse cuenta de manera más crítica de su situación o su rol ante la realidad que le ha tocado vivir;. Así mismo, la des-educación, es un hecho necesario para tener ese matiz crítico del que hablamos, ver más allá.

Por lo tanto tenemos una doble vertiente respecto a este tipo de investigaciones. Por un lado es un trabajo educativo en el sentido que nos centramos en el desarrollo de una vida teniendo en cuenta las interacciones con el medio y las personas y lo que provoca eso para su desarrollo; y por otro lado, es una investigación educativa que se centra en estudiar este tipo de cuestiones desde esta perspectiva, interactuando de alguna forma en crear ese *caldo de cultivo* que nos lleva a la reflexión (educación), y no sólo del investigador, sino también del protagonista de la investigación.

Al igual que Bruner y Larrosa, hablan del lenguaje por un lado y de los textos por otro lado, como incitadores de la reflexión y del desarrollo de las personas que nos dotan de capacidad de analizar, quieren al mismo tiempo decir que a través de la intencionalidad de contar por medio del lenguaje (como código de pensamiento), hacen forjar la perspectiva educativa que tiene trabajar con historias de vida.

Dar sentido a los estudios significa visualizar y estar en constante relación íntima entre lo que se teoriza y lo que se practica, sin afán de crear líneas divisorias, pero con la intención de estar en constante desarrollo creativo.

Esto precisamente se consigue con estas líneas, intentar dar coherencia perspectivas teóricas, ideológicas… con las realidades que se viven. Elementos de la cotidianeidad se ensalzan a un discurso que dan sentido y que nos permite saber se vamos abordando la investigación acorde a unos principios de procedimiento y al mismo tiempo, los elementos teóricos dejan de estar elevados para diseñados por la misma acción.

Definir por ejemplo el rol del investigado y del investigador, es necesario y como hemos visto no es sólo una cuestión teórica sino que al mismo tiempo se definen en el día a día… es decir, hemos podido analizar elementos particulares que están entre los bastidores de una investigación en un plano justificado que configura las visiones sociopolíticas, investigadoras e ideológicas del investigado y de los investigados. Por ejemplo el compromiso social del 'investigado' que analiza en sus tiempo libre su propia experiencia, configura también un tipo de ciudadano que comprende el valor de sus aportaciones y que aporta su grano de arena a este entramado social en el cual vivimos.

Es largo el camino, pero tanto el hacer como el comprender debe tornar en rumbos conjuntos y no separados por la retórica. Del hecho al dicho y viceversa.

Referencias Bibliográficas

Aceves Lozano, J. E. (1997). "Experiencia biográfica y el curso de la acción colectiva en las identidades emergentes". *Ponencia del XX Congreso Internacional de la Latin American Studies Association (LASA)*, Guadalajara, Jalisco, México.

Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Bilbeny, N. (1999). *Democracia para la diversidad.* Barcelona: Ariel.

Bourdieu, P. (1992). *Language and symbolic power.* Cambridge: Polity Press.

Bruner, J. S. (1998). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Chomsky, N. (2003). *La (des) educación.* Barcelona: Crítica.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo Veintiuno de España Editores.

Guevara, E. (2004). *América latina. Despertar de un continente*. La Habana. Ciencias sociales.

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.

Morín, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

La Devolución en los Procesos de Construcción Interactiva de los Relatos

José Ignacio Rivas Flores y Analía Elizabeth Leite Méndez
Universidad de Málaga

Resumen. *Se plantea en este capítulo una reflexión acerca del proceso de devolución que tiene lugar en la investigación, una vez recogida y analizada la información, al menos en un nivel inicial. Consideramos que si bien es una estrategia comúnmente utilizada, pocas veces se ha analizado su valor desde el punto de vista de la implicación de los sujetos, de su dimensión política, y del tipo de construcción de conocimiento que provoca en el proceso de investigación. Nos planteamos una reflexión sobre esta cuestión a partir de cómo lo estamos llevando a cabo en la Investigación acerca de: Experiencia escolar, identidad y comunidad, en la que trabajamos con los relatos escolares de profesorado, alumnado y familias de una serie de centros escolares de primaria y secundaria.*
Palabras Clave. *Devolución, Investigación narrativa, Conocimiento*

Abstract. *We bring a reflection over process of return that takes place in the research), once that the information has been collected and analyzed, at least in an initial level. Although it is a strategy commonly used, we think that rarely has been valued from the point of view of the implication of the subjects, of its political dimension, and of the type of construction of knowledge that it provokes in the process of research. We propose a reflection on this question from our own research and how this focus is carrying out. This research is on: school Experience, identity and community, at which we are working with the accounts of teachers, students and families of a series of schools of primary and secondary.*
Keywords.*Return, Narrative Inquiry, Knowledge.*

Introducción

Una de las estrategias comunes en la construcción del relato es la que tiene lugar por medio de entrevistas en profundidad entre el "investigador" y el "Sujeto investigado". Normalmente el primero elabora los "datos" de la entrevista y construye el relato del/sobre el segundo. A veces esta elaboración supone manejar la información de acuerdo a la peculiar interpretación que el investigador hace de ella. No obstante, cualquier uso de la información supone un cierto tipo de interpretación, cuyo alcance dependerá de diversas circunstancias: desde la propia intencionalidad del investigador, pasando por los intereses que le guían, su grado de competencia, hasta consideraciones éticas sobre los principios de la investigación. De este modo elabora categorías interpretativas emergentes, pero sólo desde las lentes propias.

Desde nuestro punto de vista es necesario considerar la mirada del sujeto entrevistado como un factor no sólo importante, sino necesario, para poder hacer una construcción compartida del relato y de su interpretación. En definitiva, se trata de situarnos en un contexto deliberativo, tal como proponen, entre otros, House y Howe (2001), que propicie la puesta en práctica de modelos políticos

diferentes en la cotidianidad de la investigación. Normalmente las relaciones entre los sujetos de una investigación han sido jerárquicas y de poder (Kushner, 2002: 158-191). Por tanto, entendemos que una dinámica de construcción intersubjetiva entre ambos sujetos es necesaria para crear un escenario apropiado de tipo colaborativo y deliberativo. De esta forma, la relación entre ambos sujetos, o grupos de sujetos, se horizontaliza haciendo factible otra forma de construcción de conocimiento más próxima a posiciones constructivistas críticas, que a la validación de hipótesis construidas de un modo u otro.

Este aspecto de la investigación, si bien entendemos que puede resultar crucial en la valoración de la propia investigación, tanto desde el punto de vista político como personal, no ha sido objeto de reflexión de forma expresa, al menos que tengamos noticia. Más bien ha sido algo dado por supuesto, o considerado como parte del proceso de validación de una investigación, o como una obligación ética en el proceso de negociación de los informes, tal como plantea, por ejemplo, Santos Guerra (1990), entre otros. De hecho, la literatura de investigación, y especialmente de evaluación, coloca el proceso de devolución como parte de las estrategias de negociación con los sujetos de los informes. Así, como Simons (1999: 153 y ss) plantea, se trata de verificar la información de los sujetos, de permitir incorporar sus valoraciones y establecer las estrategias de difusión. De hecho, parece que la "validación" viene a ser el interés prioritario de esta práctica.

Nuestro punto de vista se orienta en otro sentido. Así, en este trabajo intentamos presentar cómo se plantea esta cuestión en nuestra propia práctica de investigación en el proyecto "Experiencia Escolar, Identidad y Comunidad. Investigando colaborativamente para la transformación de las prácticas escolares"[10]. Esta, en cualquier caso, es una práctica común en el conjunto de las investigaciones que llevamos a cabo, por lo que queremos poner sobre la mesa esta práctica en nuestro trabajo, que con el tiempo está adoptando formas diversas. Por otro lado, nos interesa plantear una discusión en torno a los modos de producción de conocimiento desde la construcción compartida del relato y su interpretación, por tanto de la narración.

Una práctica de investigación

La devolución de la entrevistas a los sujetos con los que investigamos ha constituido un "modus operandi" en nuestros procesos de investigación desde el principio (Rivas y otros, 2005). Más allá de una devolución del informe de investigación, con una intención de validación, de consenso o de valoración, nuestro interés siempre ha estado en la posibilidad de construir conjuntamente un visión del contenido de las entrevistas que se van haciendo. La primera opción, la devolución del informe, no deja de ser un proceso jerárquico, en el que ofrecemos una devolución de un producto ya terminado, en el que sólo se busca la aprobación, la matización o, en todo caso, nuevos aportes a incorporar. En las prácticas que antes hemos descrito, no se pretende, en principio, establecer un diálogo con el otro en torno a esa información de cara a construir una nueva visión de la realidad. En todo caso se plantea la posibilidad de incorporar nuevas aportaciones, o establecer matizaciones o comentarios (Simons, 1999: 154).

[10] Investigación financiada por el Programa Nacional de I+D+I del Ministerio de Educación y Ciencia, con el código SEJ2007-60825/EDUC (cofinanciado con el FEDER)

Teniendo en cuenta esta carencia que sentimos en la investigación, nos planteamos desde los primeros momentos, hacer partícipes a los sujetos de sus propias palabras, mediante la devolución de la transcripción de las entrevistas. Así, una vez terminada cada una de estas, y pasada al papel, se le devolvía tal cual, para celebrar a continuación, un encuentro en que pensar acerca de lo que se había hablado en la entrevista. La intención última era generar un diálogo en torno al contenido de la entrevista para avanzar desde ahí hacia nuevos procesos tanto de indagación como de interpretación. De alguna forma, seguimos en parte la pauta que ya plantea Simons (1999:112) en alguna de sus evaluaciones, en que "los informes (adoptaban) la forma de un reproducción de las entrevistas". En su caso seleccionando citas y haciendo narraciones de las mismas. En nuestro caso planteamos la devolución textual de las mismas.

En cualquier caso, en parte de acuerdo a esta autora, el investigador iba a este encuentro con una lectura del texto, y los aportes iniciales que ofrecía desde su peculiar interpretación. En correspondencia se le pedía al docente una actitud similar. Esta no siempre ha sido tal, sino que hemos tenido que ir creando un cierto aprendizaje acerca de la reflexión del docente sobre su propio texto, más allá de "quejarse sobre lo mal que se expresa" o confirmar que efectivamente esas fueron sus palabras. Así, convertíamos esta reunión en una nueva fuente de información, tanto biográfica como interpretativa.

En una investigación acerca de la experiencia escolar del alumnado de Ciencias de la educación, la devolución tenía lugar en el propio trabajo de clase, y, más allá, proponiendo su incorporación al proceso de interpretación haciéndoles formar parte del propio grupo. De este modo su visión tanto de sí mismo como del objeto de estudio, entraba a formar parte del universo de interpretaciones que estaban teniendo lugar. Este proceso enriqueció sobremanera el debate y aportó nuevos puntos de vista más próximos al ámbito de experiencia, que también permitían interpretaciones más emergentes.

Otras investigaciones individuales de componentes del grupo de investiación han seguido derroteros similares en uno u otro sentido, profundizando en esta estrategia como una parte constituyente fundamental del quehacer del grupo.

En la investigación que actualmente estamos realizando la devolución está adoptando diversas modalidades.

a) Con el profesorado se ha mantenido una devolución similar a la primera anteriormente expresada: Se ha hecho una devolución de la entrevista que ha sido analizada conjuntamente con el profesorado.

B) Con el alumnado y las familias se está haciendo una devolución colectiva grupal, intentando que se el grupo represente a un colectivo más amplio del inicialmente entrevistado. De esta forma, el grupo presenta en un foro de discusión de cada estamento, una ordenación de las información de las distintas entrevistas a partir de un esquema de categorías previo. Se ha optado por esta modalidad, en primer lugar, por motivos prácticos. Se trata de una población menos estable y, por tanto, con dificultades para volver a convocar nuevamente a los mismos sujetos en su totalidad. En segundo lugar en primaria no se garantizaba la posibilidad de una lectura de la entrevista que posibilitara una devolución en términos más elaborados. Por otra parte, buena parte de las familias de estos niños no tienen, si quiera, la competencia mínima necesaria de la lectura y la escritura. Por último, nos daba la posibilidad de abrir la información de las entrevistas a un colectivo más amplio que supusiera una posibilidad de obtener elementos de interpretación

más complejos y más debatidos, como realmente está siendo. Por otra parte, con el profesorado va a tener lugar también una devolución similar.

c) La última fase de la investigación va a consistir en una forma de devolución similar a la segunda mencionada anteriormente: se van a mantener grupos de reflexión y debate conjuntamente con todos los colectivos para ir elaborando colaborativamente tanto las categorías interpretativas, como las posibles interpretaciones, en un proceso que intenta acercarse a una dinámica deliberativa del tipo planteada por House y Howe (2001: 97), que claramente plantean la necesidad de la participación de los sujetos en un proceso democrático directo.

El sentido de la devolución

Desde nuestro punto de vista podemos pensar en varias cuestiones que nos hacen interesante abundar en estos procesos de devolución como una forma horizontal de producir conocimiento relevante.

- En primer lugar, supone, como ya estamos apuntando, una posibilidad de construir relato e interpretación desde un punto de vista colaborativo y democrático. Lo cual nos lleva al campo de las opciones políticas e ideológicas que como grupo intentamos traer siempre al escenario de la investigación. En este sentido, la devolución desde este punto de vista supone un punto de encuentro para la cooperación, para el cruce de miradas sobre el relato, para crear vínculos y compromisos con los sujetos, implicándoles como autores en la interpretación de su propia vida… Sin duda hay una mayor implicación cuando esta devolución tiene lugar, ya que es una forma de evidenciar la cuestión de la soberanía sobre los datos y sobre el relato. De hecho, se trata de poner esta soberanía en sus manos, o al menos crear un espacio para compartirla. Lo cual se encuadra dentro de la dimensión política de la evaluación y la investigación planteada por Kushner (2002), a partir de las prácticas evaluadoras de Mcdonald (2009).

- Por otro lado, la devolución representa también un espacio de aprendizaje de primer orden. Tanto el investigador como el sujeto llevan a cabo un proceso de aprendizaje mutuo y compartido. Mutuo en cuanto que ambos van aprendiendo acerca del punto de vista del otro, de sus modos de comprender y de interpretar. Compartido en la medida en que están produciendo un aprendizaje simultáneo acerca del relato sobre el que se juega la investigación. De alguna forma, esta devolución representa un modo de dar continuidad al relato y a la entrevista, haciendo que surjan nuevas visiones, nuevos datos que avancen sobre lo ya dado y abran nuevos caminos de indagación y de interpretación. En este sentido, quizás desde un punto de vista narrativo no sea apropiado siquiera hablar de devolución, sino se podría pensar como un espacio de revisión -confrontación-comprensión-aprendizaje…

- En cuanto a la devolución colectiva, o según lo que acabamos de manifestar, re-construcción colectiva del material de las entrevistas, no tiene lugar sólo una lectura de los otros, sino que, como antes hemos insinuado, se pone en juego nuestra propia versión del relato. Y no solamente del relato del otro, sino también del propio relato, ya que el mismo investigador se pone en juego en esta relación. En este sentido es interesante pensar que estamos ante un encuentro de narrativas a partir de los textos de las entrevistas; la narrativa del otro y la propia narrativa. Por un lado está el grupo de los entrevistados con su versión y su relato desde la experiencia personal y por otro lado está el grupo de investigación también con su

versión, pero con un doble rol: analizar los relatos de los otros, desde los relatos de cada uno, lo cual supone una mirada "situada". Este juego, que no es más que el juego de las subjetividades, pensamos que es lo que deja fluir la perspectiva narrativa y nos acerca más a la realidad como construcción intersubjetiva.

- Resulta relevante analizar y reflexionar sobre el modo en que se entiende el propio documento a trabajar en este encuentro intersubjetivo. Como ya indicábamos antes, puede ser valorado como un texto a completar, lo cual nos llevaría a una función muy simple y funcional del proceso. Evidentemente se produce un proceso de "relleno" de cabos sueltos, pero esencialmente se trata de una oportunidad para construir. Cuando estamos procediendo a una devolución colectiva la cuestión es más relevante, ya que el grupo de investigación debe organizar una devolución colectiva a partir de entrevistas diversas. Por tanto, de qué forma este texto que se produce no representa ya un punto de vista definitivo, o, como sería más apropiado, presenta un problema a debatir. Esto es, se hace una presentación de las cuestiones definidas como comprometidas en la medida que representan los lugares comunes y que evidencian un estado de cosas, sin caer en la tentación de establecer unas categorías elaboradas. Es un reto para el grupo y una búsqueda constante de reflexión y de autocrítica.

- En este mismo estado de cosas, es importante reseñar como al poner en juego estas síntesis problemáticas globales, en las que se representa la visión de los alumnos, no sólo se revisa el texto, se lo amplía, se lo contextualiza, sino que el espacio se convierte en una situación de cambio. Cambio entendido desde la posibilidad de compartir las ideas y versiones de todos, de criticar, de reflexionar y/o volver a pensar sobre lo que se dijo en un momento histórico determinado. La otra cuestión, por otro lado, supone que al incluir gente que no participó directamente, se incluyen otros interlocutores que diversifican la visión, lo abren a otras dimensiones y recolocan la información en términos mucho más complejos. Lo cual lo convierte en un proceso sumamente importante y lleno de matices.

Para seguir pensando

Lo que aquí presentamos básicamente es una revisión y una puesta en limpio de cuestiones que nos están afectando como grupo y como proceso de investigación. ¿Cómo podemos implicar a los sujetos de cara a hacerlos partícipes y protagonistas de su propio relato? ¿Cómo llevar adelante un proceso democrático de interpretación que salte por encima de la tradicional jerarquía entre investigador e investigado? ¿Cómo pensar en un conocimiento generado desde los propios sujetos, que de validez al conocimiento propio, al conocimiento experiencial? ¿Cómo dar valor a la visión que cada sujeto tiene o puede tener acerca de su propia vida? ¿cómo entender la soberanía sobre los relatos respetando por un lado, los requerimientos de un proceso de investigación y, por otro, la identidad y la subjetividad del sujeto; su derecho de propiedad sobre su propia vida?

Podrían ser muchas las preguntas que entran en juego, pero que en definitiva, a nuestro modo de entender, nos remiten necesariamente al modo como entendemos el conocimiento, su producción y la relación que este tiene con los sujetos y los contextos propios, que le otorgan significado.

Referencias bibliográficas

House, E.R. y Howe, K.R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social.* Madrid: Morata.

Kushner, S. (2002). *Personalizar la evaluación.* Madrid: Morata.

Rivas Flores, J.I.; Sepúlveda Ruiz, M.P. y Rodrigo Muñoz, P. (2005): "La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria. Un estudio biográfico". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas.* 13(49). (Consulta 1 de diciembre de 2005). Disponible en. http://epaa.asu.edu/epaa/v13n49

Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares.* Madrid: Akal.

Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares. La política y el proceso de evaluación.* Madrid: Morata.

McDonald, B. (2009). "Discurso de aceptación del doctorado Honoris Causa por la Universidad de Salamanca". En Rivas Flores, J.I. y Herrera Pastor, D. (Coords.) (2009): *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad.* Barcelona: Octaedro

Ámbitos

La tecnografia en la formacion docente e investigadora

José Miguel Correa, Estibaliz Jimenez de Aberasturi y Luispe Gutiérrez[11]

Universidad del País Vasco. San Sebastián

Resumen. *La tecnografía es una invitación a la recuperación del pasado y a la reflexión sobre la permanencia e influencia en nuestra identidad de restos o estelas de experiencias educativas que vivimos anteriormente, también es una apuesta por la utilización de las tecnologías digitales y la experimentación de otras formas de comunicación con diferentes lenguajes y alfabetos. Presentamos detalladamente un guión de trabajo para su uso en la formación inicial y permanente del profesorado y para la iniciación a la investigación educativa.*
Palabras clave*: tecnografía, historias de vida, tic, investigación educativa.*

Abstract: *The tecnografía is an invitation to the recovery of the past and reflect on the prevalence and influence on our identity trails of debris, or educational experiences that live above, is also a commitment to the use of digital technologies and experimenting with other forms of communication with different languages and alphabets. We present in detail a working script for use in initial and continuing training of teachers and to educational research Initiation.*
Keywords: *tecnografía, life stories,ict, educational research*.

Un punto de partida

Para nosotros, coincidiendo con Bolívar (2002), la narrativa no es solo una metodología sino una manera de construir la realidad. Es el proceso de búsqueda de sentido por parte del sujeto narrador. Según Bruner (1988) la narrativa, además de expresar importantes dimensiones de la experiencia vivida, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Entendemos como *narrativa* la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; además y si la consideramos como enfoque de investigación, la narrativa estaría unida a las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Finalmente, la narrativa siguiendo a Ricoeur (1995) podemos decir que es una reconstrucción personal de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, otorgamos significado a lo sucedido o vivido.

Un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. Es una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia presente tanto en la mente como en la cultura humanas.

[11] jm.correagorospe@ehu.es, estitxu.aberasturi@ehu.es, luispe.gutierrez@ehu.es

Esta orientación del quehacer docente trasforma los propios procesos narrativos de maestros o de futuros docentes. Así nos encontramos con maestros que narran sus experiencias a través de imágenes fijas, audio o producciones audiovisuales que se incorporan como registros multimedia de lo que acontece en las aulas; mostrando de estas diferentes maneras cómo es y cómo entendemos la cultura escolar y cómo presentamos y comunicamos nuestro conocimiento educativo.

En este sentido la indagación narrativa, de los maestros en formación y sus formadores de la Escuela de Magisterio, nos ofrece aportaciones etnográfico-audiovisuales. El aprendizaje basado en la indagación narrativa permite construir una mirada informada y multimedia sobre la realidad. La tecnología educativa dota de recursos y alfabetización digital a esos futuros maestros para potenciar y desarrollar sus capacidades investigadoras, comunicativas y reflexivas con los nuevos medios. Las tecnografías son herramientas estratégicas que nos permiten reconstruir acontecimientos del pasado buscando las raíces de nuestras propias identidades.

Introducción

Este fragmento autobiográfico tiene como objetivo introducirnos al uso y práctica de las historias de vida. Invitar a los asistentes a nuestro taller de investigación a asistir con alguna fotografía de la época escolar que guarde algún significado especial e invitarles a recuperar ese fragmento autobiográfico. A continuación se muestra una fotografía de la época de escolarización primaria de uno de los autores de este texto y una narrativa vinculada al recuerdo y su contexto.

Hacia atrás y hacia delante: fragmento autobiográfico

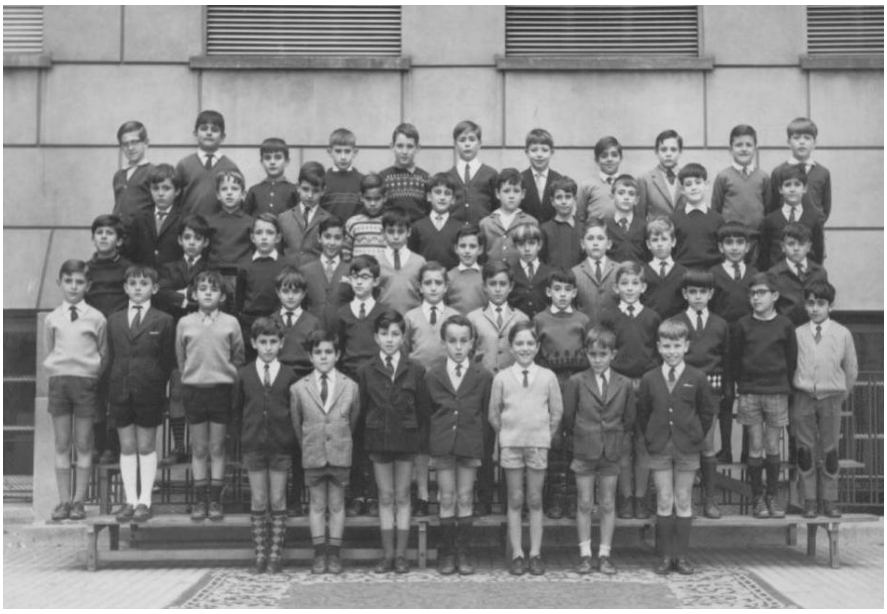


Figura 1: Fotografía escolar

Recupero de la infancia esta foto. Todos los años nos hacían una foto a los de la clase. Revivo la imagen y pienso en el contexto escolar donde cursamos nuestra escolaridad, los años de Primaria y Secundaria. Todo empezó porque me encontré a Nacho no hace mucho en Salamanca en un congreso y tuve la sorpresa de reconocerle. Me invadió una alegría grande, sintiendo a la vez ilusión y una gran proximidad. El encuentro me hizo pensar, reviviendo el pasado, sobre la complicidad infantil y cómo la escuela con toda su maquinaria de supresión de la emocionalidad no logra aniquilar por completo todos nuestros sentimientos. He recuperado esta foto y últimamente la miro con mayor frecuencia, recordando tímidamente los ***apellidos*** *de aquellos compañeros. Como sorpresas gratas, recupero sus nombres, historias y sonrisas del pasado. En clase éramos* ***cincuenta alumnos***, ***nos relacionábamos por el apellido***, *muy poco por el nombre, nos sentábamos en* ***pupitres de dos***, ***desde las nueve de la mañana hasta las dos y de cuatro a seis por la tarde, durante muchos años****. Subíamos en* ***fila;*** *sobre todo había orden. Era un colegio religioso pero no recuerdo excesivamente una presión o adoctrinamiento especial sobre el pecado o Dios y el demonio. ¡Qué aprendimos que no hayamos olvidado! Pero no tengo un mal recuerdo. Me vienen imágenes y sensaciones de los pantalones cortos, de la trenka o del anorak, del frío del invierno y del calor de finales de junio. Continúo pensando ahora en el modelo de género: la* ***masculinidad****; en el* ***monolingüismo*** *español y único, en la patria-nación, en los premios y los castigos: en las notas, en el número de la clase que te correspondía por los suspensos: en que venía el director a la lectura de las notas cuando te decían los suspensos que habías sacado. Juego o trabajo y silencio o ruido. También pienso en la puntualidad, en no llegar tarde y en entrar todos a la misma hora. En el* ***profesor que sabía*** *y los alumnos que repetían lo que el profesor sabía o decía. En cómo se dividía el mundo: buenos y malos, blancos y negritos,* ***curas y seglares****. En los libros de texto que era lo más importante y guardaban todos los contenidos y todas las asignaturas tenían el suyo, en los puntos que nos daban cuando respondíamos correctamente, en cómo* ***nos ponían en fila para preguntarnos las declinaciones en latín****, en las bolas de anís que nos daban si nos sabíamos la lección de Religión. En cómo copiábamos, en las* ***dos excursiones que hacíamos al año:*** *una por el* ***Domund*** *hacia Octubre y otra a finales de mayo o principios de junio, casi siempre a los mismos lugares: al Jarama a bañarnos, o hacia Cercedilla y algunos aprovechábamos para subir hasta los últimos lapos de nieve que quedaban en las cimas de Guadarrama.Y también en los bocatas del recreo: de anchoas, mejillones; o en las palomitas o maíz tostado- en cómo nos los comíamos después del recreo-. Polos y fresas de Aranjuez a la salida del colegio, y también gusanos de seda o castañas. Pero todavía no recuerdo los olores, ni sabores. Sí recuerdo que había* ***poca música o religiosa o de corte militar****-todos en el patio del colegio en filas escuchando-.*

Primer paso

Objetivo

Elaborar un fragmento autobiográfico, con recursos digitales. Hemos identificado las principales viñetas de nuestra propia biografía. Este proceso nos debe de ayudar a identificar hitos, recuerdos, sensaciones, emociones a lo largo de nuestra trayectoria vital. Aunque sabemos las dificultades de localización de nuestras fotografías, lo importante es la propuesta reflexiva de la actividad. Es una

oportunidad de pensar nuestro tiempo personal para identificar tendencias, estructuras, anclajes en nuestro pasado. Teniendo en cuenta nuestras fotos o recursos con los que contamos debemos de seleccionar los "cromos" más importantes. No podemos contar todo, tenemos que seleccionar. Esto nos exige realizar un esfuerzo de síntesis, de búsqueda de una construcción de significado. Importante es la música también asociada a etapas vitales. Nuestra voz le debe de dar coherencia al relato a la vez que identidad personal. Recordar que la importancia de nuestra biografía personal es fundamental de cara a indagar reflexivamente quiénes somos y qué queremos así como la relación entre lo que buscamos o queremos hacer y los motivos que podemos asociar.

Segundo paso

El texto reflexivo

Escribir un texto reflexivo sobre nuestra narrativa audiovisual. Este texto tiene que ser iluminador de nuestros pasos y de los motivos que nosotros asociamos a nuestras elecciones. Nuestro tiempo y espacio se estructuran en viñetas, en representaciones imaginarias que secuencian nuestra historia. Si nuestro momento es la búsqueda de los motivos asociados a nuestro "yo investigador" deberíamos de repasar e identificar imágenes, preferencias, incógnitas que puedan iluminarnos ciertos pasajes personales. Esta información que nosotros recogemos en este texto va a ser fundamental para los pasos siguientes. Este texto es una oportunidad de añadir valor a nuestra narrativa audiovisual y de completar lo no dicho con imágenes.

Tercer paso

La evaluación audiovisual

Ahora se trata de acercarse a la narrativa del otro. Para ello nos colocamos por parejas y nos sumergimos uno en la producción del otro. El objetivo es elaborar un texto narrativo que recoja el sentido biográfico del relato audiovisual.

1/ Al iniciar el análisis de la producción audiovisual que vamos a evaluar, deberemos primero visualizar la narrativa audiovisual las veces necesarias tomando notas de lo más llamativo. Estas visualizaciones nos van a permitir comprender la estructura del relato y aproximarnos al relato del otro, que viene a ser como el curriculum vitae susceptible de ser analizado a través de sus evidencias y significados emergentes. Se trata de conocer al "otro", al sujeto de nuestro análisis, comprender el sentido de su producción, reconstruir las condiciones de vida a través de la evidencia del relato audiovisual. Esta fase finaliza *elaborando un texto de diez líneas* que describa el contenido de la narrativa, lo que para nosotros es el guión temático.

2/ Después deberemos de identificar las escenas fundamentales y la estructura del relato. Algo así como partes en las que se divide. En esta fase debemos de *Proponer una estructura resumida del relato,* una enumeración aproximativa de las temáticas abordadas.

3/ Tomar nota de lo que se ve, lo que se oye, lo que se dice y cómo, registrar todas las evidencias importantes que sirven para comprender el mensaje del relato. Las diferentes viñetas que construyen las escenas, encierran detalles, importantes indicadores. Esta toma de datos se hace *utilizando una tabla de doble entrada registrar evidencias y secuenciarlas.*

4/ Tomando en cuenta el contenido de los anteriores pasos *redactar un texto* (texto 1) descriptivo y comprensivo de la autobiografía audiovisual basándonos en las evidencias que se desprenden de nuestro análisis.

Cuarto paso

Texto final

Los siguientes pasos están orientados a *elaborar el relato final* (fruto de nuestro análisis audiovisual) que deberá de **fusionarse** -negociarse- con el otro relato escrito que acompaña a la narrativa audiovisual que estamos analizando y con la información directa su autor.

5/ Leer detenidamente el texto complementario de los autores (*texto escrito autobiográfico*) identificando *resonancias y discrepancias* con el texto elaborado por nosotros (texto 1). *Elaborar una lista de lo que hemos encontrado.* Qué ha querido decir el autor y qué decimos nosotros.

6/ Se inicia el proceso de co-construcción y co-análisis del significado de los relatos. Mantener una entrevista en profundidad sobre el texto escrito para aclarar las sintonías y discrepancias encontradas y que hemos recogido en el paso 5. Debemos de comprender y describir las resonancias del autor *sobre sus producciones y fusionarlas en* ***un texto final de análisis.***

Quinto paso

Puesta en común

7/ Uno de los momentos más importantes de la utilización de las tecnografías es la puesta en común de nuestras narraciones audiovisuales. Esto requiere una cuidada puesta en escena. Cuidar que las tecnografías se puedan ver bien porque se han subido a la red o porque tenemos el visor adecuado en nuestro ordenador. Al visualizar cuidaremos los detalles y animaremos al diálogo permitiendo una valoración conjunta de las narrativas. Al visualizar las tecnografías de nuestros compañeros se produce una identificación sobre lo que se narra en diferente medida. La narrativa tecnográfica del otro tiene un eco y una resonancia para la audiencia. En función de la procedencia, contexto que se describe o símbolos y recursos audiovisuales utilizados, se producirán diferentes niveles de identificación y comprensión de la historia de los otros. Este momento es valioso porque socializamos nuestra mirada, nuestro mensaje y nuestra producción. Nos mostramos delante de los demás y mostramos nuestro trabajo.

Sexto paso

Conclusión

8/ Teniendo en cuenta el proceso desarrollado, el contenido elaborado, las evidencias etc., hay ahora que elaborar el informe de conclusión final. Este informe final deberá recoger las principales conclusiones del proceso desarrollado. El propio proceso de construcción de nuestra autobiografía, el análisis de la autobiografía audiovisual, el proceso de co-escucha con el otro autor y la posterior redacción final del texto. El objetivo final es concluir en ***diez o quince líneas*** mínimo del proceso llevado a cabo.

PASO	**ACTIVIDAD**	**DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD**	**ENTREGABLE**
PRIMERO	AUTOBIOGRAFIA	Elaboración de la autobiografía audiovisual	VIDEOCLIP
SEGUNDO	TEXTO REFLEXIVO	Elaboración de un texto complementario y reflexivo.	INFORME
TERCERO	ANÁLISIS DESCRIPTIVO	Descripción de las producciones audiovisuales. Elaboración de lista de resonancias y discrepancias.	INFORME
CUARTO	ANÁLISIS DEL DISCURSO REDACCION DE TEXTO FINAL	Entrevistarse con los autores de las autobiografías y consensuar nuestra interpretación. Elaborar un texto comprensivo.	INFORME
QUINTO	PUESTA EN COMUN	Visualización colectiva de las diferentes producciones narrativas tecnográficas.	REFLEXIÓN
SEXTO	CONCLUSION	Describir los pasos dados y proponer una conclusión-resumen.	INFORME

Proceso 1: Creación y utilización didáctica de la tecnografía.

Conclusiones

El alcance de esta propuesta de trabajo con tecnografías explora el potencial de la experiencia humana y el valor de la indagación en la clarificación de nuestras acciones profesionales.

La utilización del lenguaje audiovisual nos permite superar ciertas limitaciones de la comunicación alfabética enriqueciendo nuestra capacidad comunicativa. Más allá del texto escrito se nos abre el universo de posibilidades comunicativas de los mensajes audiovisuales.

Las imágenes y narrativas que constituyen las tecnografías son discursos elaborados que reflejan las raíces identitarias de sus autores. Mas allá de la casualidad en la selección de las imágenes, textos y audio que constituyen las narrativas audiovisuales de los fragmentos de la vida de nuestros alumnos que están iniciándose como investigadores, sus producciones reflejan contextos, situaciones e información significativa que diferencian trayectorias personales, académicas y profesionales. Son la evidencia de historias de vida diferentes. Pero además, estas narrativas audiovisuales permiten desarrollarnos como autores y narradores audiovisuales. Las imágenes informan de los contextos donde nos hemos desarrollado como profesionales y de los acontecimientos significativos que han estructurado y han sido importantes en nuestra evolución.

La riqueza comunicativa audiovisual permite ofrecer otra dimensión subjetiva de la experiencia al asociarse las posibilidades comunicativas de estos medios. La música que ponemos a nuestros recuerdos y las imágenes que seleccionamos para narrarnos refuerzan el sentido emotivo de nuestros recuerdos.

Compartir estas experiencias, dialogar con los otros atendiendo a las resonancias y discrepancias personales y colectivas favorece una toma de conciencia clarificadora de nuestra posición como educadores e investigadores, de nuestros compromisos profesionales y de los modelos educativos interiorizados. También se reflejan nuestros valores que explican elecciones o rechazos.

Las tecnografías y su utilización en los contextos de formación inicial del profesorado o de iniciación a la investigación, como hemos visto y experimentado con su utilización en el máster de investigación, constituyen una herramienta estratégica para relacionar e indagar las bases y experiencias que nutren nuestra identidad y para tomar conciencia personal y colectiva de los procesos de socialización y su influencia en la vida profesional. Además de ser una oportunidad de reinvindicar y explorar otra mirada acercando al futuro maestro o maestra e investigador o investigadora a otro modelo de investigación donde su propio papel, sentimientos, verdades y valores, es fundamental a la hora de aportar datos sobre la realidad educativa.

Ejemplos de tecnografías

En estas direcciones web se pueden ver algunas tecnografias desarrolladas por alumnas.

TECNOGRAFIA 1.: http://www.vimeo.com/12638238

TECNOGRAFIA 2: http://www.vimeo.com/12638350

TECNOGRAFIA 3 : http://www.vimeo.com/12638824

TECNOGRAFIA 4: http://www.youtube.com/watch?v=PpErkvMe5cM

TECNOGRAFIA 5: http://vimeo.com/3141185

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4* (1). Consultado el día de mes de año en: http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html

Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*: *Vol. I; Configuración del tiempo; Vol. II, Configuración del tiempo en el relato de ficción; Vol. III, El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.

Goodson, I. (coord.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.

Asumir la tensión entre lo social y lo humano al hacer historia de vida

Dolo Molina
Universidad de Valencia

Resumen: *La originalidad y potencialidad de trabajar la historia de vida como práctica de indagación, se encuentra en la búsqueda precisa de un método que permita conocer e interpretar los hechos humanos y sociales sin separarlos ni quitárselos a quien los vive. Un método que conjugue vida y pensamiento y que sea, para la experiencia, su medio y su posibilidad.*

Palabras clave.: *Historia de vida, experiencia, renovación pedagógica*

Abstract. *The originality and potentiality of working on life history as a research practice can be found in the thorough search of a method which allows us to know and interpret the social and human facts without taking them apart or out from the one who lives them. A method that joins life and thought, and could be for the experience its means and possibility.*

Keywords: *Life History, experience, pedagogical renewal*

Introducción

> Somos contemporáneos sólo hasta donde llega nuestra comprensión. Si queremos estar en armonía con esta tierra, incluso al precio de estar en armonía con este siglo, debemos participar en el interminable diálogo con su esencia.
>
> (Hannah Arendt, 1999:46)

Una investigación que se inicia con el propósito de hacer una Historia de Vida, profundiza en dimensiones de la misma que escapan a las cuestiones centradas en los aspectos técnicos y en las recetas procedimentales. El texto que se presenta trata de desarrollar el sentido de hacer la Historia de Vida de un movimiento de renovación pedagógica (MRP)[12]. No tanto de explicar el diseño y proceso de investigación, como de situar la decisión de reivindicar y dignificar la experiencia como eje de sentido para seguir el rastro de la pedagogía viva. También, el intento de significar la experiencia del MRP desde su componente existencial y mudable, es decir, desde las maestras y los maestros que lo sostienen. Hacer la Historia de Vida del MRP tiene el propósito de recuperar e interrogar la creación política legada por este movimiento social, abriendo un diálogo entre el paradigma de la emancipación y el paradigma de la política del deseo, en un intento seguir las huellas de la política viva que hace posible la presencia de la renovación pedagógica en el presente.

[12] Investigación de tesis doctoral (2010): *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de Vida del MRP del País Valencià –Gonçal Anaya-.* Dirigida por Jaume Martínez y Nieves Blanco.

Situar el origen y el sentido de la práctica de indagación: del orden del dominio al orden del deseo

En el desarrollo de la investigación realizada he ido desarrollando y afianzando la idea de que trabajar la Historia de Vida como práctica de indagación implica, en primer lugar, un gesto político y una posición política. Luisa Muraro (2007) afirma que hay contingencias históricas en que el hacer político precede al hacer filosófico; y por tanto hay que constatarlo y aceptarlo para hacer una buena filosofía. Ante estas contingencias históricas **el gesto político** actúa como un pensar sin abandonar ni abstraerse a la experiencia, y **la posición política** supone no apartarse de ese modo de pensar en el que las cosas *sencillamente* ocurren.

Partir del presente, situar el objeto y el problema de investigación

Los MRPs, y en concreto el MRP del País Valencià –Gonçal Anaya-, son una experiencia social que tiene más de tres décadas, que surgió en otro momento histórico, en un mundo distinto pero que se mantiene en el mundo actual[13]. Los distintos análisis realizados en torno a esta experiencia hacen hincapié en la reducción del espacio organizativo y en la fragilidad del pensamiento político-pedagógico que reivindica el protagonismo del profesorado. Estos son hechos que vienen a confirmar que el MRP nació en un momento histórico muy distinto al actual; que su trayectoria histórica se ha visto afectada por los cambios políticos, educativos y sociales que se han dado, y en (de) los que el MRP ha sido protagonista también.

El presente del MRP del País Valencià –Gonçal Anaya-, está marcado por una crisis significativa que cuestiona la posibilidad misma y las condiciones de continuidad del propio movimiento. Aparece como evidencia, aunque no se nombre, o no se nombre de este modo, que el MRP responde a necesidades del pasado que sin embargo, son exigencias presentes (y actuales) para quienes participaron de su fundación y para quienes lo han seguido sosteniendo hasta el presente. Que este espacio social siga viviéndose (aunque minoritariamente) como un lugar vivo para hacer política a pesar de la insistente invitación a desaparecer que trae la crisis del presente; me hizo pensar que había procesos creativos que no habían perdido su sentido, y prácticas políticas que quizás no habían sido suficientemente visibilizadas en el discurso de la renovación pedagógica.

Podemos observar que de manera general, los textos propios y ajenos al MRP, que han pensado esta experiencia social informan de lo que es, o lo que hace, o lo que le ocurre y ha ocurrido al MRP en interacción con la realidad social y educativa más amplia; trayéndonos la imagen de un sujeto colectivo que es, un

[13] Conviene recordar que los movimientos de renovación pedagógica han ido elaborando un modo propio de entender y practicar la renovación pedagógica que identifican: por el carácter socio-político de la praxis escolar y su articulación en el modelo de Escuela Pública y Popular; por el carácter científico-investigador de la tarea docente; y por implicar una tarea colectiva que necesita de los grupos autónomos de debate y del intercambio de experiencias e investigaciones, dentro de los MRPs y en el conjunto de colectivos y grupos implicados en la tarea de educar.

sujeto desencarnado. Es decir, que el MRP tiende a pensarse como un fenómeno colectivo compuesto por una unidad empírica cuya dimensión colectiva del hacer social no requiere más indagación. Sin embargo, el MRP no es ninguna unidad empírica; se trata más bien de una realidad plural, incierta y fragmentada que necesita disponer de sus recursos para dar coherencia a la propia diferenciación que la constituye. Y que requiere, para cada situación, componer las decisiones de acción pública. Reducir el sentido de la política de esta experiencia social únicamente a la acción reivindicativa (y lo que ella conlleva) es velar la complejidad y la riqueza de esta experiencia.

Es un modo de desprenderse del cuerpo y de separarlo del lenguaje y del saber. Es el modo en que el discurso de la renovación pedagógica se torna compacto. Como construido desde la respuesta o para responder, que tiende a mostrarse alejado de lo concreto y de la experiencia. Y en este componer un discurso racional que haga explícito lo implícito y que explique las reglas en las que se fundan las prácticas de la renovación pedagógica; se está dando una transformación de una experiencia original en otra práctica que intenta explicarla. En este pasaje en que la experiencia se transforma en contenido a transmitir (conocimiento), se produce una autonomización del conocimiento (y del discurso) respecto de la experiencia.

Por ello, el **gesto político** que requiere aquí hacer una historia de vida del MRP, es el de volver la mirada hacia el origen. Recuperar la unión entre lo vivo y lo viviente significando esta experiencia social desde su componente existencial y mudable. Desde las maestras y los maestros que la encarnan, y desde la experiencia de sentido que introduce el acontecimiento. Ello facilita el separarse de los discursos que insisten en mostrar y denunciar cómo el triunfo de las políticas neoliberales aplanan la posibilidad de continuidad de esta experiencia social y dificultan la transmisión de su legado; para significar y comprender porque el MRP sigue, sin embargo, experimentándose como un lugar vivo desde donde proyectar al mundo el saber que nace en las escuelas.

Hacia una razón sensible. El deseo de mostrar más que demostrar

Esta idea de caminar hacia una razón sensible la recupero de Michel Maffesoli (1997), quien formula la necesidad de buscar un método adecuado para dar cuenta de la diversidad en la que se expresa la experiencia humana. Un método distinto al proceder racionalista que va de lo concreto a lo abstracto, de lo singular a lo general sin tener en cuenta la vida en toda su complejidad. La vida plural y polisémica que no se acomoda con facilidad ni a las ideas ni a las abstracciones generales. El problema señalado por este autor, es que la razón abstracta ha separado el orden de la pasión del orden del pensamiento; relegando al dominio de la esfera privada aspectos como la emoción y el afecto.

En el mundo actual, sigue Michel Maffesoli (1997), la descripción de los fenómenos sociales no tiene por qué plantearse o ser únicamente un problema; puede ser una plataforma a partir de la cual se elabora un ejercicio de pensamiento que responda al deseo de acometer la difícil tarea de significar un mundo en gestación. En este sentido, parto de la idea de que el MRP es un espacio vivo, un cuerpo orgánico que encuentra en sí mismo su propia forma, su impulso. Por tanto,

si la vida del MRP no viene delimitada por el exterior, aunque sea también en relación con ello, sino que su dinamismo nace y se desarrolla a partir de sí, un pensamiento que tuviese en cuenta la organicidad de este movimiento tiene que mantenerse cerca de la experiencia viva. Tiene que buscar el conjugar las manifestaciones de potencia y libertad, es decir, de acción política en una tradición; un orden de significados y de prácticas que haga de enlace entre pasado y presente para entender bien su dinamismo. Así pues, en esta concepción orgánica del pensamiento, la emoción y el afecto se convierten en palancas metodológicas útiles para la reflexión epistemológica y herramientas operativas para explicar la experiencia viva y la experiencia vivida que sin ellas serían incomprensibles.

Caminar hacia una razón sensible se refiere entonces, a la apertura de un proceso que sea capaz de ver el fenómeno en su globalidad. Un actuar epistémico cuyo esfuerzo se centra en iluminar los fenómenos para comprenderlos, no para juzgarlos. Se trata de comprender las representaciones y acciones humanas por lo que son y no por lo que deberían ser. Por ello, la búsqueda del método necesario, implica una "ruptura epistemológica"; el saber romper con una postura intelectual que siempre está buscando una razón que se mantenga más allá de lo que se deja ver y de los que se deja vivir.

Caminar hacia una razón sensible, en este trabajo, quiere decir partir de la experiencia vivida, estudiar el MRP tal cual se experimenta, se vive. Describir la dinámica y la vida de la organización permanente tal y como se conoce, es decir, tal y como se explica y es relatada por quienes la viven o han vivido y la han experimentado, y por tanto, tienen conciencia del sentido profundo que la genera y la sostiene. Caminar hacia una razón sensible quiere decir interpretar los significados que se generan en torno al MRP como experiencia colectiva en relación a la experiencia de cada quién y también, en relación a la trayectoria vital de dicha experiencia.

Se trata pues, de una **posición política**, que camina hacia un saber de la experiencia. La búsqueda de un método que permita conocer e interpretar esta experiencia social y humana sin separarla ni quitársela a quien la vive. Pensar la vida humana y social tal y como es y se nos presenta, exige una postura intelectual que hace de la descripción su modo de proceder. La descripción como actitud que acompaña a la realidad sin someterla. Esta actitud se teoriza desde la idea de "horizonte" en oposición a la idea de "concepto" que cierra y encierra parte de una realidad; la idea de "horizonte" se mantiene abierta y facilita comprender los aspectos complejos de las situaciones humanas y las diversas significaciones. Si la idea de "concepto" reduce la pregunta filosófica al "por qué" (la representación de la realidad como premisa científica); en la idea de "horizonte" se desplaza la pregunta filosófica hacia el "cómo" (la presentación de lo real).

Hacer una historia de vida. Práctica que conjuga método, vida y experiencia

Hacer una historia de vida requiere de un método que conjugue vida y pensamiento; que sea para la experiencia su medio y su posibilidad. Entiendo aquí la experiencia como una unidad fluida de vida y pensamiento. Una unidad temporal cuya existencia no está garantizada; pues hay una diferencia entre las

cosas que pasan cada día y las cosas que nos pasan, o nos acontecen, o nos llegan[14]. La cancelación de la experiencia, su reconocimiento, se produce con el divorcio entre la vida y el pensamiento. Algo que Milagros Rivera (2009) identifica en el método de conocimiento; en la habitual operación intelectual de la dialéctica. Una operación intelectual en donde la lógica de la argumentación desplaza y minusvalora la lógica de la reflexión; a partir de la cual es posible arriesgarse a hacer cortes de verdad sin contraponer argumentos. Es en la lógica de la reflexión donde es posible gestar significados y sentido, es posible gestar la experiencia y el mundo.

Los testimonios: fuentes de indagación que gestan significados y sentido

Hacer una historia de vida no es, pues, reducir los itinerarios singulares (relatos de maestras y maestros) ni el itinerario común (relato de la trayectoria del MRP), a datos. Tampoco se trata de formalizar un modelo prefijado. Trabajar con relatos se acerca más a un acompañar la memoria de quien participa en la investigación. Y la memoria, dice Alistair Thomson (2000), no es un custodio pasivo de los hechos, sino un proceso activo de creación de significados.

El testimonio, entonces, puede ser una fuente apropiada de indagación para convocar la experiencia (y la memoria) de la renovación pedagógica. Para conocer su trayectoria (y su legado) entre los visible y lo invisible, señalando las líneas de continuidad y discontinuidad del mismo en el presente. De manera general, se puede decir que el testimonio es el género de la voz y del cuerpo, de la presencia real del sujeto en la escena del pasado y/o del presente. Y aunque mantiene cierta afinidad con la autobiografía porque ambos afirman el reconocimiento de la experiencia; el testimonio se desplaza de la lógica de la afirmación de la autoidentidad para colocarse en la lógica de ser materia primaria que informa de un acontecimiento en el que se ha participado en primera persona y que lleva en sí, la concepción personal de dicho acontecimiento.

El testimonio registra la experiencia en una temporalidad que no es la propia de su acontecer, sino la del recuerdo. Es así, que la misma narración funda una temporalidad donde en cada repetición y en cada variante vuelve a actualizarse. En el relato de la experiencia acontece, nos dice Chiara Zamboni (2002), la posibilidad de pensar la existencia histórica, pues un acontecimiento imprevisto es lo que más fácilmente provoca el pensamiento. El acto de relatar es un acontecimiento y como tal, nos hace pensar. No hay nada de imitación en el testimonio que se origina en el pensar a partir de la experiencia. No es un proceso en el que se reproduzca la experiencia como en un espejo.

Para mostrar el camino por el que va orientándose la experiencia, el pensamiento tiene que ser productivo, ha de iluminar el recuerdo a través de actos creativos que vinculen el pasado con el presente. Por ello el relato no puede ser

[14] *"Porque la experiencia no es la vida inmediata, esa vida que es solamente vida y, por lo tanto, un puro dejarse vivir que no es vida siquiera, sino que la experiencia es lo que se da en una vida ya formada; ya vida dotada de cuerpo y forma, de figura, la vida dotada de un cierto sentido, aunque ese sentido sea siempre provisional e incierto, aunque sea sólo anhelo o presentimiento de sentido".* (Larrosa, 2003:102)

valorado desde la verdad o la mentira, ha de ser leído o escuchado en forma interpretativa[15]. Para que una experiencia tome sentido no basta con atenerse a los "hechos", narrar los hechos, es necesario que la imaginación (los actos creativos) salgan de visita. Pues encontramos en el relato biográfico no lo racional de la realidad, sino el sentido de la singularidad de la experiencia. Aquí se encuentra su valor intrínseco, la excepcionalidad de la fuente biográfica.

Los relatos biográficos amplían la dimensión no oficial o la dimensión oculta en el conocimiento y comprensión del pasado; contribución que permite reconocer la historia como experiencia vivida. Pero para acrecentar esta dimensión de la historia como experiencia vivida hay que valorar el hecho de no "atenerse a los hechos"; porque ellos, afirma Chiara Zamboni (2002), nos vienen dados por los modelos aprobados de relación con el mundo, es decir, por los códigos simbólicos que disponemos. Sin embargo, la experiencia, y en la experiencia a la que se refiere el recuerdo, se enlazan múltiples aspectos que nunca son reducibles al hecho visible. Son aspectos que actúan como la sombra del hecho, que percibimos como algo activo en los comportamientos cotidianos, pero que el lenguaje del que disponemos puede cancelar, evitar o descartar.

El tiempo como sustancia de la trama y sustento de la experiencia

Pensar y contar la vida entera del MRP en su singularidad supone reconocer y comprender la novedad que introducen los relatos y mostrar toda la fuerza de su significado. En este sentido, lo que un MRP es, no se deriva del significado de lo general sino de lo particular. Pero cómo ordenar y dar sentido a ese significado que nace de lo particular para hacer (contar) la historia de vida del MRP.

Los relatos de vida son tiempo; es decir, están mediados por el tiempo, por un moverse del presente al pasado, y del pasado al presente para traer de vuelta los episodios de la memoria, las anécdotas vividas, los sobresaltos del acontecimiento. Se puede afirmar que el tiempo es la sustancia de la trama y el sustento de la experiencia porque no sólo transcurre, pasa, sino que se experimenta. Trazar la trama de la Historia de Vida del MRP implicaba trabajar la temporalidad desde su complejidad y su amplitud. Para atender este requerimiento busqué en los relatos significados diversos sobre la experiencia del tiempo, y los relacioné con los términos que la Grecia Clásica disponía para nombrar el tiempo: Cronos, Kairós y Aión.

a) Cronos es el tiempo que marca la transformación permanente de lo concreto, del orden de lo que va cambiando. En el esquema de la historia de vida señala la columna del eje cronológico. La sucesión de los acontemientos que pautan la apertura y la transición de una etapa a otra de la trayectoria del MRP.
b) Kairós es el tiempo de la oportunidad, de la ocasión, de la creación, del conflicto, de la fuerza, de la debilidad, de la reflexión, del actuar, del placer, del éxito; que señala en el esquema de la historia de vida los nudos

[15] *"En el relato inventamos símbolos concretos, que traen consigo percepciones, afectos, lazos con las cosas. Es el modo que tiene el pensamiento de agradecer los propios vínculos, que de otro modo permanecerían en el sinsentido. El pensamiento les da la posibilidad de sentido".* (Zamboni, 2002:26)

temáticos. Las preguntas y los debates que se abren, en un movimiento espiral, en cada etapa de la trayectoria del MRP.

c) Aión es el tiempo de duración de la vida, de una vida. Es distinto del tiempo social (cronos) y del tiempo de la experiencia (kairós), su cualidad es que los acoge en un arco vital que los pone en relación y les confiere unidad. El tiempo aión se expresa, en el conjunto de los relatos, siguiendo la línea vital del MRP desde su fundación hasta el presente. El inicio expresa la fuerza, la novedad y la incertidumbre del nacimiento; el presente contiene la tensión, la duda, la herida y el vacío de la desorientación. Entre ambos puntos del arco se definen los tiempos de madurez, sabiduría e impulso del sujeto político.

Eje cronológico	Arco vital	Nudos temáticos
1975-1983 De la I Escuela de Verano a la constitución de la entidad jurídica.	Del silencio a la ilusión	* Salir de la clandestinidad, ocupar el espacio público * La escuela de verano, vincular la crítica social y la crítica pedagógica * Consolidar una entidad jurídica: MRP Escola d'Estiu del País Valencià –Comarques Centrals-
1984 – 1992 De la creación de los CEPs al modelo de investigación – acción en los centros	De la ilusión al compromiso	* Legitimar una formación autónoma del profesorado. Marcar la diferencia * Los materiales curriculares, un espacio de proyección y de intervención para la renovación pedagógica * La fragilidad de la organización autónoma ante el desarrollo institucional
1993 – 2000 Del proyecto Claves para la comprensión - transformación de la vida social a la publicación de los materiales vivir la democracia en la escuela	De la escuela al mundo	* Fortalecer el pensamiento y la práctica de la renovación pedagógica: escuela y profesorado *Vivir la democracia en la escuela. Una formulación política de los problemas y una propuesta de formación e intervención educativa *La organización autónoma en crisis. La debilidad del sujeto pedagógico-político de la renovación pedagógica *La escuela de verano cumple 25 años
2001 ... Del reconocimiento de la crisis organizativa a la interrupción de la convocatoria anual de la escuela de verano	Del mundo, a cada una y a cada uno	* Procurar la continuidad, ¿cómo? * ¿Sigue siendo posible la organización autónoma?

A modo de conclusión

Una experiencia social como la del movimiento de renovación pedagógica del País Valencià –Gonçal Anaya-, es decir, la experiencia de un colectivo de maestras y maestros que están decididos a mejorar su práctica pedagógica y a cambiar la pedagogía de la escuela desde el orden de la solidaridad y la libertad; es una experiencia que merece la pena ser contada y ser pensada. Durante algo más de tres décadas, este movimiento se ha afirmado como lugar privilegiado de

vertebración desde el que articular una contestación global al modelo escolar y al modelo social. El MRP se ha experimentado un espacio de formación y auto-organización del profesorado cuya actividad ha estado centrada en cambiar la pedagogía de la escuela para hacer una escuela bonita y viva, más justa, más habitable, más humana y creativa.

Creo, sin embargo, que el haber colocado como elemento central del discurso la crítica pedagógica y social, ha provocado que la mayor parte de los textos que dan cuenta de la trayectoria de este movimiento, sitúen la explicación del devenir de este movimiento desde un modelo de acción reivindicativa más que en la descripción del tejido de relaciones activas que sostienen la práctica política de relación y creación pedagógica del MRP. Es decir, el MRP se presenta como un espacio organizativo desencarnado y/o como un sujeto colectivo definido por la unidad y la homogeneidad; más que como lugar vivo en el que cada quien busca, en la práctica de la relación con otras y otros, la medida para reconocerse parte de una comunidad.

Entender el MRP como un lugar vivo implica el reconocimiento de las singularidades y sus relaciones de disparidad, e implica también, reconocer la presencia de la pluralidad y el conflicto en su actuar político[16]. Hacer una historia de vida permite situarse en esta realidad y evitar la cosificación de la misma ya que asume la apertura y la in conclusión de la relación entre el proyecto pedagógico político y las prácticas organizativas. Hacer una historia de vida supone partir de la idea que la existencia del MRP enraiza en las relaciones humanas que lo fundamentan. Permite que esta experiencia social y humana pueda ser escuchada (y leída), y pueda ser puesta a disposición de otras maestras y maestros, haciendo posible su función mediadora, pues una historia, como indica Jerome Bruner (2000), es una experiencia vicaria.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1999). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós-ICE UAB.

Arendt, H- (2005). *La condición humana.* Barcelona: Paidós.

Beverley, J. (2005). *Testimonio*, subalternity, and narrative authority. En N. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 547-557). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Birulés, F. (2007). *Una herencia sin testamento: Hannah Arendt*. Barcelona: Herder.

Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bruner, J. (2000). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid: Alianza Editorial.

Cabaleiro, J. (2008). "Educación, mujeres e historia" en *Duoda-Centro de Investigación de Mujeres*. Barcelona: Universitat de Barcelona

Contreras, J.(2005): "La autonomía del profesor. En primera persona: liberar el deseo de educar". En J. Gairín (coord.) *La descentralización educativa. ¿una solución o un problema?* (pp. 329:373). Madrid: Cisspraxis.

[16] *"La singularidad no es individualidad: si el individuo puede entenderse como parte de un todo, homogéneo e intercambiable, lo propio de lo singular es que se trata de una unidad heterogénea, que no se relaciona con los demás en la totalidad sino en la pluralidad"*. (Collin, Françoise, 2006:203)

Errante, A. (2000). “Mas afinal, a memoria é de quem? Histórias Orais e modos de lembrar e contar”. En *História da Educaçao. ASPHE/FaE/UFPel,* 8, 141:174.
Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
Maffesoli, M. (1997). *Elogio a la razón sensible*. Barcelona: Paidós.
Melucci, A. (2001). *A invençao do presente*. Petrópolis, RJ: Vozes.
Muraro, L. (2007). “El pensamiento de la experiencia” *Revista Duoda*, 33, 41:46.
Pujadas, J. J.(1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Ed. CIS.
Rivera, Mª M. (2009). “La gestación femenina del mundo” en www.unapalabraotra.org
Santamarina, C. y Marinas, J. M.(1999). “Historia de vida e historia oral”. En J. M. Delgado, y J. Gutiérrez (coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (pp.259:285). Madrid: Síntesis Psicología.
Thompson, P. (1988). *La voz del pasado. Historia oral*. València: Afons el Magnànim.
Thomson, A. (1997). “Recompondo a memoria: quesotes sobre a realaçao entre a História Oral e as memorias. *Proj. História*, 15, 51-84.
Varela, E. (2007). “La experiencia y el tiempo de la creación siendo fiel al origen”. *Revista Duoda*, 33, 61-83.
Zamboni, C. (2002). “Intermedio. Inventar, agradecer, pensar”. En Diótima, *El perfume de la maestra.* (pp.22-28) Barcelona: Ed. Icaria.
Zambrano, M. (1989). *Notas de un método.* Madrid: Mondadori.

Experiencia Escolar, Identidad y Comunidad. Transformar Desde los Relatos en la Comunidad Escolar.[17]

José Ignacio Rivas Flores (coord.).
Grupo de investigación Profesorado, Cultura e Institución Educativa.
Universidad de Málaga

Resumen. *Se plantea analizar la Experiencia Escolar en cuanto escenario para la construcción de la identidad social y cultural de los participantes, de acuerdo a la comunidad del Centro educativo, con el objetivo de transformar sus prácticas escolares. Se toma en cuenta para este análisis las biografías y los relatos de los distintos participantes, así como las etnografías de los centros escolares y sus contextos socio-culturales, así como el marco administrativo legal. Se establecen instancias de trabajo colaborativo en torno a los datos de la investigación en forma de grupos de reflexión y grupos de discusión, "ad hoc",*
Palabras Clave. *Experiencia escolar, identidad, comunidad, narraciones*

Abstract. *This paper pretends to analyze the School Experience as space for the construction of the social and cultural identity of its participants, according to School Community. The final aim of this project is to transform the school practices of its participants. Biographies, participants' narratives, and ethnographies of the school and of the school context will be the main references to analyze. Also, we intended to analyze the administrative and legal frame of the school. As methodological strategies this project will use, "Reflexive Groups" for working collaboratively with research data, and "Discussion Groups".*
Keywords. *School experience, identity, community, narratives.*

Introducción

Presentamos la propuesta metodológica del proyecto de investigación, "Experiencia Escolar, Identidad y Comunidad. Investigando colaborativamente para la transformación de las prácticas escolares". En esta investigación se plantea la posibilidad de utilizar los relatos escolares de los participantes (profesorado, familias y alumnado) en escenarios reflexivos que ofrezcan la posibilidad de mejora de las prácticas escolares, desde su propia elaboración de propuestas de cambio. Tal como se va a explicar, la investigación parte de la reconstrucción narrativa de miembros de estos colectivos, conjuntamente con microetnografías. Estos relatos son llevados a un foro de reflexión compuesto por los mismos actores, con el objetivo de proceder a su interpretación y valorar la necesidad de transformar las prácticas educativas. Los escenarios de investigación son 3

[17] Investigación financiada por el Programa Nacional de I+D+I del Ministerio de Educación y Ciencia, con el código SEJ2007-60825/EDUC (cofinanciado con el FEDER)

centros: 1 de primaria en Málaga, 1 de secundaria también Málaga, y uno que acoge hasta el primer ciclo de la ESO, en Cabo de Gata, en Almería.

El supuesto de partida es que existe un divorcio entre estos colectivos, producto de la dinámica de cambios en el sistema educativo de los últimos años. Estos cambios han conducido a una mayor profesionalización del marco escolar, como foco de poder, y un alejamiento de las familias y los alumnos de las dinámicas escolares. Las políticas cada más tecnocráticas que se han instalado en el sistema educativo hacen surgir intereses encontrados que, a menudo, suponen fuentes de conflicto. Por su parte, la cultura social en el momento presente, y los nuevos valores que representa, está suponiendo una confrontación con la cultura escolar. Los "nuevos sujetos escolares", el alumnado, acceden con sistemas de referencia más amplios, más abiertos y más diversos, frente a una propuesta en algún sentido homogénea y monolítica del conocimiento escolar. Igualmente, las prácticas sociales que incorporan estos sujetos rompen con la cotidianidad regulada y estructurada escolar. Todo ello conduce, en buena medida, a una crisis de sentido de la escuela y a una pérdida de sus tradicionales pilares socio – culturales.

Las prácticas escolares, en cuanto manifestación de las creencias y tradiciones de los colectivos que participan en las mismas, ponen de relieve esta situación de desencanto, de inseguridad, de incertidumbre, etc. que ponen en peligro un desarrollo educativo aceptable. Los diversos actores necesitan reubicarse en los nuevos escenarios sociales, culturales y educativos, y no siempre esto es posible sin costes personales y profesionales. Desde el punto de vista administrativo y político (fundamentado en parte por propuestas teóricas dominantes) las soluciones vienen de la mano de innovaciones curriculares de corte metodológico, pero poco énfasis se pone en los sistemas de relación, en las jerarquías de poder, en las dinámicas sociales o en los sistemas de valores que se ponen en juego, dando por bueno el modelo escolar hegemónico. La realidad desmiente esta pretensión y las así llamadas "buenas prácticas" se estrellan a menudo con las realidades cotidianas.

En este marco planteamos la necesidad de mirar hacia el concepto de comunidad, entendido como un marco social, cultural y político abierto y complejo, que sitúa la acción escolar en los contextos y en los actores. Entendemos que el cambio educativo debe venir por esta mirada global y diversa partiendo de una comprensión distinta de la escuela. Desde esta perspectiva tanto el concepto de experiencia como el de subjetividad surgen como necesarios. Esto es, el modo en que los diferentes sujetos viven y conciben su paso por la escuela, como parte de un proceso de construcción colectiva de las realidades sociales que representan. Esto nos conduce al relato como vía para construir esta experiencia y hacerla pública y, por tanto, participar del proceso de construcción de la escuela.

Supuestos teóricos

Con este planteamiento afrontamos la investigación con el objetivo de desarrollar estrategias de investigación de forma colaborativa así como de reflexión compartida como forma de propiciar un cambio educativo y social de las prácticas escolares de los centros investigados. Entendemos que si transformamos los modelos de comunidad de cara a propiciar otra tipo de experiencia, de acuerdo a un modelo más democrático y participativo, estaremos modificando, a su vez,

dichas prácticas. Esto nos lleva a considerar una serie compleja de componentes, tal como se refleja en la figura siguiente (Fig. 1).

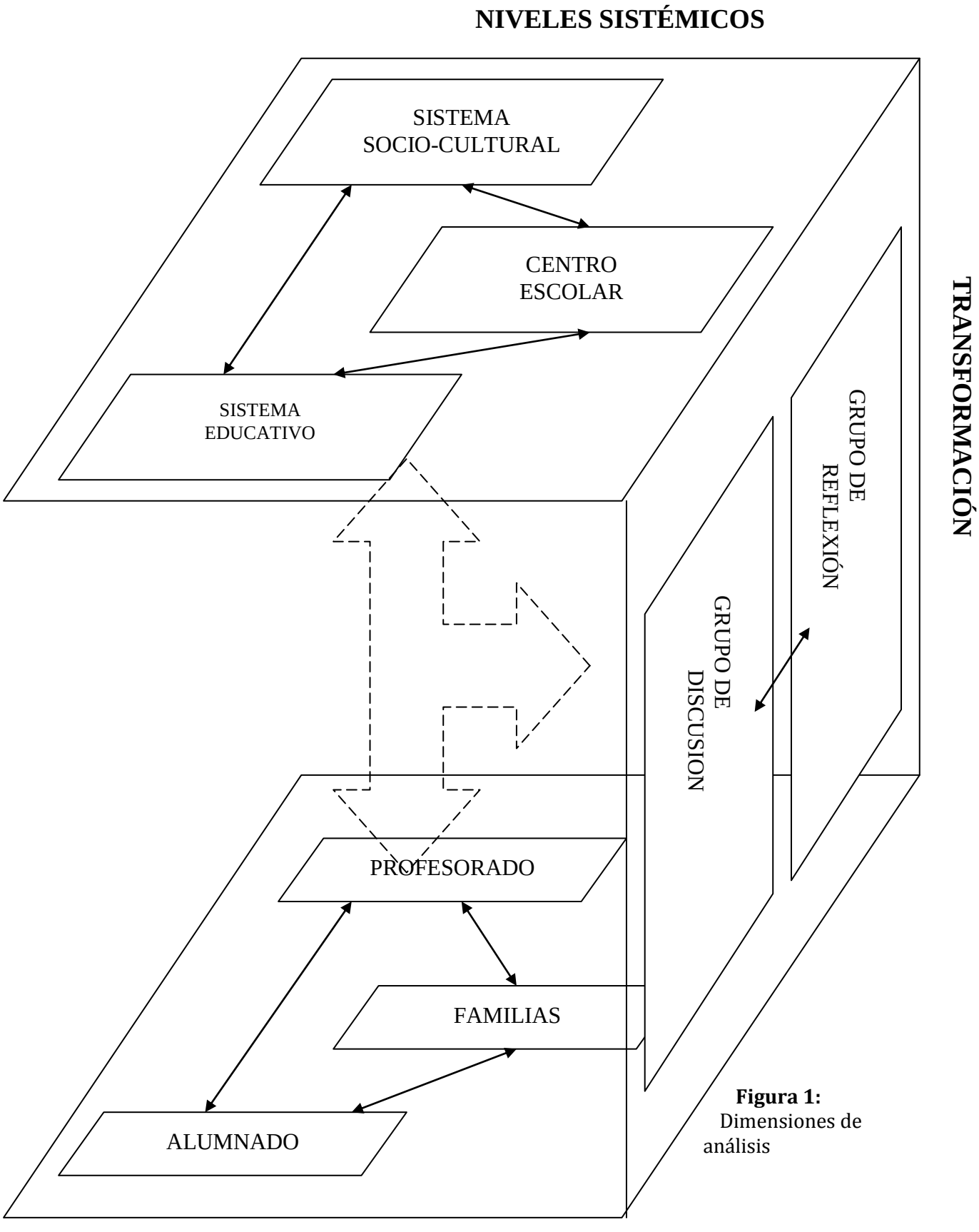


Figura 1: Dimensiones de análisis

La *experiencia escolar,* primer eje de la investigación, se presenta como el escenario en el que se produce la *construcción de la identidad* de los sujetos que participan en la misma, entendida como un proceso continuado, construido desde los marcos sociales, culturales y políticos (MacLure, 1993). Nos interesa tanto la perspectiva del *alumnado* como del *profesorado* y las *familias.* El primero representa el objeto de la acción escolar; el segundo construye su identidad como profesionales y como responsables de la puesta en marcha de la experiencia; por último, las *familias* también construyen una identidad social y política en torno a los modos de actuar y percibir el medio escolar. Estos tres grupos son considerados tanto como colectivo como individualmente.

De acuerdo al segundo eje conceptual de la investigación, entendemos que la vinculación con la *comunidad*, entendida desde una perspectiva política, se produce a través de la experiencia escolar. Esta experiencia es el espacio público y social para la participación y el desarrollo de proyectos de sociedad; por tanto, en ella se implican todos los colectivos anteriormente mencionados, así como el entorno socio – cultural en el que se ubica el centro escolar, visto tanto desde un sentido micro, (el entorno inmediato), como en un sentido macro (el sistema social y cultural actual). En palabras de Bauman (2003: 15-16), estaríamos hablando de un *Entendimiento compartido* desde el que es posible la participación de los sujetos como un modo de entender la vida democrática (Vid.: Grossman, Wineburg y Woolworth, 2001: 946).

Desde esta última perspectiva abordamos el estudio de los *niveles sistémicos* en los que se desarrolla esta experiencia. Para ello no sólo tenemos en cuenta el punto de vista de la actuación de los actores, sino también las condiciones en que esta tiene lugar. Estos niveles serían el *centro educativo*, el *sistema educativo* actual y el *sistema socio-cultural*. Consideramos esta realidad sistémica como el espacio en que se integran las dimensiones personales con las estructurales, de forma que a la vez que actúan como marco son reconstruidos desde la acción de los actores, componiendo un todo complejo e interrelacionado. El puente de uno a otro plano se establece de acuerdo a las dinámicas de participación y reflexión que tienen lugar en forma de grupos de reflexión y grupos de discusión. Con estas pretendemos establecer un proceso de transformación de las prácticas educativas que se encuentran en el punto de confluencia de todas estas dimensiones.

Diseño de la investigación

El diseño metodológico de la investigación aborda las diversas dimensiones de la misma: experiencia escolar, identidad, comunidad y trabajo colaborativo. Así mismo se considera el sistema económico y productivo, y su relación al entorno inmediato.

Se establecen tres niveles distintos de investigación, cada uno de ellos con sus propias implicaciones metodológicas:

- En primer lugar, la investigación se centra en tres tipos distintos de sujetos: profesorado, alumnado y familias, cada uno presenta sus propias peculiaridades que suponen estrategias propias. Todas ellas parten de un

enfoque narrativo biográfico, ya que pensamos que es el modo más relevante de tratar con las individualidades y sus identidades. En particular, estamos desarrollando "relatos familiares" (para el colectivo de familias), "relatos escolares" (para el colectivo del alumnado) y "biografías profesionales" (para el colectivo del profesorado).

- En segundo lugar, estudiamos los contextos en que actúan y se construyen estos sujetos. Entendemos como tales, tanto los contextos más inmediatos (el medio escolar o el sociocultural cercano) como los más globales, (el propio sistema social y el escolar, en sus diversas dimensiones). Ambos contextos están representando modos de estructurar la experiencia de los sujetos desde planteamientos ideológicos, políticos y culturales particulares. Las estrategias metodológicas básicas en este nivel serán: la *micro-etnografía* (Jeffrey & Troman 2004), ya que consideramos que es la estrategia adecuada para estudiar los contextos, y el *análisis de contenido* de las propuestas legales, administrativas y sociales.
- Por último, estos dos niveles, mutuamente implicados en todas sus dimensiones, son puestos en relación a través de estrategias de investigación participativa. En primer lugar, *Grupos de reflexión estamentales*, para proceder a una devolución colectiva de la información de los relatos biográficos. Posteriormente tendrán lugar *Grupos de reflexión interestamentales*, para interpretar la globalidad de la información y plantear las propuestas de transformación. Este planteamiento se aproxima a estrategias propias de la investigación acción social y crítica, la investigación del profesor, la reflexión sobre la práctica, etc. En segundo lugar vamos a establecer *grupos de discusión*, con el objetivo de difundir los datos en otros contextos y a otros colectivos. Con esta estrategia también se logra que entren en juego otras miradas distintas para mejorar los significados que se vayan construyendo.

De forma esquemática, aplicando el mismo esquema anterior, el planteamiento metodológico quedaría establecido de acuerdo al modelo representado en la siguiente figura (figura 2).

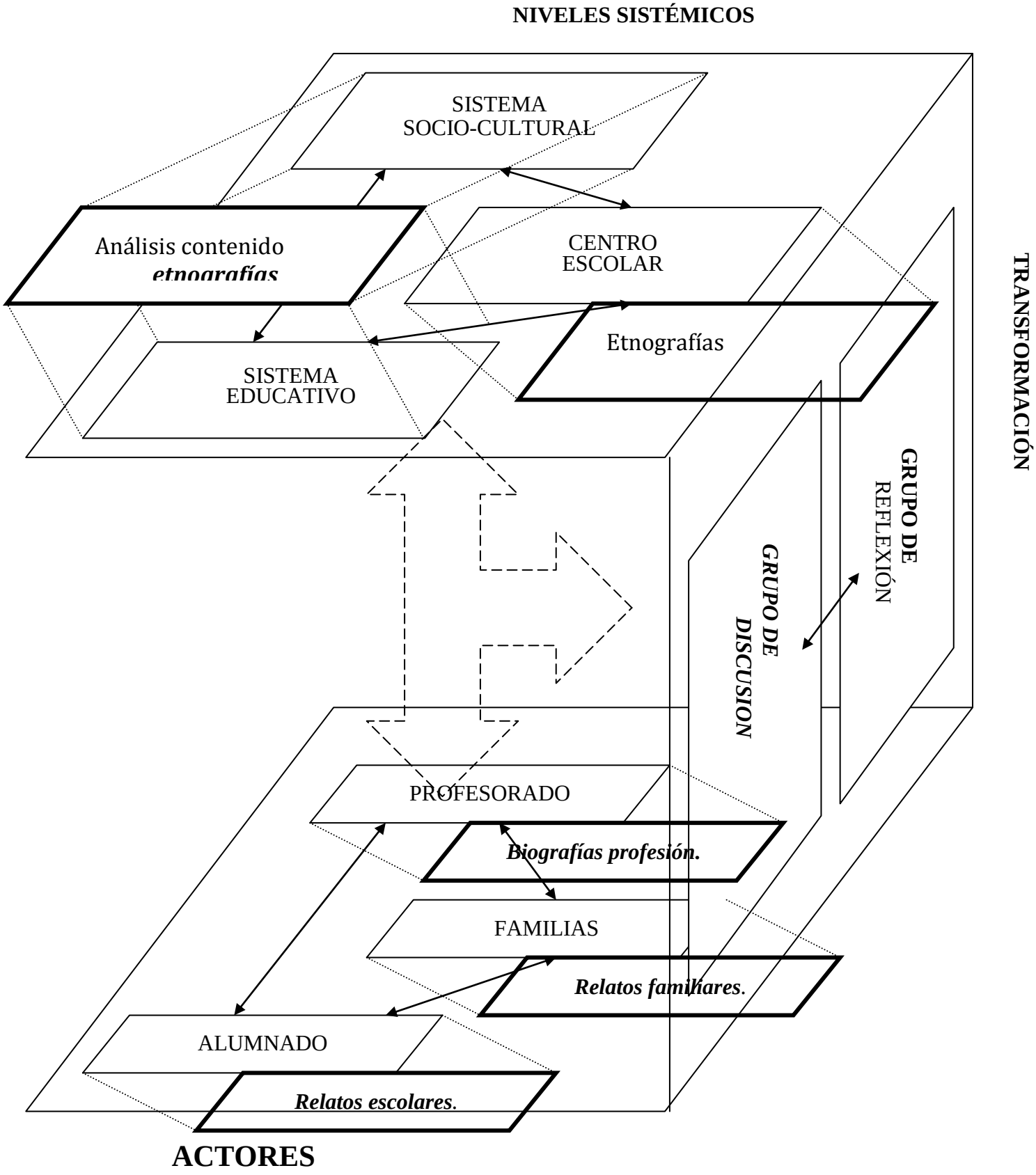


Figura 2: Estrategias de investigación

En resumen, metodológicamente la investigación tiene como eje principal el enfoque narrativo – biográfico. Complementariamente utiliza, por un lado, la micro-etnografía y el análisis de contenido de documentos administrativos – legales, y por otro lado los grupos de reflexión y de discusión como estrategia encaminada a la transformación de la realidad educativa desde el punto de vista de los participantes.

Desarrollo de la investigación

Los actores

Se está investigando en 3 centros educativos: Primaria suburbano, secundaria urbano y primaria rural. En cada caso se ha llevado una negociación con los órganos de representación y gestión: Equipo Directivo, Consejo Escolar y Claustro de profesorado. La distribución de actores es la siguiente:

- Alumnado: 15 en los centros urbanos y 10 en el rural.
- Profesorado: 6 en los centros urbanos y 3 en el rural.
- Familias: 10 en los centros urbanos y 5 en el rural.

En el caso del alumnado de primaria se ha buscado que pertenezcan a los últimos cursos del ciclo. Esto nos garantiza una experiencia suficiente en el centro y una mayor capacidad de interacción verbal. Con el alumnado se está llevando a cabo la reconstrucción de sus relatos escolares, a partir de entrevistas en profundidad. Se ha procurado que haya una representación paritaria de niños y niñas, así como de los colectivos sociales y étnicos presentes en cada centro.

En relación al profesorado se ha buscado que pertenezcan a diferentes departamentos y especialidades, así como que exista paridad en cuanto a género. Igualmente, en cada centro se ha contado con un miembro, al menos, del equipo directivo. Se están utilizando entrevistas sucesivas en profundidad.

Por último, en cuanto a las familias, se están construyendo las historias familiares. Se busca especialmente su vinculación y experiencia con la institución escolar, intentando establecer los componentes ideológicos, sociales, culturales, etc. de sus expectativas educativas. La entrevista sigue siendo la herramienta de recogida de datos. La selección también ha tenido en cuenta los criterios de paridad de género y condición social.

Los niveles sistémicos

Se focaliza en los centros y los sistemas social y educativo. Nos interesa analizar los centros escolares en que trabajan los docentes y actúan el alumnado y las familias. Estos constituyen el escenario social, cultural y político en que se desarrollan su actividad y sus prácticas educativas. Todos ellos son centros públicos, ya que entendemos que es en estos centros donde se juega, esencialmente, la calidad democrática de una sociedad y la implicación de la comunidad como tal.

Metodológicamente, se ha llevado a cabo una primera micro etnografía en los tres centros, con una estancia del equipo de investigación de 2 semanas. Se va a realizar otra en el último trimestre del presente año a partir de las categorías que han emergido en esta primera fase. Como aspecto complementario a la etnografía dentro del centro se está recogiendo información del entorno en que están ubicados.

Por otro lado, se está procediendo al estudio de las prescripciones legales, emanadas de la política educativa tanto nacional como autonómica. Con esto se pretende establecer el contenido ideológico, cultural y político de la propuesta del sistema educativo. Para el análisis de esta documentación se están empleando los sistemas de categorías elaborados a partir de las entrevistas con los actores, de forma que se pueda triangular la información entre todas las dimensiones de la investigación.

Transformación

Son dos las estrategias relacionadas con esta dimensión: Por un lado, los *grupos de reflexión* a los que se trasladan los contenidos de los relatos, como estrategia de devolución. En el caso del profesorado la devolución ha tenido una primera fase individual y habrá otra igualmente colectiva. A partir de aquí los grupos se hacen interestamentales. El objetivo es llevar a cabo una reflexión sistemática sobre las categorías de análisis que han emergido en las fases anteriores y la información que están aportando los diferentes actores. El objetivo es elaborar estrategias para transformar su realidad, si así lo consideran, e iniciar los cambios pertinentes para conseguirlo. Se trata, por tanto, de un grupo complejo (interestamental) que trabaja sobre su propia experiencia en la escuela, que se integra en cuanto comunidad de sujetos, y que construyen conjuntamente un marco de comprensión de su realidad para transformarla. Se convierte así en el embrión de una forma distinta de entender la comunidad educativa y la posibilidad de incidir sobre la vida de los centros escolares y sus prácticas.

Por otro lado, se establece también la creación de *grupos de discusión* focalizados en los que se integren los colectivos implicados, conjuntamente con los miembros del equipo de investigación y otros posibles implicados en el sistema educativo. El objetivo es propiciar un espacio de discusión sobre los resultados de la investigación con el ánimo de difundir sus resultados y ofrecer elementos para un cambio educativo más global. Se va a procurar, por tanto, que en estos grupos de discusión participen representantes de la administración educativa. Se trata de crear un espacio intersubjetivo y democrático de análisis y valoración de los datos de la investigación y de los distintos procesos implicados.

Conclusión

Con estas estrategias se pretende implicar la investigación con el cambio de la realidad educativa, lo cual pensamos que supone una forma de promover la innovación desde una perspectiva democrática y participativa. De este modo se superan los límites de la investigación académica y se produce una mayor implicación con la realidad. Los datos que se están produciendo con la

investigación adquieren otro sentido, ya que no están enfocados hacia la búsqueda de conclusiones, por así decir, sino hacia la reflexión y la comprensión de las prácticas de sus protagonistas.

La fase del trabajo en que nos encontramos ahora, está cerrando la devolución de la información a los distintos colectivos, a partir de las categorías que han emergido en el proceso de discusión del grupo de investigación. Hasta ahora sólo nos estamos basando en los relatos que se están construyendo desde las entrevistas narrativas, pero por sí mismos están dando lugar a un intenso debate sobre las orientaciones e interpretaciones que se están perfilando. En el proceso de devolución, más que confirmar o verificar la interpretación, se está produciendo un proceso nuevo de comprensión de la experiencia escolar, de forma que los colectivos a los que se les hace dicha devolución desarrollan un compromiso nuevo con los datos y con la investigación avanzando nuevas vías de análisis.

Sin duda, la idea que se está poniendo de manifiesto acerca de la experiencia escolar la podríamos caracterizar como: *jerarquizada*, hay una fuerte verticalidad en las relaciones escolares de todos los colectivos, salvo, quizás en la escuela de primaria que está desarrollando un proyecto innovador basado en el sistema de relaciones; *homogénea*, hay una única forma de tratar y afrontar el aprendizaje igual para todos los sujetos, de forma que se anula la posibilidad misma de la diferencia; y *autoritaria,* especialmente en la experiencia del alumnado de secundaria, quién pone de manifiesto un fuerte distanciamiento con el sistema escolar.

Con todo ello entendemos que se justifica la necesidad de avanzar hacia una transformación de esta experiencia que recoja una perspectiva más colectiva y democrática, que constituyen quizás dos de las carencias básicas del sistema educativo actual.

Referencias Bibliográficas

Bauman, Z. (2003). Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. Madrid: Siglo XXI.

Grossman, P.; Wineburg, S. & Woolworth, S. (2001). "Toward a Theory of Teacher Community". Teachers College Record, 103, (6), 942-1012.

Jeffrey, R. A. & Troman, G. A. (2004). Time for ethnography. British Educational Research Journal, 30 (4), 535 - 548.

MacLure, M. (1993). "Arguing for Your Self: Identities as an organizing principle in Teachers' Job and Lives". Bristish Educational Research Journal. 19 (4), 311-322.

Els relatats de vida lingüística en els processos de formació dels docents[18]

Montserrat Fons i Juli Palou
Grup PLURAL, Universitat de Barcelona

Resum. *Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docents ofereixen un marc idoni per a reflexionar i aprendre de la pròpia experiència. La metacognició només es possible si hi ha espai per a la introspecció i si es promou l'anàlisi compartida de les reflexions. En aquest treball presentem l'estudi d'un relat de vida lingüística d'un docent en formació amb l'objectiu de posar de manifest el valor del plurilingüisme i l'impacte dels repertoris lingüístics dels aprenents per tal de millorar la pràctica docent i discent.*
Paraules clau: *relats de vida, formació docent, plurilingüisme, aprenentatge de llengües*

Resumen. *Los relatos de vida lingüística en los procesos de formación de los docentes ofrecen un marco idóneo para reflexionar y aprender de la propia experiencia. La metacognición solo es posible si hay espacio para la introspección y si se promueve el análisis compartido de las reflexiones. En este trabajo presentamos el estudio de un relato de vida lingüística de un docente en formación con el objetivo de poner de manifiesto el valor del plurilingüismo y el impacto de los repertorios lingüísticos de los aprendices a fin de mejorar la práctica docente y discente.*
Palabras clave: *relatos de vida, formación docente, plurilingüismo, aprendizaje de lenguas*

Abstract. *Linguistic life stories in teacher training processes offer an ideal framework for reflection on and learning from one's experience. Metacognition is only possible if there is room for introspection, and if a shared analysis of reflections is promoted. In this work, we present the study of the linguistic life story of a teacher in training with the objective of showing the value of plurilingualism, and the impact of the learners' linguistic repertoires to improve the teaching/learning practice.*
Keywords: *life stories, teacher training, plurilingualism, language learning.*

Introducció

La diversitat de narratives que es poden construir sobre la vida d'una persona és molt àmplia. Les primeres formes són possiblement les biografies i autobiografies amb una clara intenció literària, però la recerca en ciències socials ha preferit altres termes com *històries de vida* i *relats de vida* per fer referència a l'especificat d'objectius de recerca que poden presentar les narratives biogràfiques.

El relat de vida correspon a la història de vida tal com la persona que l'ha viscut l'explica, mentre que una història de vida es refereix a l'estudi de cas d'una persona concreta i que comprèn no només la seva *life story* (relat de vida), sinó també qualsevol altre tipus d'informació o documentació addicional que permeti la reconstrucció de la seva biografia de la forma més exhaustiva i objectiva possible. (Pujadas Muñoz, 1992). La història de vida és quelcom més concret i utilitza dades a part de les que aporta el subjecte en el seu relat. Un altre aspecte important que

[18] Investigació que ha estat posible mitjançant un ajut de l'ARCE-2009.

trobem en els relats de vida és que es construeixen en interacció (Goodson 2004), és a dir, el subjecte relata la seva vida per a un investigador concret, per a un objectiu concret. Aquesta interacció es desenvolupa en forma d'entrevistes narratives (Bertaux, 1997), a partir d'unes preguntes orientaves sense un ordre preestablert i molt obertes a la narració de records i d'anècdotes. En l'entrevista el narrador construeix en interacció amb l'entrevistador el seu discurs. El paper de l'entrevistador és important ja que assenyala l'objectiu del relat i aquest coneixement orienta, centra i dona sentit de la narració. Aquest caràcter orientador de l'entrevista i el filtre que suposa l'investigador diferencia els relats de vida d'altres formes de narrativa biogràfica com podria ser l'autobiografia (Bertaux 1997).

Basant-nos en Bertaux, (1997) en aquesta recerca entenem per *relat de vida lingüística* el relat que una persona fa, quan una altra li ho demana, al voltant del seu repertori lingüístic. Les llengües que es coneixen, les habilitats relacionades amb cada una d'aquestes llengües, la manera com s'han après, el record i l'oblit, l'ús quotidià de les llengües, la identificació com a bon a mal aprenent de llengües, etc. són algunes de les qüestions que de manera inevitable es tracten en aquests relats.

Objectius

Aquest treball s'emmarca en les recerques del grup PLURAL (Universitat de Barcelona) que tenen per objectiu l'estudi dels CRS dels docents per aprofundir en l'ensenyament de llengües en aules plurilingües de manera conjunta amb els professors i al mateix temps acompanyar-los en processos de canvi, i en concret en els treballs endegats al voltant dels relats de vida dels docents en formació inicial o permanent, dels seus alumnes i de les seves famílies. En aquesta línia els objectius d'aquest treball són:

a) Analitzar l'abast d'accions formatives basades en els relats de vida lingüística.
b) Afavorir la presa de consciència de la pròpia experiència lingüística, a través del retorn a fets viscuts generat pel caràcter introspectiu del relat de vida lingüística.
c) Explorar formes d'acompanyament del procés reflexiu-formatiu per part del formador i dels companys.

Context de la recerca

Aquesta recerca es duu a terme en el context d'una assignatura optativa, *Pluriculturalitat en L2*, del *Màster Oficial de Formació de Professors d'Espanyol com a Llengua Estrangera*, en la que es proposava l'estudi de relats de vida lingüística en una doble perspectiva. En primer lloc perquè els estudiants es familiaritzin amb els mètodes etnogràfics d'estudi dels relats de vida lingüística i en segon lloc per prendre consciència del valor del plurilingüisme i l'impacte dels repertoris lingüístics dels aprenents per tal de millorar la pràctica docent i discent.

Participants

L'entrevistat és un estudiant de màster (Da) de 31 anys, Llicenciat en Filologia Hispànica. La seva llengua primera és l'espanyol.

L'entrevistador és un altre estudiant de màster (En) de 26 anys, Llicenciat en Filosofia. És bilingüe familiar: espanyol-euskera.

La relació entre entrevistat i entrevistador és acadèmica i d'amistat.

Metodologia

S'ha utilitzat la entrevista semi-dirigida com a mitjà perquè l'entrevistat relati la seva vida lingüística a l'entrevistador, per analitzar els fets i els contextos socials on s'han desenvolupat els seus repertoris lingüístics. S'ha enregistrat en àudio i posteriorment s'ha transcrit per estar disponible per a l'anàlisi.

Per a l'anàlisi de les dades hem seguit la pauta d'anàlisi que ha estat elaborada pel grup PLURAL (Palou i Fons, 2008) que parteix de les aportacions fetes per l'anàlisi del discurs i, d'una manera especial, de les aportacions fetes de l'anàlisi del discurs en interacció que proposa Kerbrat-Orecchioni (2005)

Dades

Una entrevista enregistrada en àudio, d'una durada de 40 minuts, i posteriorment transcrita. A continuació presentem la transcripció de la interacció de l'entrevista corresponent a l'aprenentatge del hongarès i més endavant exposem el seu anàlisi.

1. *En: y:: cuéntanos algo de tu experiencia en Hungría | sobre todo con el HÚNGARO*
2. *Da: bueno pues la experiencia yo he vivido durante dos años en Hungría y la experiencia con el Húngaro es EXTREMA | porque el húngaro es totalmente diferente al español | es la lengua de la desposesión absoluta donde no te sirve no hay ninguna palabra conocida no hay ninguna estrategia de similitud en latín bueno en italiano y en francés se dice tal y en inglés se dice cuál en húngaro:: ahí no sirve nada de eso | y mi:: cuando llegué a Hungría mi idea antes de plantar los pies allí sin que tuviera idea de lo que era el húngaro mi idea era que:: una vez en el país eh me iba a:: nada más llegar me:: iba a empezar a estudiar húngaro | mi idea era ir a clases y tenía la idea de que allí en Hungría:: durante tanto tiempo con las clases y hablando con la gente aprendería húngaro | eh:: estaba tremendamente equivocado:: porque en Hungría aunque yo sí que empecé he estado yendo a clases de húngaro | empezamos yendo tres a las cinco semanas | fuimos dos y a los cuatro meses me quedé yo sólo y la mayor parte del tiempo he estado YO solo | y en Hungría lo que pasa es que la:: la vida que yo hacía era en español o en italiano si me relacionaba con gente de Hungría era hablando en español | por el trabajo que trabajaba en un cole en un instituto enseñando español con compañeros de trabajo con profesores húngaros pero que hablan el español y enseñan el español así que con ellos toda la vida del trabajo era en español | fuera del trabajo pues con los que me relacionaba era con los*

compañeros de trabajo que era con los que me podía entender así que fuera del trabajo | era también en español bien con los otros compañeros españoles bien con los compañeros húngaros que hablaban español | a parte teníamos los colegas italianos y con ellos era se se hablaba en italiano | también otros colegas del instituto húngaro pero que hablaban italiano y que ha sido mi círculo de amistades en:: en Hungría y ha sido la mayor parte en español y un poco en italiano | y desde luego he aprendido bastante | en húngaro no puedo hablar por- porque es muy difícil porque seguramente yo no soy bueno aprendiendo lenguas y porque no he tenido la oportunidad de:: de la relación EN húngaro de relacionarme EN húngaro | desde luego sé hacer muchas cosas en húngaro mh:: voy a:: las cosas que yo hacía solo lo de ir al supermercado | comprar el billete del autobús:: en el restaurante:: pedir:: mh pequeñas preguntas en la calle de dónde está esto no:: yo no sé dónde está | porque yo no soy de aquí:: | o este tipo de cosas | los saludos las despedidas las fórmulas de cortesía | este tipo de cosas las sé en húngaro | muchas de las cosas que tienen que ver con la organización del centro de:: de las reuniones que había con los profesores o de los informes que teníamos que rellenar este tipo de cosas las manejo bastante bien y cuando se habla de estos temas | sin poder traducir nunca lo que estaban hablando pero:: me situaba | aquí hablamos de esto y pasa esto o pasa lo otro | mi actitud con el húngaro fue:: al principio me llevé una decepción porque yo pensaba que:: que iba a aprender húngaro y cuando me di cuenta que:: no iba a ser posible ((risas)) fue una decepción pero yo fui | perseverante | le decía a mi profesora que era eh:: malo pero perseverante y que no se libraba de mi | que yo iba a seguir con las clases una semana y otra semana y otra semana

Anàlisi i interpretació de les dades

D'acord amb la pauta d'anàlisi enunciada explicitem els nivells d'anàlisi següents:

a) Nivell interlocotiu La pregunta de l'entrevistador, que inicia la interacció, mostra que té coneixements previs sobre l'experiència de l'entrevistat sap que ha viscut a Hongria. Aquesta pregunta facilita que l'entrevistat parli d'aquesta experiència sense imposar cap altre límit que el de la temàtica que permet respondre la pregunta.

En la resposta l'entrevistat narra la seva experiència de vida a Hongria centrant-la en l'explicació sobre com va ser de difícil el seu aprenentatge de l'hongarès i que resumeix en l'obertura del seu torn de paraula amb la paraula *extrema* i en el tancament d'aquest mateix torn relacionant la dificultat d'aprendre hongarès amb la *perseverança de l'assistència a classes*.

La llengua utilitzada per ambdós, entrevistat i entrevistador, és el castellà.

b) Nivell temàtic: El tema principal d'aquesta interacció és l'aprenentatge de l'hongarès a Hongria, protagonitzat per l'entrevistat. Més concretament l'entrevistat se centra en explicitar el decalatge entre les seves expectatives, la seva *idea*, d'aprendre hongarès pel context, a partir d'una immersió lingüística, i la realitat en la que es va trobar. Convé destacar que insisteix en la paraula *idea* perquè marca el contrast entre el que esperava i els fets que explicarà després: *tenía la idea de que allí en Hungría:: durante tanto tiempo con las clases y hablando con la gente aprendería húngaro | eh:: estaba tremendamente equivocado::* **.** Aquesta experiència la resumeix el

mateix entrevistat cap al final de la seva intervenció: *fue una decepción pero yo fui | perseverante*

En el discurs de la narració de l'aprenentatge de l'hongarès trobem altres subtemes importants. De les paraules de l'entrevistat podem deduir quines són per a ell les variables que més han intervingut per aprendre hongarès: les dificultats de la mateixa llengua, les aptituds personals i les possibilitats de relacionar-se en aquesta llengua:

> *en húngaro no puedo hablar por- porque es muy difícil porque seguramente yo no soy bueno aprendiendo lenguas y porque no he tenido la oportunidad de:: de la relación EN húngaro de relacionarme EN húngaro |*

Sobre les dificultats de la mateixa llengua l'entrevistat fa palès que la distància entre les llengües és una dificultat per aprendre-les. Subratlla com va ser d'*extrema* la seva experiència amb l'hongarès i ho justifica basant-se en la falta de referents comuns entre aquesta i altres llengües que coneix (llatí, francès, italià, anglès). Entenem que l'entrevistat considera que la comparació i la transferència interlingüística són recursos importants a l'hora d'aprendre llengües.

Respecte a les aptituds personals, més enllà de ser "bo o dolent en aquest aprenentatge" destaca la perseverança com a actitud fonamental per aprendre llengües, expressada en la constància de l'assistència a classes de manera indefinida setmana rere setmana.

> *Le decía a mi profesora que era eh: malo pero perseverante y que no se libraba de mi | que yo iba a seguir con las clases una semana y otra semana y otra semana*

En referència a les possibilitats de relacionar-se en la llengua meta lamenta el fet de no haver tingut l'oportunitat de fer-ho. Amb els companys de treball sempre parlava espanyol i amb alguns en italià, i fora del context laboral, atès que el cercle d'amistats eren bàsicament els mateixos companys de feina, tampoc va poder relacionar-se en hongarès perquè *la vida que yo hacía era en español*. La seva expectativa d'aprendre hongarès amb *las clases y hablando con la gente* queda reduïda, doncs, a les classes. Possiblement per això expressa diverses vegades i de diferents maneres la seva valoració d'haver après poc hongarès: *no puedo hablar*; *no soy bueno; sin poder traducir nunca lo que estaban hablando;* o, *me dí cuenta de que no iba a ser posible.*

Tot i així, en diferents punts de l'entrevista, l'entrevistat afirma haver après hongarès: *desde luego he aprendido bastante; desde luego sé hacer muchas cosas en húngaro;* o*, los informes que teníamos que rellenar este tipo de cosas las manejo bastante bien y cuando se habla de estos temas.* Interpretem, doncs, que no hi ha tanta contradicció entre la seva declaració de fracàs i afirmacions com l'anterior. En realitat es refereix a diferents nivells de domini. De les seves paraules es desprèn que va desenvolupar habilitats de manera desigual segons els repertoris lingüístics: era capaç de comprendre i expressar-se en hongarès per resoldre tasques de vida quotidiana, mentre que no va desenvolupar la capacitat d'interacció dialògica amb la llengua. En aquest sentit entenem que no hi ha cap contradicció en les seves paraules: és cert que va aprendre bastant hongarès –comprensió i producció bàsica- i és cert que no va aprendre hongarès –no va aprendre a conversar en aquesta llengua-.

Tenint en compte l'enfocament gramatical de les seves classes (cosa que expressa més endavant en l'entrevista) i la manca d'ús d'aquesta llengua en el seu cercle laboral i social, no és gens estrany que la seva capacitat d'interacció es desenvolupi per sota de les seves capacitat de comprensió i producció. Al cap i a la fi les llengües serveixen per comunicar-nos i és necessari usar-les i reflexionar sobre el seu ús per aprendre-les.

c) Nivell enunciatiu: En referència el posicionament enunciatiu de l'entrevistat cal destacar l'ús dels pronoms i formes verbals corresponents a la primera persona del singular, és a dir des del *jo.*

Hi ha dos judicis de valor que destaquem en aquest discurs: a) l'error en l'expectativa que s'havia creat l'entrevistat expressat en: *estaba tremendamente equivocado.* Judici intensificat per l'adverbi *tremendamente;* i, b) el fet que tot i sent professor de llengua no es considera un bon aprenent de llengües. Les dues vegades que ho expressa: porque *seguramente yo no soy bueno aprendiendo lenguas;* y, *era malo pero perseverante* ho dona a entendre. Tot i així l'adverbi *seguramente* en el primer cas y la conjunció *pero* en el segon matisen i rebaixen la intensitat d'aquesta mala consideració de si mateix.

El contrast entre el desig i la realitat és notori quan descriu les seves relacions amb hongaresos: *si me relacionaba con gente de Hungría era hablando en español* i quan expressa la seva decepció: *iba a aprender húngaro y cuando me dí cuenta que:: no iba a ser posible ((risas)).* L'acompanyament d'aquesta sentència amb riures conjunts de l'entrevistat i l'entrevistador és fruit de la complicitat creada entre tot dos, de saber que el que acaba de dir és increïble, no és possible. Una vegada més es posa l'accent en la creença que aprendre una llengua comporta saber-la parlar en tots els contextos i funcions i es valora poc l'experiència del procés que va abraçant diferents repertoris cada vegada de manera més àmplia.

Conclusions

a) Respecte a l'abast d'accions formatives basades en els relats de vida lingüística veiem que qualsevol recurs que permeti el retorn del pensament sobre ell mateix ajuda a prendre consciència de la pròpia experiència i tenen un alt valor formatiu. El fet de poder explicitar la pròpia manera d'aprendre llengües permet fer conscients les pròpies creences, representacions i sabers i, si es vol, analitzar-les per millorar-les.

b) Respecte a la presa de consciència de la pròpia experiència lingüística, els relats de vida lingüística es mostren com un recurs adequat per promoure la reflexió sobre les llengües, el seu aprenentatge i els contextos d'ús. Es tracta d'un recurs adequat en qualsevol context, però d'una manera especial en situacions que es caracteritzen per la presència de llengües diferents.

La reflexió metacognitiva permet prendre consciència del potencial que sempre comporta la diversitat lingüística i situa els docent en formació davant dos reptes especials. El primer és escoltar les veus dels alumnes, la seva manera d'expressar-se i de concebre el món des de la perspectica cultural que han anat adquirint en el seu àmbit familiar. El segon apunta cap a la necessitat de crear nous contextos que facin possible l'aprenentatge i l'ús de la llengua meta. La presa de consciència de les diferències culturals i lingüístiques i la capacitat de relacionar,

comparar i contrastar adquireixen, doncs, un paper rellevant.

c) Respecte a l'exploració de formes d'acompanyament del procés reflexiu-formatiu per part del formador i dels companys, la construcció del relat de vida a través d'una entrevista de recerca que té per objectiu la narració de la vida lingüística del docent en formació per analitzar els fets i els contextos socials on s'han desenvolupat els seus repertoris lingüístics es mostra en ella mateixa com un element de reconeixement, suport i acompanyament a l'experiència viscuda. L'entrevistat se sent satisfet i reconegut i el fet de compartir les anàlisis del relat amb els companys obre noves portes per evolucionar en les representacions, creences i sabers de com s'aprenen i s'ensenyen llengües..

Referències Bibliogràfiques

Ballesteros, C.; Cambra, M.; Fons, M.; Palou, J. (2008). "Incidència de la història de vida lingüística dels docents en la seva representació dels plurilingüismes escolars. Estudi de dos casos." A O. Guasch, i L. Nussbaum (eds.). *Aproximacions a la competència multilingüe*. (pp. 33-46). Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Bertaux, D. 1997 (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Cambra, M. (2007). "Représentations des futurs enseignants catalans et stages pratiques". Causa, M. (ed.). *Formation initiale en français langue étrangère: actualité et perspectives. Le Français dans le Monde. Recherches et Applications Nº 41.* (pp. 136-146). Paris : CLE International.

Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique a la classe de langue*. Paris: Didier. Colin.

Cambra, M. i Fons, M. (2006). "La interacción en el aula de acogida. Creencias de profesores de lenguas sobre el plurilingüismo en la escuela". Camps, A. (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

Cambra, M. i Palou, J. (2007). "Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña". *Cultura & Educación,* 19 (2), 149-163.

Cambra, M.; Civera, I.; Fons, M.; Palou, J. (2008). "Els processos de reflexió dels docents i la innovació a les aules plurilingües". Milián, M. (eds.), *Mirades i veus: Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. (pp.41-56). Barcelona: Editorial Graó.

Denzim, N. K. (1989). *Interpretative Interactionism*. Newbury Park, London New Delhi: Sage.

Fons, M.; Palou, J. (2008). "Los relatos de vida y la presencia del otro" pp A: *Aula de Innovación Educativa*, 172, 16-19.

Goodson, I. F. (de.) (1992) [2004]. *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction.* Paris: Armand Universitaires de France.

Knowles, J. G. (1992). Modelos para la comprensión e las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso en Goodson, I. F. (ed.) 1992.

Palou, J. (2008). *L'Ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària.* Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. (Premi Alexandre Galí de Pedagogia 2004).

Palou, J.; Fons, M. (2008). "Evolución de las representaciones de los profesores sobre el plurilingüismo en procesos de formación en el centro educativo." Lino, J. (Coord.) *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. (pp.295-328). Madrid: La Muralla.

Palou, J; Fons, M.(2008). *Metacognició i històries de vida lingüística en els processos de formació del professorat.* [en línia] Comunicació del VI Simposi. Multilingüisme i pràctica educativa. Organitzat per l' Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach de la Universitat de Girona [Consulta 15 de juliol 2010]. Disponible a <http://web.udg.edu/ice/simposi/6simposi_despres/doc/ex_jpalou.pdf>

Pineau, Gi Le Grand, J.L. (1993). *Les histoires de vie.* Paris: Presses

Pujadas Muñoz, J.J. 1992. *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS

Recogerme para luego volcarme[19]: investigar en primera persona

J. Eduardo Sierra Nieto
Universidad de Málaga

Resumen. *El presente texto hace referencia al trabajo que vengo desarrollando para la realización de la Tesis Doctoral: "La Secundaria Vivida: experiencias masculinas de relación con el saber y la escolaridad". El foco de investigación de dicho trabajo se sitúa en las experiencias escolares de chicos (varones) adolescentes que arrastran una trayectoria académica controvertida (de fracaso o próximas a éste) durante la etapa de la ESO. Desde la literatura especializada se lleva tiempo afirmando que la difícil situación de los chicos no se reduce a una cuestión de rendimiento académico, sino que está en juego la influencia de los cambios en la masculinidad hegemónica en sus procesos de crecimiento y desarrollo, incluida la escolaridad (Tomé y Rambla, 2001). Considerando que en las formas culturales de cada época se inscriben las formas particulares de ser una mujer y de ser un hombre (Blanco, 2006), las experiencias de relación con el saber y la cultura, así como las propias relaciones pedagógicas, resultan vivencias centrales en los procesos de construcción de la feminidad y la masculinidad. Metodológicamente la investigación está siendo abordada desde un enfoque biográfico (Bolívar et al., 2002; Clandinin y Connelly, 2000) que vehicula el acceso a la experiencia vivida por los estudiantes. Además de presentar la investigación, a lo largo de este texto expondré cómo el proceso de investigación narrativa sobre la construcción de la masculinidad en la adolescencia, no puede ser al margen del proceso de reflexión de quien investiga acerca de la propia masculinidad.*
Palabras clave. *Investigación narrativa, masculinidad, curriculum, adolescentes, relación pedagógica.*

Abstract: *This text refers to my Ph.D, entitled "The High School Lived: male experiences of relationship to knowledge and scholarship." The school experiences of adolescent males that carry an academic record of school failure or close to it are the focus of this research. Since the literature states that the plight of children is not just a matter of academic performance, but at stake is the influence of changes in hegemonic masculinity in their growth and their schooling (Tomé & Rambla, 2001). Whereas the cultural forms of each era are part of the particular ways of being a woman and a man (Blanco, 2006), the experiences of relationship to knowledge and culture and educational relations themselves, are central experiences in the process of construction of femininity and masculinity. Methodologically the research is being conducted through a narrative approach (Bolívar et al., 2002; Clandinin & Connelly, 2000) that allows access to the experience of students. It discusses the need to think about the masculinity of the researcher in the research process.*
Keywords: *Narrative inquiry, masculinity, curriculum, teenagers, pedagogical relationship.*

[19] Estas palabras están tomadas de María Zambrano (*La vocación de maestro,* 1965. Véase Gregorio Gómez Cambres, 2000), cuando la filósofa alude a la idea de *la vocación de maestro*, *como una acción trascendente del ser para de los propios confines e ir a verterse más allá*, en el encuentro con las otras y con los otros que es siempre un encuentro con uno mismo. De una manera parecida a la cita de Fernando Bárcena, que nos remite a la búsqueda de sentido de la propia vida, que arraiga en nuestra biografía y que se vierte en nuestras relaciones.

Introducción: a modo de comienzo

> *"No sabemos qué nos empuja a decir determinadas cosas, a pensar de determinada manera, a asumir el riesgo de una escritura que nos duele. Seguramente es la necesidad que tenemos de ir en busca de nosotros mismos. Una tarea inacabable, una aventura inabordable, una tentación, y también un cierto temor. Hay momentos en la vida de un ser humano en los que esa aventura cargada de pavor e incertidumbre nos persigue con una especial violencia. Son esos momentos en los que nos enfrentamos al personaje que buscamos dentro de nosotros como un verdadero enigma. Nada parece estar claro y nuestras antiguas certidumbres se derrumban. De una forma casi infantil, el mejor sentido de la palabra, e inexacta, tenemos la necesidad de volver sobre nuestros pasos, para encontrar una forma de comprensión de lo que nos concierne que sea, a la vez, una forma de reconciliación, con el mundo y con el enigma que cada uno es para sí mismo."*
>
> *Fernando Bárcena*
> *`El canto de Marsias´*

Las reflexiones que planteo aquí forman parte del trabajo que vengo desarrollando para la realización de mi Tesis Doctoral titulada, "La Secundaria Vivida: experiencias masculinas de relación con el saber y la escolaridad". Por una parte, la investigación busca problematizar la categoría de fracaso escolar, por demasiado general y ambigua (Charlot, 2007), para situar la mirada en un plano relacional e histórico de la experiencia de transitar la institución escolar (Escudero, 2007; Bonal, et al., 2005). Por otro lado, al referirme al caso concreto de los chicos, me propongo comprender las particularidades que tiene para ellos crecer y hacerse hombres (Connell, 1995; Seidler, 2000), al tiempo que son alumnos; para ello me intereso por cómo las circunstancia sociales y culturales que acarrea la crisis del patriarcado están presentes en quiénes van siendo.

La experiencia escolar de los chicos se nos presenta caracterizadas por rupturas de diversa naturaleza: mucha dificultad para establecer relaciones de autoridad con el profesorado; tensiones en las relaciones con sus compañeros y compañeras; una fuerte desconexión con el saber escolar y la cultura; una sensación de apatía junto a un vagar errático dentro y fuera del centro escolar[20].

Considerando que en las formas culturales de cada época se inscriben las formas particulares de ser una mujer y de ser un hombre (Blanco, 2006),

[20] En la conversaciones mantenidas con algunos docentes juntos a los que colaboro en la investigación, aparece reiteradamente ese "perfil" de chiquillo que, sin tener una situación familiar especialmente conflictiva, y sin tener ninguna dificultad para el aprendizaje, no acaba de "explotar" (utilizando palabras que ellos usan); como si el potencial que llevan dentro no encontrara el camino por el que salir. Esta apreciación también la he podido escuchar de las madres de algunos de los chicos. Ellas me hablan de sus hijos como extrañadas de que, a pesar de ofrecerles en casa todo para que estudien (profesores particulares, mucha dedicación en el seguimiento de sus estudios, muchos ratos de charla sobre la importancia de estudiar para su futuro), sus hijos se muestran una clara desafección por todo lo que tiene que ver con sus estudios. Por su parte, los chicos, al preguntarles sobre esto, no saben qué decir; reconocen todo esto, incluso reproducen las palabras de sus mayores. Este vacío en la reflexión que es compartida por adultos y jóvenes, nos indica que hemos de aprender a hilar fino para comprender qué puede estar en juego ahí, aprender a preguntar y a escuchar.

investigar acerca de las experiencias de relación con el saber supone una manera de indagar sobre la construcción de la masculinidad en el seno de la institución escolar.

La investigación se sitúa en la línea de los estudios del curriculum-en-acción (Clandinin y Connelly, 1988), donde el curriculum se corresponde con las narrativas de docentes y alumnado, puestas en relación en el aula. De acuerdo con esto, sostengo con Young (1999) que el curriculum supone un modo de plantear cuestiones sobre cómo las ideas acerca del conocimiento y la enseñanza están unidas a propósitos educativos particulares y, además, a ideas sobre la sociedad y el tipo de ciudadanos y padres que deseamos que la gente joven llegue a ser.

El curriculum como experiencia educativa vivida sobre la que es posible conversar, constituye un territorio privilegiado para indagar sobre cómo los chicos crecen en cuanto que hombres, a partir de las experiencias educativas que los adultos les proporcionamos (lo que incluye tanto el propio saber codificado y formalizado, como el tipo de mediaciones que los enseñantes procuran).

En esa urdimbre de relaciones, las narrativas de los profesores y de los educadores están en juego, con sus luces y sus sombras; y en contacto con esas relaciones crecen los chicos, teniéndolas como referencia, incorporando también (y de algún modo) las tensiones de sus adultos.

En el caso de los enseñantes y su tarea, se movilizan las propias relaciones con el saber, es decir, se despliegan consideraciones, algunas más explícitas que otras, relativas a aspectos como los siguientes:

- cómo se conciben a sí mismos en el mundo como hombres y educadores.
- cómo están presentes con su cuerpo en la relación pedagógica; qué relaciones promueven, de proximidad y cercanía, o de distancia.
- qué problemas culturales y qué experiencias educativas disponen; qué sentido tiene para ellos la cultura y cómo traducen ese sentido en sus propuestas didácticas y organizativas.

Para abordar esto he optado por un enfoque biográfico (Ricoeur, 1984; Clandinin y Connelly, 2000; Goodson y Sikes, 2001) que favorezca el acceso a las mencionadas narrativas de los estudiantes. Esta orientación resulta muy pertinente también dentro de los estudios sobre la masculinidad, dado que supone una plataforma para la reflexión sobre el acontecer biográfico que, en el caso de los hombres, suele suponer con demasiada frecuencia un terreno vedado.

Algunas posiciones respecto a la masculinidad

Crecer haciéndose un hombre, como lleva algún tiempo señalándose desde los estudios de género (Miedzian, 1996; Askew y Ross, 1991) viene resultando una experiencia controvertida y jalonada de tensiones.

Siguiendo a Víctor Seidler (2006), señalamos cómo los cambios en la cultura global están suponiendo cambios en la identidad masculina y sus formas de trasmisión. Hablamos tanto de cambios relativos a la esfera pública, fundamentalmente respecto al mundo del trabajo (paro, precariedad, difícil transición estudio-empleo), como de cambios relativos a la esfera privada (fundamentalmente en cuanto a las transformaciones en las estructuras familiares y la convivencia); todo ello atravesado por la ganancia histórica de libertad femenina y sus repercusiones para la vida de los hombres.

Las implicaciones de estas transformaciones sociales en la vida de los hombres son muy profundas y tienen muchas ramificaciones. La disolución de elementos sustantivos de la masculinidad hegemónica, como el empleo estable "para toda la vida" o la reconversión del rol de *pater-familias,* está suponiendo que los hombres se muestren como referentes adultos en crisis. La incertidumbre masculina se moviliza en las relaciones con la gente joven, donde muy a menudo se activan las propias experiencias paternofiliales que se caracterizan por el conflicto violento.

Es cierto que esta genealogía masculina va cambiando poco a poco gracias a los deseos de muchos hombres por atender y cuidar sus relaciones en el ámbito familiar y profesional. Igualmente, en el terreno de lo colectivo, a través de los grupos de hombres y de los movimientos asociativos, se está abriendo un terreno privilegiado para la narración de la experiencia masculina y para ensayar nuevas formas de ser un hombre[21].

En el terreno académico, el estudio y la indagación sobre la identidad masculina han crecido exponencialmente en los últimos 20 años. Hemos pasado de un territorio poco explorado, que se iba abriendo paso siguiendo la estela de los estudios feministas, a un "filón"[22] intelectual que cada vez tiene a más hombres y mujeres involucrados en su desarrollo. Además de la vanguardia intelectual sobre los estudios de los hombres, encabezada por los países anglosajones (Australia, Estados Unidos y Reino Unido), otros países como Méjico o Nicaragua, donde las relaciones entre hombres y mujeres adquieren demasiado a menudo tintes dramáticos, constituyen contextos de estudio y de intervención con hombres bastante consolidados y de una enorme riqueza (además de otros países como Chile, donde se está desarrollando una importante labor de estudio e intervención con hombres (véase: http://www.eme.cl/); fundamentalmente porque nacen de la necesidad y el deseo de afrontar la violencia hacia las mujeres trabajando directamente con los hombres, en una búsqueda de una convivencia más pacífica y de una existencia más ordenada y feliz.

---

[21] En el caso de los grupos de hombres, se puede consultar la obra de Patrick Guillot (2008), "Cuando los hombres hablan", publicada en castellano en Icaria. En ella, el autor repasa el movimiento iniciado por el psicoanalista Guy Corneau, y rescata la experiencia de algunos hombres que han participado de grupos de autoconciencia y de desarrollo personal. En cuanto a los movimientos sociales, en España hemos de destacar el enorme crecimiento de la ASOCIACIÓN de HOMBRES POR LA IGUALDAD DE GÉNERO (AHIGE, www.ahige.org/), que nació en 2001 y que actualmente desarrolla su labora en campos tan diversos como la formación en perspectiva de género en relación a las nuevas masculinidades (profeministas e igualitarias), o el desarrollo de un servicios especializado en la atención social y psicológica para hombres. Es posible acceder a su historia, sus principios así como al resto de sus actividades a través de su página Web.

[22] En ocasiones siento desasosiego ante la posibilidad de que la reflexión sobre la experiencia de los hombres llegue a convertirse en un "tema de investigación candente", al igual que parece ocurrir con los propios estudios de género. Poner el acento en articular marcos teóricos puede llevarnos a despersonalizar la indagación sobre la masculinidad, dificultando que exploremos en profundidad las experiencias de los hombres, incluida la propia. Puede ocurrir que al orientarnos por marcos teóricos un tanto prefijados quede bloqueada nuestra capacidad de escucha ante las paradojas de cada experiencia singular. Estoy de acuerdo con lo que plantea Víctor Seidler (Seidler, 2006:65), al señalar que lo realmente valioso es profundizar acerca de "cómo han llegado los hombres a sentir lo que sienten de las masculinidades disponibles, o de las dificultades que tienen para estar a la altura de los ideales que en el fondo pueden estar cuestionando (o desearían poder cuestionar)".

Las formas heredadas del patriarcado y la toma de referencia del movimiento político de las mujeres

La crisis del paradigma de la modernidad en relación a las Ciencias Sociales y Humanas ha sido analizada desde diferentes ópticas[23]. Sin embargo, como señala Seidler (2000:23) es poco habitual que dicha crítica tenga presente la identificación particular que estableció la Ilustración entre masculinidad y razón, y las ideas de orden social y personal que se derivaron de ahí.

Históricamente han sido las mujeres las que, partiendo de sus propios deseos de libertad personal, han explorado sus experiencias y han ido aprendiendo a reconocer autoridad a los saberes inscritos en sus prácticas. En este sentido, y como señala Milagros Rivera (2005:39), en la década de los 60 y 70, los grupos de autoconciencia femeninos supusieron un espacio de encuentro entre mujeres movidas por el deseo de partir de su propia experiencia para interpretarse en el mundo.

La propia autora enfatiza cómo el deseo de compartir la experiencia en relación de disparidad ("exponiéndose, descubierta, al juicio de las otras que desearan intervenir, así como al suyo propio"), propició una manera de hacer teoría que nacía de la misma vida.

A la luz de este movimiento político y simbólico se han ido dando traducciones en numerosos ámbitos, entre los que está la ciencia y la investigación. Gracias al camino abierto por el movimiento político de las mujeres, hemos comenzado a reconocer el ejercicio de dominación masculina presente en la ciencia que, revestida de suficiencia en un discurso presumiblemente objetivo, ocultaba la presencia de los hombres y de las mujeres que la originan.

Así, la voz y la experiencia comienzan a constituir un par central en las formas de hacer ciencia que han encontrado en la narrativa un territorio privilegiado para la exploración y el crecimiento de un saber ligado a las vidas de las mujeres y, también aunque por caminos diferentes, de los hombres (en este sentido, algunos autores llegan a hablar de "programa de investigación feminista" - Bolívar et al., 1998).

Dice Milagros Rivera (2005:70) que "no son muchos los hombres que han reflexionado y escrito de la práctica de su diferencia, pero son cada vez más". Pero, ¿por qué hemos tardado tanto los hombres en explorar nuestra experiencia de la masculinidad? (Seidler, 2000:168). Esto es algo que, de algún modo, resulta razonable ya que, hasta no hace mucho, los hombres no hemos tenido la necesidad (quizá ni el deseo) de reconsiderar si "estábamos o no", porque simplemente sabíamos y sentíamos que así era. De igual modo ha ocurrido en la ciencia, que se expresaba desde una voz universal-masculina que nos incluía porque era la nuestra.

Hacer investigación como mediación entre hombres

El proceso de toma de conciencia de la diferencia de ser hombre surgió en los años setenta del siglo XX, en gran parte como una respuesta al feminismo y al

[23] Para un estudio detallado de la crisis del paradigma de la modernidad ver Boaventura de Sousa Santos (2005).

movimiento de liberación gay. Según cuentan algunos hombres que han participado de estos grupos (por ejemplo, el propio Víctor Seidler en su experiencia en el grupo TALÓN DE AQUILES), el deseo de partir de sí nace de la búsqueda de sentido; de un modo parecido al que lo pudieron hacer las mujeres, pero a la vez de un modo distinto. No era el "empoderamiento" o la búsqueda de reconocimiento público lo que les movía, sino el deseo de buscar bienestar partiendo de sí mismos porque necesitaban abrirse a ese camino de introspección; y tomando como medida la práctica de las mujeres.

Por tanto, hemos de considerar cómo el reconocimiento de la diferencia de ser una mujer y de ser un hombre es una práctica personal y relacional, que luego puede abrirse a otras esferas si así se desea. Es una acción de la política del poder creer que se pueden extrapolar incluir las cuestiones de la masculinidad mecánicamente en la investigación sin hacerla pasar por uno mismo o por una misma. Lo que se moviliza al repensar la propia subjetividad, lo que se pone en crisis y está en juego, no es traducible sin más a una categoría de análisis (como la clase o la etnia).

Si como dice Eisner, "todo lo que podemos saber es el producto de una mente activa en intercambio con el mundo" (1998:67), ¿cómo no considerar la diferencia de ser hombre en este intercambio[24]?

La experiencia cancelada, la reivindicación del conocimiento propio y la apertura

Resulta especialmente significativo que desde la propia tradición de la investigación biográfica, donde las cuestiones de la experiencia y la voz resultan centrales, apenas sí se han explorado las cuestiones de la masculinidad.

La experiencia masculina tiende a quedar cancelada, sobre todo por los mismos hombres. Nos cuesta entablar un diálogo emocional interno y, también y sobre todo, establecer un diálogo con otros hombres. Hemos aprendido a depender de la mediación femenina, incluso para reconocer nuestras propias emociones.

Siendo esto así, ¿cómo es posible pasar por alto en la relación de investigación estas dificultades compartidas en cierta manera por investigadores y colaboradores? ¿Cómo es posible, en el caso concreto de la investigación narrativa, afrontar la elaboración de historias de vida sin plantearnos preguntas sobre nuestra propia narrativa?

[24] En la literatura y la práctica terapéutica de orientación psicoanalítica y humanista (sobre todo en la terapia GESTALT) encontramos una fuente de saber muy valiosa respecto a dos dimensiones muy interesantes para la reflexión pedagógica: por una lado, en cuanto a comenzar a situarnos en nuestro propio cuerpo en las relaciones que entablamos, incluidas las educativas (la práctica del "darse cuenta", por ejemplo); por otro lado, en cuanto a lo que supone atender a nuestra propio historia de vida para buscar las referencias vitales que activamos en nuestras relaciones pedagógicas (como plantea el educador Daniele Novara -2003:87- preguntándonos de quiénes hemos aprendido a hacer de padres y a hacer de educadores).
Por otra parte, de la literatura educativa, el propio Eisner (1998) u otros autores como Bolívar et al. (1998:62), han reivindicado la importancia de considerar que siempre formamos parte de una comunidad cultural y de una tradición científica que orienta nuestra mirada. De manera que, además de la importancia de las propias experienciales personales, están presentes en cada uno nuestras experiencias formativas y profesionales (las comunidades científicas de las que participamos).

Las resistencias y dificultades que puedan ocuparme a la hora de considerar mi propia biografía forman parte de las dificultades que pueda encontrarme a la hora de conectar con la experiencia de otros hombres; tanto en cuanto a favorecer un tipo de relación de confianza adecuada, como para percibir las cuestiones verdaderamente importantes de cada vida.

Como hombre me enfrento a repensar mi masculinidad, que está presente en las decisiones que tomo respecto a la investigación, y en el desarrollo de la misma (en las relaciones que entablo). Y repensar mi masculinidad me involucra en una brega con mis deseos, con mis daños no reconocidos, con mis proyecciones acerca de lo que deseo ser como hombre, como marido, como educador.

Seidler (2006) ha insistido enormemente en la necesidad de que los investigadores involucrados en los estudios sobre la masculinidad aprendan de la investigación feminista, y consideren la investigación como una relación en la que ambas partes están dispuestas a compartir su experiencia. En ese tipo de relaciones hemos de estar dispuestos a abrirnos al juego de recogernos para luego volcarnos, como se apunta en el título de este trabajo.

Un ejemplo enormemente valioso de este tipo de investigación lo encontramos en el texto de Luigina Mortari (2002) donde relata el proceso de diálogo y apertura que vivió junto a Elisabetta Manenti, una madre de acogida italiana. El texto ejemplifica muy bien lo que supone establecer un proceso de investigación basado en el cuidado de las relaciones, en el cultivo de la confianza, y en el desarrollo de la capacidad de escucha y de hacer vacío, elementos que favorecen la exploración -en relación- de la experiencia vivida (van Manen, 2003)[25].

Entre paréntesis [1]: Lo personal que no es terapéutico

Al hablar aquí de autoconocimiento y exploración interior, hemos de cuidar de no entender que la práctica de la investigación se convierta en una actividad terapéutica. Como señala Elliot Eisner (1998:252), al promoverse durante el desarrollo de la investigación cualitativa una relación sostenida de escucha y atención, el investigador está favoreciendo que los otros se sientan cómodos psicológicamente y confíen en él. Esto implica que "la persona entrevistada a menudo recibe un tipo de experiencia terapéutica en este proceso, que le ofrece la posibilidad de desahogarse."

La práctica política de las mujeres a través de la relación de disparidad (en los grupos de autoconciencia pero también como práctica política en otras esferas y la misma vida diaria) nos da una muestra de que lo personal no es traducible a lo terapéutico. Lo personal es la vida, los encuentros que compartimos; las relaciones que tejemos, que se anudan, que aprietan o que se deshacen. Y es en esas relaciones donde vivimos, donde crecemos, también donde investigamos.

Víctor Seidler (2006:67) se refiere a esto sosteniendo que el trabajo de autoconocimiento por parte de quien investiga no desplaza el foco de investigación, que sigue siendo el otro, "pero los investigadores tienen que estar dispuestos a situarse en aquellos lugares que piden a los entrevistados que visiten,

[25] De un modo parecido se ha expresado Jan Masschelein (2005:21-30) al plantear que la investigación educativa es aquella que abre un espacio existencial porque es una forma de estar presentes en el presente.

lo que conlleva haber realizado previamente el necesario trabajo emocional. Ello introduce un mayor significado y profundidad a la entrevista, pero no la convierte en un encuentro terapéutico".

Entre paréntesis [2]: Volver problemático el par opresor/oprimido en los estudios sobre la masculinidad

En los últimos 25 años ha habido una conquista enormemente valiosa en el terreno de la investigación que ha venido dada por considerar a los enseñantes como colaboradores (no cosificándolos como "objeto de investigación"); y se ha logrado abrir un corte en las formas hegemónicas de producción de saber pedagógico. Precisamente, la investigación biográfica se ha consolidado como un tipo de indagación que busca un compromiso social y una acción crítica, involucrando a los colectivos en posiciones de menos poder social en procesos de transformación de sus prácticas. Sin embargo, en algunas ocasiones, la propia orientación crítica y emancipadora de la investigación narrativa arrastra ciertos tintes patriarcales sobre los que creo que es conveniente pensar.

Es habitual ver la expresión "dar la voz" en los textos sobre investigación narrativa, como una manera de vehicular la experiencia de personas y colectivos que, por sus posiciones en la jerarquía del poder social, no han venido siendo escuchados. Sobre ese enfoque descansa una idea de "vanguardia intelectual" que recorre como una sombra casi imperceptible el discurso de la crítica y que, también, aparece en estas formas de nombrar la investigación y de aludir a la voz y a la experiencia. Lo que ocurre es que, en el caso de los estudios sobre la masculinidad, la lógica del par opresor/oprimido parece exigirnos que ubiquemos a los hombres en una de las dos polaridades. Y claro, esto no es sencillo; más aun, me parece una trampa porque supone no poder cuestionar la visión (el marco teórico o el paradigma intelectual y simbólico) desde la que está pensada la propia lógica binaria. Qué son los chicos, ¿opresores u oprimidos, víctimas o verdugos? ¿Qué relaciones de poder hay inscritas en la propia manera de encarar la educación, el crecimiento y el desarrollo de los chavales? Más concretamente, ¿qué lugar ocupamos en el mundo como hombres a la hora de pensar en cómo están criándose los chicos?

En alguna ocasión se ha llegado a plantear que los hombres constituimos el nuevo sexo débil, convirtiéndonos en poco más que víctimas del feminismo. De igual modo, se habla de cómo la feminización del magisterio es una de las razones del fracaso escolar masculino; o, también, se habla de cómo la incorporación de las mujeres al mundo del trabajo remunerado supone un abandono de las funciones de crianza y cuidado que, en el caso de los chicos, está teniendo consecuencias nefastas.

Este tipo de consideraciones, y muchas otras, están manejándose cuando constituimos el género, la masculinidad, o como "tema de investigación". En el fondo se trata de preguntas que nos están interrogando en un sentido más amplio, en relación a cómo los hombres nos redefinimos (o no), a la luz de los nuevos escenarios, los nuevos marcos sociales, los nuevos infinitos que se nos abren en nuestras relaciones con otros hombres y con las mujeres.

Como hombre, hijo, marido y futuro padre (escribo esto a pocos meses de que nazca mi primer hijo), no puedo sino procurar hacerme estas preguntas con

responsabilidad hacia la vida de otras y de otros, que es donde radica el sentido de lo pedagógico. Hablar desde la lógica del opresor o del oprimido (en el territorio que nos quiere colocar la disyuntiva), me hace sentir incómodo, y no me ayuda a esclarecer mis opciones.

(In) conclusiones: la apertura al diálogo

Lo que he intentado plantear son algunas de las reflexiones en las que me veo involucrado, como una manera de poner orden e invitar al diálogo. En ocasiones, la soledad de la lectura y la envergadura de una Tesis nos confina a caminos en círculo y sombríos de los que sólo es posible salir en compaía. Mi deseo es poder salir-me de algunos recovecos en que me hallo gracias a otras y a otros.

Referencias bibliográficas

Askew, S. & Ross, C. (1991). *Los chicos no lloran*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, F. (2006). El canto de Marsias: filosofía, educación y el arte de vivir. *Estudios Filosóficos*, vol. 55, nº160, pp. 439-448.

Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En: A. Mañeru & A.M. Piussi (coords.) *Educación, nombre común femenino*. (pp. 158-183). Barcelona: Octaedro.

Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (1998a). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: FORCE y GEU.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998b). *La investigación biográfico-narrativa en educación.* Madrid: La muralla.

Bonal, X. (Director) (2005). *Apropiaciones escolares: usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia*. Barcelona: Octaedro.

Charlot, B. (2007). *La relación con el saber*. El Zorzal, Buenos Aires.

Clandinin, J. & Connelly, M. (1988). *Teachers as curriculum planners: narratives of experiences*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Connell, R. (1995). *Masculinities.* Berkeley: University California Press.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós Educador.

Escudero, J. M. (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de pedagogía,* 371, 86-89.

Gómez Cambres, G. (2000). *La aurora de la razón poética. La vocación de maestro*. Málaga: Ágora.

Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives.* Londres/Nueva York: Open Universtiy Press.

Guillot, P. (2008). *Cuando los hombres hablan.* Barcelona: Icaria.

Masschelein, J. & Simons, M. (2005). *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes.

Miedzian, M. (1996). *Chicos son, hombres serán: cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia*. Madrid: Horas y Horas.

Mortari, L. (2002). Tras las huellas de un saber. En: Diótima. *El perfume de la maestra*, (pp.162-175). Barcelona, Icaria-Antrazyt.

Novara, D. (2003). *Pedagogía del saber escuchar. Hacia formas educativas más democráticas y abiertas*. Madrid: Narcea.

Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative Chicago*. University of Chicago Press.

Rivera , M-M. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. Valencia: PUV.

Seidler, V. (2000). *La sin-razón masculina. Masculinidad y teoria social.* Méjico: Paidós.

Seidler, V. (2006). *Masculinidades. Culturas globales y vidas íntimas*. España: Montesinos.

Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política.* Madrid: Trotta.

van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea-Books.

Young, M. F.D. (1999). Knowledge, learning and the curriculum of the future. *British Educational Research Journal,* 25 (4), 463-477.

Historias de vida
y conectividades emergentes

Apolline Torregrosa
Universidad de Barcelona-Université René Descartes 5

La educación es la capacidad de percibir las conexiones ocultas entre los fenómenos.
Václav Havel

Resumen. *En este capítulo, se trata de compartir una reflexión sobre la investigación desde historias de vida, a partir del propio proceso de tesis doctoral, que se realiza en torno a historias de vida del profesorado, explorando las relaciones pedagógicas entre los diferentes actores de la educación[26]. Se trata de poner en relieve las posibilidades y conectividades que emergen desde los relatos que ofrecen los distintos profesores, entrelazándose en las distintas realidades de España y Francia, contextos en los que se desarrolla la investigación.*
Para iniciar esta reflexión, podríamos plantearnos como se investiga con y desde las personas, y como se comprende e interpreta las acciones e experiencias de los individuos enmarcadas en un contexto. En este sentido, a través de la presentación de este proceso de investigación, se pretende desvelar las diversas conectividades que se generan entre relatos de personas, contextos, acontecimientos en una trama de tiempo y espacio, donde el propio investigador se entrelaza naturalmente, produciendo una emergencia y construcción de realidades múltiples. Estas conexiones es la que finalmente nos aportan una nueva perspectiva o visibilidad de la educación.
Palabras clave. *Narrativas, conexiones, colectivo, invitar, interacción*

Abstract. *In this chapter I share a reflection about my own research process in the doctoral dissertation, which I realize around teachers life stories, exploring the pedagogical relations between the actors of education. This is to highlight the possibilities and connectivity that emerge from t tales offered by different teachers, living different realities in Spain and France, contexts in which this research is developed.*
To start this reflection, we might consider how it is possible to investigate with and from people, and how I understand and interpret the actions and experiences of the persons operating in a context. In this sense, through the presentation of this research process, I try to reveal the various connectivities that are generated from stories of people, contexts, events in a frame of time and space, where the investigator is naturally intertwined, producing the emergency and construction of multiple realities. These connections finally bring a new perspective or visibility of education.
Keywords*. Narratives, connections, collective, invitation, interaction*

[26] Hasta este momento, se ha realizado encuentros con 8 profesores de secundaria en España. Actualmente, se inicia las historias de vidas con profesores de secundaria en Francia.

Introducción: Iniciando un proceso

Desde la primera historia de vida que pude realizar[27], comprendí que la investigación cualitativa, desde el encuentro con un profesor hasta escribir su historia, era un proceso totalmente compartido entre el profesor y el investigador. Consideraba este tipo de estudio como una gran oportunidad de aprendizaje compartido, que no sólo miraba los acontecimientos o situaciones desde lo externo, sino que implicaba la subjetividad de una persona a través su experiencia. Es así que a lo largo de las conversaciones y encuentros, se iban desvelando diversas realidades que a menudo se conectaban no sólo con el propio profesor que narra, sino también con mi propia historia, identificándome, y sobre todo dando luz a diversas situaciones históricas, momentos y epifanías que resurgían desde una nueva perspectiva. Es decir, desde las historias de vida, nos podemos transportar a través de la historia y diversos contextos de la mano de una persona que los ha vivido y que los revive en su narración. En este proceso, se hizo evidente que los relatos de los profesores desvelaban realidades internas, intensidades, adaptaciones, conflictos y situaciones que podían emerger gracias a esta perspectiva narrativa, que elegí como metodología para realizar mi tesis doctoral.

Teniendo en cuenta que analizar o reflexionar sobre las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos representa estudiar un proceso casi imperceptible, sólo se podía visibilizar a través de los relatos de las personas, por ello nos situamos en una perspectiva de investigación narrativa. De este modo, realicé historias de vida de profesores que relatan su cotidianidad en los espacios educativos, poniendo en evidencia las relaciones que se establecen con los alumnos. En este sentido, nos basamos en la perspectiva de Connelly y Clandinin (1995: 12), en la que expresan que *"la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tantos los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en la suyas propias."*

En efecto, el estudio desde las historias de vidas nos permite reflexionar desde las experiencias de las personas, integrando sus emociones, los afectos, pero también las narraciones de los otros, las historias que lo acompañan -cercanas o lejanas-, creando un *enjambre de participaciones* (Bruner, 1991), que se entrelaza con la historia de su tiempo. Es un modo de investigar donde el contexto social, cultural y político adquiere una posición relevante, un contexto que no es fijo, sino móvil y cambiante.

Nos hemos basado en una investigación narrativa para desvelar procesos y vivencias presentes en cualquier espacio educativo que se hacen visibles a través de los relatos de los profesores. En este sentido, es una perspectiva comprensiva, ya que "*aprendemos algo esencialmente humano comprendiendo una vida concreta o una comunidad particular tal como están vividas*" (Connelly y Clandinin, 1995: 35). La comunidad sería los profesores, quienes a través de sus relatos, nos acercan a la comprensión del sistema educativo como proceso social, a partir de cómo se conforma como grupo y también desde cómo se constituye un modelo de relación desde la interacción profesor alumno.

[27] Historia de vida con una profesora de artes plásticas en el liceo Francés de Barcelona, realizada durante la licenciatura en Bellas Artes en una asignatura de educación artística del profesor Fernando Hernández.

En este recorrido de investigación que presento, se ha realizado tres historias de vidas con profesoras de secundaria de institutos públicos y concertados, que imparten la materia de Educación visual y plástica y otras asignaturas relacionadas en el bachillerato artístico. Asimismo, se ha realizado una única entrevista desde la que se ha construido sendas historias de vida con tres profesores de educación visual y plástica y bachillerato artístico de centros públicos y vinculados a la administración educativa. Además, dos profesoras participaron vía mail a través de sus respuestas a unas preguntas abiertas enfocadas a reconstruir su historia y recoger su reflexión sobre la educación en general. E todos los casos me he basado en entrevistas semi-estructuradas, donde las conversaciones iban fluyendo a modo de diálogo abierto, en torno a la propia historia de vida del profesor vinculada a su cotidianidad en los espacios educativos y en su relación a los alumnos.

Después de cada encuentro se ha realizado una devolución a los profesores, compartiendo reflexiones y preparando los temas sobre los que se dialogaría en el próximo encuentro, y que correspondían a los puntos clave o aspectos destacables del encuentro anterior. Por la tanto, la investigación ha sido fundamentalmente participativa (Connelly y Clandinin, 1995), ya que el profesor que participa es como cooperador para la construcción de este estudio, gracias a su relato y apoyo en las observaciones, y con un constante proceso de intercambios. De este modo, las historias de vidas fueron revelando poco a poco los diversos puntos de reflexión y análisis que componen este estudio de tesis doctoral, formando un enmarañamiento de relatos, evidencias, conflictos, historias, programas y epifanías que han generado bucles complejos, que se fueron perfilando poco a poco entorno al hilo original del tema de estudio.

Descubriendo y entrelazando los relatos

Para abordar el estudio se ha tratado inicialmente de reconstruir los itinerarios de los profesores entrevistados y así poder comprender la posición, los contextos, desde los que será posible dar cuenta de los diversos niveles temporales, sociales y espaciales que emergen desde estos relatos. Es decir, desde los diálogos en las entrevistas semi-estructuradas, se derivan los relatos que se refieren a los recorridos y situaciones que implican las dimensiones de tiempo y espacio, que corresponderían al escenario y la trama donde se sitúa cada profesor según sus etapas profesionales. Por historia de vida, debemos entender un relato que hace referencia a un espacio desde el que se reconstruye trayectorias y se detectan *posicionalidades biográficas,* es decir *experienciales* (Goodson, 2004: 11). Por ello, es importante revelar estos itinerarios para tomar conciencia de las posiciones desde las cuales hablan y se relatan los profesores, donde inciden además, lugares e instantes. El tiempo y el espacio, en efecto, son puntos de referencia que configuran y contextualizan las experiencias y los relatos, por ello Connelly y Clandinin nos indican que *trama y escenario, trabajan juntos para crear la cualidad experiencial de la narrativa* (Connelly y Clandinin, 1995: 35).

En esta instancia, no sólo nos referimos al contexto de la persona, sino también a los relatos de las personas entrecruzados en sus historias y los acontecimientos y aspectos sociales que intervienen, ya que en la investigación narrativa convergen las historias personales, las historias compartidas y las

construidas colectivamente. Por ello, se trata de perfilar el itinerario de cada profesor protagonista de una historia de vida, teniendo en cuenta estas dimensiones, para no sólo presentarlas, sino para también situarnos y acompañarlos en sus historias. En el mismo proceso de las entrevistas, hemos tratado juntos de poner en relieve todas estas dimensiones, partiendo de la propia historia del profesor y desvelando así los otros niveles que se entrecruzaban. Como explica Carola Conle (1999) es importante reconocer su contexto, tomar en cuenta su temporalidad para trabajar en lo cotidiano, acercándose así a las experiencias, a lo vivido, de nosotros mismos y de los otros. Aquí, podemos hacer referencia también a Peter de Vries (2000), quien afirma que reconstruir su historia es tomar su destino donde el yo no es una cosa estática o una sustancia, sino una configuración de eventos personales y comunes en una unidad histórica.

En cuanto a la elaboración de la escritura, los relatos de cada profesor forman parte de esta investigación de una forma dialogante, donde se respeta su voz relacionándola, haciéndola dialogar con reflexiones y análisis del investigador, de los otros profesores participantes y de diversos autores. Reflexiones y análisis que emergen de los propios relatos de los profesores y de intuiciones que impulsaron este estudio, todo ello puesto en relación con normativas, situaciones históricas correspondientes a los centros y autoridades del país donde ejercen la docencia, así como teorías y referencias históricas de la educación. Por ello, los diferentes puntos de la tesis corresponden a las epifanías, realidades internas, conflictos, problemáticas planteadas, relatos y momentos narrados que se evidencian en las historias de vida de los profesores.

En este sentido, yo misma como investigadora establezco una relación de escucha, de comprensión empática y de compromiso. Es decir, escucho, comprendo y me implico en la forma de destacar algunos temas o puntos de inflexión que describe y comparte el profesor. Como investigadores, en las historias de vida, nos convertimos en parte del proceso en esta dimensión empática y de comprensión, de esta manera se convierte en una narrativa compartida. En un proceso de auto-inserción en la historia del otro como una forma de conocer esa historia y como una manera de darle voz al otro (Connelly y Clandinin, 1995). De esta manera, el relato del profesor se presenta como concentrado de realidad social, desde donde puedo posicionarme empáticamente por compartir la misma actividad. Por lo tanto, las narraciones consolidan o rechazan nuestras suposiciones, pero también permitan que emerjan nuevos interrogantes y desvelan realidades intuidas.

Asimismo, no podemos desatender que el proceso de escritura de las historias de vidas plantea también si realmente estamos respetando la voz del profesor o estamos utilizando la voz del otro para escribir lo que nosotros queremos decir. Por ello, planteé en el proceso de escritura crear un enmarañamiento de relatos, percepciones, historias y contextos donde no se busca presentar una persona separada de las demás, sino realmente presentar las historias de vidas conectadas entre sí, unidas, desde puntos comunes o divergentes, en una 'co-reflexión' (Guénot, 1963)[28] con los profesores, conmigo mismo y los contextos históricos, sociales.

[28] Noción de Teilhard de Chardin: « *Aspect collectif, socialisé de la réflexion humaine. En fait la réflexion individuelle, même dans le cas du génie créateur, n'existe jamais à l'état pur. Réfléchir = co-réfléchir »* Claude Guénot, *Lexique Teilhard de Chardin*, Paris, éditions du Seuil (1963, p : 33).

Es importante destacar que en esta metodología de investigación, donde cada uno plantea su historia, relacionado a eventos, contextos, instituciones, y otras personas, donde se inserta también la propia voz del investigador, nos referimos principalmente a interpretaciones y reflexiones de estas propias vivencias. En este sentido, es esencial la fenomenología y la hermenéutica, porque a través de ella se puede fijar el sentido de las experiencias y a partir de ello generar nuestras reflexiones a las cuales también es posible atribuirle nuevos sentidos y nuevos significados. Este acto reflexivo desde la retrospección de las experiencias es lo que permitirá que se vayan elaborando los significados y las interpretaciones de los relatos. En este sentido, la perspectiva fenomenológica es hacía un intento de descubrir, hacer visible, indagar los procesos internos de las experiencias.

Por ello, desde la fenomenología-hermenéutica podemos preguntarnos sobre la naturaleza misma de un fenómeno, de la relación educativa, porque aquello que hace que algo sea lo que es y sin lo cual no podría ser (Husserl, 1982, citado en Max Van Manem, 2003), nos permite escuchar el silencio que emanan de las palabras, de los gestos. Esta realidad nos hace consciente que todo ello es más complejo que cualquier explicación o interpretación. Por ello, desde la fenomenología-hermenéutica, nos damos cuenta que se presenta una percepción intuitiva, ya que nos accede a encontrar lo que oculta, o lo que el objeto señala, en nuestro caso, desde los relatos de los profesores, lo no dicho, los silencios, los momentos confusos, y las propias intuiciones que se desprende de las narraciones de los profesores, es lo que señala la dirección de este estudio. Es decir, desvelamos en las narraciones los intersticios que se operan en la educación y como se establece las relaciones en estas nuevas dimensiones educativas.

Las historias de vidas como conectividades

Desde las historias de vida se revela como los momentos significativos de nuestra vida se conectan con los de otros, encontrando puntos de conexiones. Asimismo nos muestra como estas realidades nos conforman como educadores y configuran el espacio educativo. En el propio transcurso de la investigación se generan conexiones entre el investigador y los profesores, en un proceso de identificaciones, de empatía y comprensiones donde nos volvemos a situar a partir de los relatos de los otros. Es decir, nos permite tomar conciencia de la importancia de los relatos de cada uno como parte de nuestra propia historia y recorrido. Esta realidad nos transporta en una dimensión mucho más amplia de nuestra visión a menudo solitaria del profesor. La investigación desde historias de vidas se hace esencial para visibilizar la importancia de la cotidianidad de las acciones de los docentes, como un cuerpo potente al cual hacemos parte y que incide en las transformaciones de la educación. De una manera solitaria, nos conectamos a los otros, y cada pequeña acción se hace más amplia al unirse en las historias de cada uno.

Por ello, toma sentido cuando se comparte, cuando otros la pueden leer, cuando se "invita" al lector, cuando permite participar, de manera que las historias puedan ser leídas y vividas por otras personas (Connelly y Clandinin, 1995). Es un relato plausible que nos permite una identificación o nos permite mirar donde se propone mirar. Como explica Hernández (2003) esto contribuye a dotar de sentido

nuestras experiencias, no es la búsqueda de una verdad estable, si no buscar, encontrar referentes colectivos, constituyendo un espacio compartido.

De esta manera, este modo de investigar se entrelaza perfectamente con la perspectiva de una educación como un tejido vivo, de subjetividades y de narraciones de otros de las cuales hacemos parte, de identidades diversas y de situaciones complejas, como expone Werner Heisenberg: *"El mundo aparece entonces como un tejido complicado de eventos, en el cual conexiones de distintas características se alternan, se superponen o se combinan, determinando así la textura del conjunto."* (Werner Heisenberg, *Physics and Philosophy,* 1958: 96, citado en F. Capra, 1998: 50).

Por lo tanto, desde esta reflexión, las historias de vida ponen en evidencia como la educación se nutre y se alimenta sobre una amplia correspondencia, cuyas redes entremezcladas constituyen la trama de una organicidad compleja. En este sentido, escribir historias de vidas se hace trascendente porque permite que se tejan más narraciones en la historia de la educación, que finalmente está hecha por historias de personas. Desde aquí, las experiencias de los profesores se ofrecen a las otras personas, aumentando así la visibilidad de los docentes, como personas activas en el sistema educativo, retomando como eje sus acciones cotidianas y el encuentro de personas, los profesores y los alumnos.

Referencias bibliográficas

Bruner, J. (1991). *Actos de significado.* Madrid: Alianza Psicología.

Conle, C. (1999). Why narrative? Wich narrative? *Curriculum inquirí*, 29 (1) 7-32.

Connelly F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación narrativa. En J. Larrosa et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp.11- 59). Barcelona: Laertes.

De Vriez, P. (2000). The researcher as Subject. *Journal of the centre for research and*
education in the arts, 1, (1), 92-99.

Fritjof Capra (1998), *La trama de la vida*, Barcelona: Anagrama.

Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual.* Barcelona: Octaedro, EUB.

Van Manem, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida - Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books

Las historias de vida para la construcción de sentido en los procesos reflexivos de profesores investigadores

Benita Camacho Buenrostro y Helia de la C. Campos Calderón
Dirección General de Formación Continua para profesionales de la educación/Maestría de educación con intervención en la práctica educativa. Guadalajara, Jalisco, México

Resumen. *En este trabajo se plantea la necesidad de utilizar las "Historias de Vida" como medio de recuperación del relato de vida de los profesores investigadores en Jalisco, México. Se describe el modelo de posgrado de la Maestría de Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE) refiriendo algunas de las limitaciones en la recuperación de la información, la cual está centrada en la utilización de autorregistros como recurso privilegiado; y en menor medida, en historia o relato de vida o entrevistas. Se muestra de manera sintetizada un panorama referencial sobre el método de historias de vida. En otro apartado se explica cómo ha sido trabajada la historia de vida en el modelo de la MEIPE y se enfatiza en la necesidad de tener un marco conceptual para el análisis de los datos que dichas historias aportan.*
Palabras Clave. *Formación en servicio, historias de vida, indagación profesional, análisis narrativo.*

Abstract. *This chapter sustains the necessity of using Life Histories as mean to recuperate the life story of researchers and teachers in Jalisco, Mexico. The focus of this paper is the Master on Education with Educational Practice Intervention and, in particular, the use of self narratives as well as life stories and interviews in this postgraduate course. The authors make explicit the necessity of having a conceptual frame to analyze the evidences mediated by the life histories.*
Keywords. *In-service education, life stories, professional inquiry, narrative analysis.*

Introducción

En los últimos años, en la investigación educativa aparece un nuevo actor que adquiere un papel protagónico, el profesor de educación básica, quien toma la tarea docente como un motivo de indagación. En el contexto internacional, los trabajos de los profesores, producto de la reflexión empiezan a generar datos que están siendo tomados como base para generar conocimiento científico.

Las reflexiones sobre enseñanza como base para investigar, tiene un camino recorrido en países de avanzada en educación, en ese sentido, Fischer Joseph (2001) se refiere a los diversos caminos que los maestros, en un rol de profesores investigadores, han seguido para indagar sobre sus acciones en el aula. Precisa tres rutas que desde mi punto de vista, son temas esenciales:

a. Discutir cómo las reflexiones sobre la enseñanza constituyen un fundamento vital para hacer investigación.

b. Describir cómo los maestros identifican intereses para la investigación, formulan las preguntas de investigación y desarrollan esquemas que pueden orientar sus preguntas.

c. Proporcionar guías útiles en una variedad de situaciones o escenarios y propósitos, para planear una ruta de investigación.

La importancia en estos temas, es que las explicaciones se dan apoyadas en datos sobre experiencias. Esto enriquece a quien se interesa en describir y explicar su propia experiencia, porque por una parte, le hace ver y sentir que en el hacer cotidiano del aula suceden cosas importantes para ser reflexionadas y compartidas; y por otra, hay una identificación universal en tanto lo que sucede en cada salón de clase, pues involucra sujetos, intenciones, acciones y expresiones culturales de tal manera, que se puede generar información científica sobre la enseñanza.

Entonces, reflexionar la experiencia de manera intencionada, con base en una metodología y explicación teórica, es una posibilidad investigativa que tiene como insumos, las preocupaciones y problemas que se enfrentan en las formas de enseñanza y de aprendizajes de los estudiantes; y todo tipo de relaciones que se establecen entre estos actores.

El tema de la reflexión de la práctica forma parte del lenguaje en la formación inicial y permanente en México, sin embargo, la realidad es que los formadores no tienen una formación para el tratamiento de recuperación y análisis de datos cualitativos, es decir, los programas curriculares y de formación permanente no han proporcionado los recursos para que las acciones educativas, recuperadas como experiencias de vida, se conviertan en datos científicos y que revisados desde la teoría, puedan ser utilizados para incidir en la calidad educativa para éste y otros contextos situacionales.

La historia de vida para la construcción de sentido de los sujetos sociales

Los hechos educativos constituyen un sistema complejo de redes de significados que pueden convertirse en conocimiento científico, en tanto se estudien a través de una plataforma conceptual. El modelo interpretativo, como marco epistemológico, brinda características más precisas para indagar en la comprensión de los hechos generados en la escuela y en las aulas desde el punto de vista del actor principal que es el docente.

Cuando el profesor habla de su experiencia, surge de manera natural el dato biográfico. En él subyace una realidad social e histórica que recuperada con rigor e intención investigativa puede convertirse en una herramienta de reflexión.

La utilización de *historias de vida* en la formación de los profesores, tanto inicial como permanente, puede marcar la diferencia en la calidad educativa. Y es que los relatos de los profesores transparentan formas de ser y hacer en las escuelas. Aparece la experiencia matizada por creencias, mitos, ideologías, falacias, etcétera, que de someterse a la crítica y al análisis sistemático, puede motivar la necesidad de transformación.

En los procesos reflexivos de los profesores, en el caso de México, la historia de vida aparece como una herramienta metodológica alterna a otras, para recuperar el dato cualitativo que se genera en las escuelas, en tanto que se

privilegia el registro etnográfico y últimamente en ciertos contextos, el relato pedagógico.

Sin embargo, no es gratuito que la historia de vida vaya ganando terreno en el reconocimiento como uno de los métodos más puros para recuperar datos del sujeto social. Este reconocimiento se ha ido construyendo a la par que la propia historia de las ciencias sociales con la antropología y la sociología como pioneras de los estudios cualitativos; y teniendo como antecedente La Escuela de Chicago que desarrolla de manera sistemática y científica los estudios sociales, convirtiéndose en este ámbito, en la más importante de las tradiciones del Siglo XX.

Dos perspectivas teóricas que se influyen entres sí, dan marco a los estudios biográficos, la filosofía pragmática o de la acción y de la intervención social de John Dewey, quien permanecerá en la universidad de Chicago durante diez años; y el interaccionismo simbólico, inaugurado por Peirce y William James y desarrollado por George Herbert Mead.

Si consideramos que el pragmatismo tiene como sustento las dimensiones, biológica, sicológica y ética, se entiende por qué la historia de vida, que implica sujetos en su esencia individual y social, tenga como referente esta corriente teórica. Lo que explica por otra parte que el método biográfico surgiera en el marco de la multidisciplinariedad.

El trabajo de las ciencias sociales implica buscar dentro de los escenarios, donde los actores actúan en una dinámica intersubjetiva e intrasubjetiva en el sentido que lo plantea Vigostky. Sus aportaciones sobre las funciones psicológicas desde distintos planos permiten explicar los razonamientos que el sujeto hace de su mundo real construido e implica directamente la teoría de semiótica, cuyo estudio apoyaría la interpretación de los datos de las historias de vida.

La construcción de afirmaciones desde el exterior puede aparecer como dato sesgado por los intereses del investigador en su rol de observador no participante. Por ello, habría que revisar qué tanto las Historias de Vida han sido suficientemente aprovechadas para explicar científicamente las relaciones entre los actores de los fenómenos sociales, porque como lo señalara Ray Birwhistell, maestro de Goffman: las imágenes sociales del "sí mismo son un puente entre la cultura y la personalidad". (Cit. en Ochoa, 1996).

Los procesos reflexivos de los educadores prometen ser una vía para la mejora educativa, siempre y cuando ofrezcan bases sólidas en la construcción científica del dato. Conviene hacer una revisión profunda de las aportaciones sobre el método biográfico para definir las estrategias que pueden ser utilizadas para la construcción de sentido en las historias de vida, y así perfilar la investigación para la mejora de procesos educativos.

Jalisco en la formación reflexiva de los profesores en servicio

Los programas de formación inicial en México han tomado la reflexión como la estrategia orientadora, por ejemplo el Plan de Estudios 1999, base curricular en la formación del futuro maestro de secundaria, busca como uno de sus propósitos centrales: "que los estudiantes valoren lo que aconteció en las aulas de la escuela secundaria y, a partir de la reflexión, planeen y desarrollen actividades de enseñanza de la especialidad, en los grupos de educación secundaria con los que trabajarán posteriormente" (Licenciatura en Educación Secundaria, 2002:59). Como se advierte, el normalista—en México, acepción que reciben los estudiantes

por ser las escuelas Normales quienes forman a los futuros maestros de educación básica—, recibe formación en situaciones reales de trabajo con un enfoque reflexivo. Uno de los problemas prioritarios en las escuelas normales es el perfil de los formadores, quienes se caracterizan por un limitado conocimiento teórico-práctico sobre metodología cualitativa y métodos interpretativos, lo que afecta en la calidad de la formación del futuro maestro.

También existen programas de posgrado en diversos lugares de México que tienen como base epistémica la reflexión de la práctica educativa. Particularmente en Jalisco destaca la Maestría de Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE), un modelo de formación con enfoque profesionalizante, que tiene definido su programa curricular desde un modelo cualitativo con enfoque interpretativo. Este modelo busca ofrecer a profesores en servicio, herramientas teórico-metodológicas para reflexionar, analizar e interpretar los datos recuperados de sus propias prácticas educativas, para alcanzar como perfil del egresado "un profesional de la educación, reflexivo, autónomo y responsable: que sea capaz de desarrollar investigación sobre su propia práctica, con el propósito de transformarla, mejorando la calidad de su producción educativa" (Proyecto Curricular 1999, 11). Sin embargo, los resultados en los productos de los estudiantes de MEIPE, se caracterizan por tener una plataforma conceptual teórico-metodológica poco sólida, evidenciada en distintas conductas como cuestionar, analizar, reflexionar e interpretar; y en una construcción superficial y poco sustentada de significados de las prácticas educativas.

Además, en programas de formación continua o actualización, en las modalidades presenciales o en línea, a través de cursos, talleres y diplomados, por ejemplo los diplomados virtuales: "Competencia Lectora"; o bien, el de "Las TIC como estrategia de desarrollo Docente" (SEP, 2008) que tienen precisamente la reflexión de la práctica como eje metodológico.

La descripción de los contextos anteriores ofrece un panorama muy particular de la situación de México, en tanto que está centralizado en los programas con un enfoque reflexivo, sin embargo, en este trabajo se enfatiza en la necesidad de formar a los docentes en métodos para la recuperación de su experiencia, en especial a través de Historias de Vida, pero considerando que los datos que ofrecen han de ser significados desde una plataforma interpretativa.

La historia de vida como método alternativo en el programa de MEIPE

En este trabajo se pretende mostrar la experiencia al orientar la utilización de historias de vida como método de recuperación y significación de acciones educativas. La Maestría de Educación con Intervención en la Práctica Educativa, programa de posgrado al que nos hemos referido antes, es el contexto en el que se da dicha experiencia. Los profesores que participan como estudiantes en este programa se caracterizan por su heterogeneidad, tanto de edad, formación académica, años de experiencia laboral, nivel de desempeño, institución en la que labora, intereses de formación, entre otros.

Como se ha señalado, la MEIPE forma al profesor investigador en el marco de la metodología cualitativa, sin embargo, cabe destacar que una de las debilidades del programa es la atención privilegiada que se da a la etapa de

recuperación de los datos, los que no alcanzan por diversas razones, a ser analizados a profundidad. Se privilegia el autorregistro como técnica de recogida de datos y en menor medida, las notas de campo, relatos y entrevistas. En los espacios sabatinos, que constituyen la etapa presencial obligada del programa, se genera la discusión y otras interacciones verbales que dan cuenta de las distintas conceptuaciones e interpretaciones que los profesores hacen de sus datos y luego ponen en común, para una reflexión acompañada.

En los primeros semestres, el estudio del contexto es uno de los temas curriculares centrales, que se aborda desde el sujeto individual que protagoniza la investigación y que asume el rol de profesor investigador; y del contexto socio-histórico donde se llevará a cabo. Aquí la historia de vida aparece como un método de recuperación de información que es utilizado alternadamente con otros como el auto-registro.

Para aplicar la historia de vida como método, se han de atender criterios de relación entre el sujeto que relata y los otros que forman parte de su realidad social, es decir, un individuo habla en forma oral o escrita de su vida o de aspectos específicos de ella y muestra su visión respecto a los contextos y a las acciones que lo definen en una acción social determinada.

Si nos atenemos a la conceptuación anterior, en la MEIPE se logra parcialmente el sentido de las historias de vida, sin embargo, la información que ofrece tienen vital importancia si se toman como motivo de investigación.

Las voces que aparecen en los relatos de vida dan lugar a una polifonía que favorece los procesos de significación individuales y colectivos, siendo entonces que la heterogeneidad en los grupos de la MEIPE, sea un factor que permite ampliar los horizontes respecto de las concepciones sobre la enseñanza y sobre las visiones del mundo individuales como lo muestra el siguiente segmento de la historia de vida de uno de los estudiantes.

> La actividad del pintor o la del escritor es crear su obra en la soledad de su estudio. Yo soy un artista plástico. Trabajo en la soledad de mi estudio, no preciso de nadie que me ayude a elaborar mi obra, es una buena amiga la soledad. Mi personalidad contribuye a que disfrute tanto este oficio solitario, y es que desde niño he sido tímido, cohibido, temeroso, introvertido, con pánico escénico y a las multitudes. Algunas personas, que saben de mi actividad docente, refutarían estas declaraciones, pues creen que con ese cúmulo de defectos no se puede ser maestro. Aunque no soy muy sociable, no soy un lobo estepario, así que asumo y disfruto de las relaciones sociales en su justa medida, no soy ni muy amiguero ni muy amigable, trato a las personas con educación y respeto, no busco entablar conversación furtiva con nadie.
>
> (MEIPE, 2008, RHA)

El profesor investigador en sus relatos se convierte en un interpretante de los sistemas políticos y sociales:

> El aula es un escenario y los alumnos un público, algunas veces, (pocas) exigente. En las escuelas están los directivos, con los que he perdido las ganas de tener amistad en cierto modo por tener posturas ideológicas antagónicas. Un trato formal y diplomático es suficiente para que ellos y yo

> hagamos lo que cada quien tiene que hacer. La mayoría de los conflictos de trabajo son a partir de malos entendidos, de mala comunicación, cuando alguien entiende y hace mal las cosas. O cuando alguien tramposamente no cumple con su cometido. Afortunadamente puedo trabajar en el aula sin que me afecte la buena o mala relación que pueda tener con el resto del personal que conforma la escuela. A los que son mis amigos, mi solidaridad y amistad sincera, a los que quieran serlo mi mano abierta; a los que no, mi indiferencia.
>
> (MEIPE, sede ENSJ, 2009, HAR)

También las historias de vida transparentan una realidad social y económica relacionada con la decisión de tomar una profesión. Tradicionalmente en México, hasta hace poco la docencia se consideró una tarea para las mujeres. Por otra parte, ser maestro o maestra también estuvo relacionado con una situación económica a veces hasta precaria, convirtiéndose en una de las pocas opciones de ciertos grupos sociales para acceder a una formación profesional.

> Mi llegada al magisterio fue meramente circunstancial. Soy la novena de once hermanos, de los cuales diez fuimos mujeres y uno varón. Aunque tuve ocho hermanas maestras y mi madre durante mucho tiempo trató de convencerme de que tomara la carrera magisterial, me resistí y decidí ser psicóloga. Cada que alguien preguntaba si me gustaría ser maestra, respondía *¡Ni Dios lo mande!* Paradójicamente ahora soy maestra en una escuela primaria donde imparto la materia de Desarrollo Humano y puedo afirmar que disfruto de esta tarea.
>
> (MEIPE, sede ENSJ, SACC, 2008)

Los segmentos de los relatos citados, refieren aspectos específicos que pueden abordarse como motivo de investigación. Buscando resolver la carencia de estrategias metodológicas que limitan el desarrollo de habilidades para la interpretación del dato cualitativo, como se ha señalado antes.

Un marco conceptual para analizar las historias de vida

En el desarrollo del texto, se ha referido con insistencia a la carencia de recursos metodológicos, de los profesores investigadores, en el contexto de la MEIPE, para interpretar el dato recuperado de su experiencia. En congruencia con esta percepción, es que se enfatiza la necesidad de la utilización de las Historias de Vida como métodos de indagación, pero considerando un marco conceptual que ofrezca herramientas tanto para la recogida de datos como para el análisis.

Las historias de vida han de concebirse como un diálogo ontológico por los cuales se construye sentido, donde un narrador-protagonista cuenta su propia historia. El narrador en primera persona (*yo*) adopta un punto de vista subjetivo que le hace identificarse con el protagonista y le impide interpretar de forma absoluta e imparcial los pensamientos y acciones de los restantes personajes de la narración.

A la par de hacerse de un marco conceptual para reconocer las Historias de Vida como objeto de estudio, se deben relacionar otros aportes científicos que permiten la interpretación con una visión holística.

Una se refiere al plano filosófico, que habla de penetrar la subjetividad de los sujetos, como necesidad de traducir el mundo interior individual en conocimiento objetivo, en dato inteligible para sí y para otros. Todo estudio del sujeto interior, conlleva la explicación sobre una visión del mundo, lo que nos sitúa en un plano filosófico que da la pauta para un trabajo de interpretación. Para Habermas los sujetos entienden el mundo en concordancia desde una presuposición pragmática:

> Los sujetos capaces de lenguaje y de acción, situados en cada caso en el horizonte de sus mundos de la vida compartidos, deben poder <<referirse>> a <<algo>> en el mundo objetivo si, en el curso de la comunicación, quieren entenderse entre ellos <<sobre algo>>. A fin de poder referirse a algo, ya sea en la comunicación sobre estados de cosas o en el trato práctico con personas y objetos… La <<objetividad>> del mundo significa que éste nos está <<dado>> como un mundo <<idéntico para todos>>…Para los hablantes, para los sujetos que actúan, el mundo sobre el que pueden entenderse y el mundo social el que pueden intervenir es el mismo mundo objetivo (Habermas, 2002:24-25).

El concepto de acción de Habermas, desarrollado extensamente en la Teoría de la Acción Comunicativa, constituye una de las aportaciones más relevantes para la ciencia social y base para una fundamentación metodológica para la Teoría del Lenguaje.

Otras disciplinas relacionadas con la teoría interpretativa son en propio lenguaje por el cual se genera sentido: el sujeto establece una relación entre su mundo interior y su realidad contextual. Al respecto, Vigotsky identifica una gran variedad de signos que son empleados como instrumentos psicológicos para mediar en la significación de la realidad. La base de la concepción de Vigotsky se explica en la teoría semiótica que puede constituirse en un enfoque metodológico para analizar los datos de las Historias de Vida porque como un acto de comunicación, —toda la cultura vienen a ser textos para la Semiótica—, constituye una vía amplia de acción para construir instrumentos de análisis para la interpretación y significación de datos cualitativos.

¿Por qué la Semiótica para enfrentar el análisis de la Historia de Vida? La Semiótica definida como una teoría de los signos, ha sido utilizada en diversos campos científicos y culturales, particularmente en el arte, como apoyo en la interpretación de significados, en la construcción de semiosis y en otras acciones que tienen que ver con funciones comunicativas. Es evidente que los datos que surgen de la recuperación de significados de las Historias de Vida, se convierten en un objeto de análisis semiótico. En el proceso de significación, la Semiótica ofrece las siguientes ventajas:

- Permite explicar el mundo social del sujeto a través de los signos.
- Un marco conceptual como teoría de la interpretación
- La explicación del yo como sujeto social a través de recursos semióticos
- Validar datos cualitativos
- Apoya el proceso de reflexión del profesor investigador
- Permite construir significados sobre su relato de vida

Referencias Bibliográficas

Abril, G. (1995). "Análisis semiótico del discurso", en: Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez, compiladores: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.

Bajtín, M. (1988). *Problemas literarios y estéticos.* La Habana: Ed. Arte y Literatura.

Buenfil Burgos, R.N. (1993). "Análisis de discurso y educación". México. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Centro de estudios de posgrado. Secretaría de educación pública. (1999). Estado de Jalisco, México: *Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa*. Guadalajara. Ed. Centro de Estudios de Posgrado.

Contreras, J. (1999). El sentido educativo de la investigación. En Pérez Gómez, Á. I. ; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F. (eds.) *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica.* Madrid: Akal.

Fernández Sierra, J. y Fernández Larragueta, S. (2006). *Historias y relatos de vida escolar. Utilización y utilidad para la investigación e innovación educativa*. Almería: Universidad de Almería.

Hernández Moreno K. S. (2009) *El método de historias de vida: alcances y potencialidades*. México: Universidad de las Tunas

López Pastor, V.M.; García-Peñuela, A.; Pérez Brunicardi, D.; López Pastor, E. y Monjas Aguado, R (2004). Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de Educación Física*. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 4 (13), 45-57. http://cdeporte.rediris.es/revista/revista13/evaluavida.htm

Lotman, I. (1991). "El concepto de texto". En Suárez Tajonera, J.O. (compilador). *Temas escogidos de estética*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Mancuso, H. R. (1999) *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología. Buenos Aires: Paidós.

Marchese, A. (1989). "Las estructuras espaciales del relato". En: Prada Oropeza, R. (compilador) *La narratología hoy*. La Habana: Ed. Arte y Literatura.

Moreno, A. y otros (1998). *Historia-de-Vida de Felicia Valera*. Caracas: CONICIT.

Ochoa, Á. J. (1997). Las historias de vida, un balcón para leer lo social. *Razón y Palabra*, 5.

Pujadas Muñoz, J.J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Cap. 3,4 y 5. Madrid: CIS.

Ricoeur, P. (1989). "La función narrativa y la experiencia humana del tiempo". En: Prada Oropeza, R. (compilador) *La narratología hoy*. La Habana: Ed. Arte y Literatura

---------- (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI Editores.

SEP, (1999). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan De Estudios 1999, Documentos básicos,* México: SEP.

Tarrés, M. L. (Coord) (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa, editor. FLACSO.

Cajas de vida como propuestas metodológicas para tejer historias de vida

Anna Forés Miravalles
Universidad de Barcelona

Resumen. *Hay muchas maneras de narrar la vida. Toda vida merece ser explicada para poder dotarle de sentido, es en el hecho de rememorar que se encuentran los puntos significativos que hacen posible evidenciar el valor de la vida vivida.*
Desde un punto de vista más común las historias de vida son relatos escritos, pero en este caso, la palabra da paso a la imagen. Imágenes que no se explican por sí mismas pero que encierran en sí mucha vida. Las cajas de vida, como resultado final de la historia de vida, son sólo el testimonio de cada elección, cuya importancia reside en el proceso de elegir que elemento se va a poner en la caja, como reflejo de una fecha, un episodio de la vida, de un recuerdo donde volver a tejer la vida.
Palabras clave*: Historias de vida, cajas de vida, reminiscencia.*

Abstract. *There are many ways to explain a life story. All lives deserve to be explained to provide them with meanings. It is in the process of recalling where are made explicit the significant points that make possible to demonstrate the value of lived life.*
From a common point of view the life histories are written accounts, however in the case presented in this chapter words give relevance to images. These images are not self-explanatory, because they contain a lot of life themselves. Memory boxes, the end result of the life story , are only the testimony of each personal election, and their importance lie in a choosing process where each element is going to be leaved in the box, reflecting a date, a life episode , a memory where their authors lives re-weave.
Keywords: *Life histories, memory boxes, reminiscence.*

Introducción

Quizás detrás de una historia de vida se esconde el mayor de los deseos humanos, Un gesto que nos humaniza, que nos hace visibles, un gesto que nos hace rememorar la vida. Es como diría Alinsky (1976) la búsqueda de la identidad personal; es querer hacer saber a los demás que existimos. Las cajas de vida se llenan de recuerdos dialogados, de vivencias compartidas de pequeños detalles rescatados del olvido. Un trabajo de reminiscencia tejido junto al otro. Como nos recuerda Mèlich (2005): "Desde el momento en que habitamos el mundo vivimos no solamente con los otros, sino frente a ellos, frente a cada uno de ellos, frente al que se me presenta como rostro, como único, como portador de un nombre. Este otro singular que me apela o me encara me recuerda que nunca estoy completamente solo en la configuración del sentido, en la invención del sentido", las historia de vida convertidas en cajas de vida son representaciones de las vidas de las personas ofrecidas a "los otros" al mundo y a uno mismo.

Metodología

Las cajas de vida son cajas de madera que recogen lo más significativo de la vida de las personas, cajas hechas a través de un trabajo personalizado, donde con la colaboración de tutores de reminiscencia o de personas con sensibilidad artística, van seleccionando aquellos elementos claves en la vida de cada persona. Las entrevistas, el hablar, el escuchar atentamente y empáticamente, el poder buscar aquello que quieren introducir en la caja es clave para la labor educativa. La teoría de la reminiscencia es una teoría del conocimiento según la cual conocer es recordar. En este proceso de volver a pasar por el corazón la vida es donde se van construyendo las cajas de vida.

Es una metodología innovadora que tiene que ver con habitar la frontera como mantendría Jorge Wagensberg (2002), él mismo dice que habitar la frontera es una buena metáfora…..: «La metáfora es sugerente porque el habitante de la frontera está abierto a la innovación, está dispuesto a correr riesgos, a perder el tiempo, a renunciar a privilegios y ventajas (la antigüedad y la experiencia); mantiene el temple en la soledad, es generoso con el adversario, noble en la competencia, pierde con facilidad el sentido del ridículo, pero nunca el sentido del humor; y está bregado en mil aventuras contra la incertidumbre a golpe de conocimiento».La frontera de lo que está dentro y fuera de la caja, la vida de uno representada en la caja pero la vida transcurre fuera de la caja. Frontera entre lo vivido y la vida misma, entre los recuerdos de un tiempo anterior pero con la mirada presente. Una frontera entre el objeto y el sujeto, los objetos que nos simbolizan y el recuerdo subjetivo que lo narra.

Es un trabajo pausado, donde cada detalle es escogido con todo el sentido, para anclar recuerdos, para poder favorecer la memoria a partir de esos detalles. Una vez seleccionados los elementos claves que compondrán la caja, se los va ubicando físicamente en la caja, o se van creando si no se tienen. La selección de fotografías si se tienen, la explicación de donde se hizo la foto, que ocurría durante la foto, y antes y después también es una buena labor metodológica para la dotación de sentido.



Figura 1. Ejemplo de caja de vida.

En Barcelona fueron conocidas a través del proyecto: *Recordad el pasado para construir el futuro.* Se llevó a cabo en diferentes ciudades del mundo en paralelo: Londres, Kassel, Kotzka,Praga, Cluj y Barcelona a través de la European reminiscence network (http://www.europeanreminiscencenetwork.org/).

Algunas voces recogidas del proyecto nos dicen:

> "La caja es una acción contra el olvido". Helga Hoskova.
> "Preparé esta caja porque la vida es un viaje en el transcurso del cual no podemos saber nunca cómo encaja nuestro peregrinaje. Decidí organizar mis memorias para utilizarlas." Galiana Nikolajevna.

Por tanto, es necesario que los tutores de reminiscencia establezcan un proceso educativo que parta de cada una de las personas, adaptando el diseño a cada persona. Se debe adaptar (según Marc Cadafalch: 2008) a:

- Su propio mundo significativo: valores, sensibilidades y expectativas.
- Sus competencias personales: capacidades psicomotrices y cognitivas.
- Su participación en todo el proceso: que conozcan los objetivos y la metodología utilizada y que se puedan implicar para poder conseguir el resultado esperado.
- Este proceso se realiza a partir de sesiones de una hora y media y con periodicidad semanal.



Figura 2. Ejemplo de caja de vida.

El resultado es una caja llena de recuerdos, donde el proceso de elaborar la caja es aún más importante que la caja en sí.

Conclusión

Hemos presentado una propuesta de cómo trabajar la reminiscencia a partir de las cajas de vida o cajas de reminiscencia. La cara de felicidad de las autoras y autores de las cajas cuando ven sus cajas expuestas no tiene precio, realmente la persona se siente protagonista de su historia, el proceso ha sido realmente reminiscente, y se han favorecido otras competencias y valores de las personas, desde su autoestima a habilidades motrices si es posible. Cuando estas personas están contando y construyendo su historia de vida a través de la caja "se exponen a escenas alentadoras, de esperanza y de superación personal frente a las dificultades de la vida, su creatividad aumenta, su capacidad cognitiva también, así como el nivel de anticuerpos en saliva, en cambio disminuye el cortisol, ya que se dirigen no al estrés, sino a la confianza. Mejora la capacidad cognitiva, inmunológica y hormonal" (Forés y Ligioiz, 2009). Y sólo por eso ya merece la pena. Además toda vida merece la pena ser explicada, aunque sea en forma de caja.

Referencias bibliográficas

Alinsky, S. (1976). *Manual del animador social. Una acción directa no violenta*. Sevilla: Andalucía Acoge.
Se puede bajar de: http://www.scribd.com/doc/38334273/MANUALANIMADORSOCIAL-AlinskY

Cadafalch, M. (2008). Las cajas de historia de vid. *RES Eduso* 06/agosto/, http://www.eduso.net/res/?b=11&c=100&n=319 Consultado el 25 de abril de 2010.

Forés, A. y Ligioiz, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica: aprender desde, en y para la vida*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Mèlich, J.C. (2005). La persistencia de la metamorfosis, Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud, *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XVI, núm. 42, (mayo-julio), 11-27. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Wagensberg, J. (2002). *Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta? y otros quinientos pensamientos sobre la incertidumbre*. Barcelona: Tusquets

Memorias de museo. Historias de vida en el Museo Marítimo de Barcelona

Ana Estrades
Universidad de Girona

Resumen. Esta capítulo parte del proyecto de prácticas en el Museo Marítimo de Barcelona, en el marco del máster 'Artes Visuales y Educación: en enfoque construccionista". La propuesta era rescatar la memoria de lo que ha sido el museo a través de las entrevistas a sus trabajadores. Posteriormente construimos sus relatos de vida sobre las vivencias narradas, las fotografías y objetos que seleccionaron. Estas historias han permitido visibilizar historias orales más allá de la historia oficial y hegemónica de la propia institución.
Palabras clave. Historias de vida, memoria, museo, entrevistas, historia oral.

Abstract. *This chapter is part of the practices at Barcelona's Maritime Museum, in the context of the master "Visual Arts and Education: a constructionist approach". The aim was to recuperate the museum memoires through its workers' interviews. Later life stories were constructed on their lives narrative accounts, photographies and objects selected by them. These stories have made visible oral histories beyond the official and hegemonic history of the museum.*
Key word. *Life histories, memories, museum, interviews, oral history.*

Introducción

> "La historia de vida es el eco del pasado y la ventana del futuro"
> Carlos F. Sánchez

Desde antes de empezar el máster tenía claro que realizaría mis prácticas en un museo, al fin y al cabo, elegí hacer estos estudios para orientar mi carrera hacia la educación en estas instituciones, que tienen tanto magnetismo para mí. Así llegué al departamento educativo del Museo Marítimo de Barcelona (MMB), donde me dieron la libertad de elegir el proyecto a realizar durante mis prácticas. Al visitar el museo, la última vez había sido hace un año, me sorprendió encontrar el edificio en obras, y la colección permanente prácticamente cerrada. Me enteré que aprovechaban no sólo para restaurar las naves góticas, sino también para hacer una reforma museográfica. Entonces, me vinieron varias ideas pero, después de una conversación con Mireia, jefa del departamento de educación, decidimos que mi proyecto recogiera la memoria del museo a través de entrevistas, imágenes y objetos que pudieran aportar los propios trabajadores del museo, recuperando así lo que había sido el museo hasta entonces, dado el momento de transición actual.

También me di cuenta del valor de recoger la historia no oficial, que ya está en las varias guías del museo, y construir un mosaico de historias en plural, desde diferentes departamentos y a través de diferentes épocas.

Descripción. ¿Dónde me sitúo yo?

Esta propuesta tiene especial importancia para mí, porque el día de la primera reunión de prácticas acababa de morir mi abuela, y esa misma tarde partía para el funeral en Mallorca. Hacía año y medio que mi abuela tenía demencia senil y su memoria ya no era la misma, pero en sus buenos tiempos, me contaba con pasión historias sobre su época, cuando era joven, cuando la guerra, sobre mi abuelo y demás familiares. A mí siempre me gustó escucharla, y más de una vez puse sus historias por escrito, una de ellas incluso llegó a ganar un premio por *Sant Jordi* en el instituto.
De ahí que para mí el tema de la memoria y las historias de vida cobrara especial valor a mediados de abril, cuando estaba a punto de empezar con las prácticas.

Además, la idea que me hizo conectar la propuesta con el Marítimo fue ser testigo del momento que se vivía, de transición y de transformación. Me sorprendió encontrar el museo en esas condiciones y más aún ser consciente que cuando reabriera lo haría con otro aspecto, que aún hoy es una incógnita. Al mismo tiempo reflexionaba sobre su pasado y me preguntaba con curiosidad sobre su futuro, de ahí la frase del principio, porque resume poéticamente ambas miradas. Si no se deja constancia en algún lado- pensé- lo que era el MMB antes se perderá. Espero que lo que venga sea mejor, pero ¿cómo será?

Quiero que mi papel sea el de puente, mediadora entre el pasado y el futuro, entre el museo y la comunidad. Como educadora, estoy acostumbrada a estar en contacto con públicos diversos. En estas prácticas, quiero aprovechar la oportunidad que se me da de trabajar dentro del museo, en su departamento educativo y junto al de investigación, ir más allá, con más responsabilidades que las de transmitir unos conocimientos y estar a cargo de un grupo durante un par de horas.

Mi objetivo principal es dar visibilidad a historias, experiencias, memorias que reconstruyan las transformaciones del MMB en las últimas décadas. Me incorporo en la primera etapa de un proceso que comenzó con el cierre de la exposición permanente y el inicio de las obras en otoño de 2009 y finalizará en 2012. Quiero dejar constancia de esta transición entre el antes y el hoy que será también futuro, gracias a mi recopilación de narrativas plurales, construidas no verticalmente, desde la institución, sino horizontalmente, con el diálogo y negociación de las voces implicadas.

Elegí el título "Memorias de Museo" por su sencillez y doble sentido. Primero, doy importancia a la memoria y no sólo en el sentido literal de las "memorias del Museo Marítimo", sino también por la expresión "es... de museo", puesto que doy un valor tal a la memoria que la expongo para ser vista y compartida por otros. Como montar una exposición no parece posible, de momento he creado un blog para mis prácticas en el que quiero colgar estas memorias o historias de vida, sobre todo con la intención de que otros tengan acceso. Me parece interesante, y factible, que este blog circule entre el resto de trabajadores del museo. Por lo que, una vez haya transcrito las entrevistas y las haya revisado con los entrevistados, pueden compartirlas con los compañeros.

Hasta ahora he hecho cuatro entrevistas y he comentado algunas observaciones con el personal del departamento educativo, donde tengo mi espacio y ordenador, que en ocasiones han exclamado, ¡eso no lo sabía! Por tanto, se genera conocimiento en la comunidad y se cartografían relaciones que no eran visibles (Padró, 2007: 26) Me gusta mucho esta metáfora de cartografiar, sobre todo tratándose de patrimonio marítimo.

Plan de acción y metodologías

Como estudiante del máster interuniversitario "Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionista", he cursado asignaturas de este programa entre las universidades de Barcelona y Girona. Este proyecto de investigación ha seguido el enfoque construccionista que ha consensuado esta línea de investigación tanto en una como en otra universidad. Para rescatar la memoria y la historia del museo desde una dimensión social, me he centrado en la experiencia relatada de las personas que trabajan en distintos departamentos del museo. Por tanto, dentro de la metodología narrativa, he elegido las historias de vida como instrumento para exponer sus vivencias.

Desde el principio, he decidido recoger estas historias de vida en forma de entrevistas, que a su vez han partido de un breve cuestionario que he pasado a quienes seleccionamos Mireia y yo, no para que lo respondieran, sino para que tuvieran una idea de lo que sería la entrevista y los temas de interés. Además, en este guión especificaba la necesidad de elegir cinco fotografías y dos objetos para construir la entrevista entorno.



Figura 1. Mosaico de los trabajadores entrevistados en el Museo Marítimo. Fuente: de la autora.

El proceso se compone de las fases que detallo a continuación:

-*Selección y presentación del proyecto*: al final, siguiendo el consejo de la profesora Carla Padró, acoté la comunidad a entrevistar a seis trabajadores exclusivamente porque era demasiado ambicioso recoger las vivencias de un número indeterminado de individuos, tanto de dentro como de fuera de la institución. Mireia Mayolas me orientó sobre los trabajadores a entrevistar y me los presentó. La idea era elegir a profesionales de diferentes departamentos, para tener visiones

plurales, y además que se hubieran incorporado al equipo en diferentes etapas, de la más antigua a la más reciente. Les explicamos el proyecto en persona y les di el guión- cuestionario con toda la información necesaria de cara a la entrevista. En algunos casos, fijamos la fecha de la misma.

-*Entrevistas*: a partir de las fotografías y objetos que seleccionan ellos mismos y que les relacionan con el museo sigo las preguntas del cuestionario, que he definido entorno a cuatro ejes (la experiencia personal, los recuerdos, los cambios y el futuro):

- ¿Cuándo entraste a trabajar al museo? ¿En qué departamento? ¿Qué hacías y haces ahora?
- ¿Cuál era la situación del museo en el momento? ¿cómo lo recuerdas?
- ¿Qué cambio museístico que hayas vivido destacarías?
- ¿Puedes compartir otras historias relacionadas con los museos, tanto profesionales como personales?
- ¿Cómo te gustaría que fuera el nuevo museo cuando reabra? ¿Qué dejarías del antiguo MMB, porque sea un espacio u objeto que te gustara especialmente?

En todos los casos he partido de su incorporación en el museo (para situar la etapa de la institución que cada uno ha vivido), lo que recuerdan que era el MMB cuando llegaron y lo que hacían, para destacar los cambios tanto en su trabajo, como en el museo. En el uso del concepto de "cambio" quiero subrayar que dos de los cuatro entrevistados sí hablaban de cambio como ruptura con lo anterior y daban ejemplos, menos la conservadora del museo, Olga, que puntualizó que ella, en el museo desde el 87, los había vivido como una transformación, un proceso, no un cambio. Algo parecido cuenta el grupo ESBRINA en la presentación de una investigación sobre los cambios en el trabajo de los docentes (Sancho, 2005), que viven este cambio como tránsito. A partir de aquí, cada persona comenta a través de los objetos y fotos seleccionados lo que ha sido su experiencia, resaltando ellos mismos y con libertad lo más significativo, los cambios y/o transformaciones, situaciones, personas, proyectos que les han marcado. Finalmente, doy pie a que me comenten brevemente sobre el futuro de la institución, qué espacio dejarían en el nuevo proyecto museográfico, y si, bajo su criterio, hay alguna pieza que no puede dejar de exponerse.

-*Trascripción*: de la entrevista grabada, enviársela para su revisión. Negociación de lo que puedo utilizar, publicar,...

-*Difusión*: Cuando hayan revisado sus entrevistas, me gustaría difundirlas entre los compañeros. Puedo colgarlas en mi blog y pasar la dirección al resto de personal. Desde ahí pueden comentar e introducir opiniones y generar otras narrativas entorno. Así estoy dando agencia a un número mayor de trabajadores.

En paralelo a este proceso, he ido recopilando información textual y visual sobre estas personas, para construir una mirada más completa y más allá de la entrevista. Al mismo tiempo, estoy construyendo mis vínculos con el museo y perfilando mi propia narrativa visual y por escrito, con mi diario de campo, mi blog y mi selección de fotografías del propio fondo del museo y las que hago hoy.

Luego he podido comprobar que no sólo voy a rescatar el museo que yo conocí, pero muchos otros que hubo antes de nacer yo incluso. A través de las subjetividades de quienes entrevisto, descubro no uno sino muchos museos, con diferentes épocas de esplendor o de conflicto, diferentes significados, historias vividas... De momento he hecho cuatro entrevistas y aún no he transcrito ninguna, por lo que aquí hago solo algunos comentarios de lo hablado desde mi recuerdo y lo que ha resonado en mí.

La primera entrevista que hice esta semana fue al veterano de la casa, Alfredo, quien entró en 1967, además hijo del delineante que había a la apertura del museo, en el año 1937. Alfredo, se ha centrado en su trabajo y su descripción nostálgica de un museo que para él dejo de ser impactante y familiar con la profunda transformación de 1993. Así la mayoría de fotos y objetos que aporta son de los años 70, cuando aun podía sentir la presencia de su padre, que murió antes de que él entrara a trabajar en el museo y cuya pérdida sentía muchísimo, a sus 16 años. El personal en la época era mínimo, por lo que todos se conocían. Ahora comenta que los departamentos han dividido al personal del museo y muchos ni le conocen, ni saben qué hace.

En cambio, para Mireia fue justo en el los 90 que nació el museo, porque ella entró a trabajar en aquel momento y vivió la exposición interactiva la Gran Aventura del Mar como el momento de esplendor, pues para ella el de antes era un museo más bien oscuro. Destacan en sus fotografías proyectos educativos realizados y la presencia de compañeros de trabajo, sobre todo del departamento educativo porque como encargada del departamento ha tenido la voluntad de formar un equipo y consolidar el departamento desde sus orígenes. No es de extrañar que sus objetos sean material didáctico del que se siente especialmente orgullosa, a pesar de los recursos económicos que le han faltado. Por tanto, recojo sus historias y recuerdos y los soportes materiales y visuales que seleccionan, fotografías y objetos. Considero que la selección es importante, por eso fijé un número concreto. ¿Por qué muestran estas y no otras? Está claro que tienen un significado especial o sino no las habrían seleccionado. No es casual que alguien traiga objetos tridimensionales y otros en papel y didácticos. Todos cuentan aquello relevante que ha sucedido no sólo en su profesión, sino también en su vida desde el momento que formaron parte del museo, añadiendo información del entorno/ contexto sociocultural y político. Así, Alfredo habló de la quema del barco Santa María por su simbolismo hispánico- como el Pailebote Santa Eulalia, era extensión del museo en el puerto. Y Mireia habló de alguna adversidad, como el fallecimiento por cáncer de dos compañeros muy cercanos.

Igual que cada uno tiene una voz e historia propias, las visiones del museo serán múltiples, plurales, poliédricas. Soy consciente de la gran riqueza a la hora de reconstruir el pasado del museo desde estas historias de vida, pero por otro lado, me apabulla la complejidad de los materiales, por lo que no se bien cómo me enfrentaré al análisis de estas entrevistas. Asimismo debo tener en cuenta lo que apunta Juana M. Sancho "el entrevistado no indaga en el pasado sino que trae al presente lo vivido reconstruyéndolo y, en cierta medida reinventándolo" (2005: 7)

Claro que haré primeramente una trascripción fiel de las mismas, pero ¿qué resaltar? ¿Qué coger? ¿Qué poner en relación? Como dijo Amalia Creus en el reciente congreso sobre investigación celebrado en Vic, "¿qué estrategias de análisis voy a establecer que permitan dar cuenta de la amplitud y diversidad de la información obtenida, considerando la naturaleza plural de los datos recogidos

(entrevistas grabadas, notas de campo, fotos, videos...)? ¿Cómo contextualizar los relatos?" (Creus, 2010) En este mismo congreso, Fernando Hernández habló a su vez de la importancia del contexto al final de su conferencia inaugural. Su ejemplo giraba en torno a relatos autobiográficos relacionados con el deseo de aprender y él había escogido algunos desde la reflexividad y puesto las narrativas en contexto para ir más allá de las propias percepciones (Hernández, 2010).

De nuevo, me sirve el simposio del grupo ESBRINA "¿desde dónde se van a escribir las historias de vida? Lo que nos planteaba un nuevo dilema: construir las historias de vida con el sujeto o sobre el sujeto." (Sancho, 2005: 8) Yo me decanto por la primera opción, dado que cuento con la colaboración de los entrevistados y evito la problemática que supondría representar sus voces desde la mía. Si lo hiciera de otra forma, mi intención inicial perdería sentido, porque quiero que se oiga la memoria del museo a través de las voces de esta comunidad, incluso contraponiendo la historia oficial versus las historias de vida, la memoria versus el futuro.

Problemáticas

- De legitimación, libertad de acción, jerarquía en el museo y las relaciones de poder que existen. Cuando uno habla demasiado, intenta rectificar, se asusta, desdice... es la dimensión política. Son los trabajadores del museo en relación con lo establecido- lo oficial en la institución. Se puede decir que cuentan la historia desde su recuerdo, la experiencia vivida, pero ¿son realmente agentes de su historia y experiencia en el contexto institucional? A excepción de algunas personas, la mayoría han mostrado su preocupación por ser políticamente correctas y por lo que haría con las grabaciones.

- Preguntas que me hago desde el inicio del proyecto. ¿Cómo representar sus voces? Dejarles hablar pero ¿cuándo parar? Preguntar pero ¿dejando abiertas las preguntas? ¿Hasta dónde puedo traducir, interpretar, relacionar lo que me dicen? Por fortuna, como decía, la colaboración con la que cuento desde el inicio de las practicas, me tranquiliza y me permite avanzar, aunque no esté del todo segura, confío que más adelante, cuando el proyecto tenga más forma, podré volver a los entrevistados en caso de necesitar hacerles otras preguntas o ya negociar sobre la historia de vida a construir. Para mí está siendo importante entender el marco institucional donde desarrollo el proyecto, con sus problemáticas especificas. Vivir este marco era una de las razones que me empujaba a hacer las prácticas dentro del departamento de un museo.

- Fruto de mi constante reflexión e inseguridad sobre lo que digo, hago o no hago, y por la ambición de hacer más, a pesar de que tener una mayor responsabilidad signifique crearme mayor inseguridad. ¿Lo hago bien? ¿Es esta la manera de hacer? Como proceso que voy construyendo, en la investigación me asaltan las dudas, aunque también tengo momentos de lucidez sobre los pasos a dar. Permitidme mencionar, en clave de humor, algunas de las expresiones negativas- he perdido el norte, soy un mar de dudas- y positivas- en el museo me siento como pez en el agua, quiero

cartografiar sus historias- que me acompañan en estos días y conectan mi estado de ánimo con la evolución de mi proyecto y la temática marítima

Conclusión

En mi opinión, este proyecto entra dentro de la museología del siglo XXI que define el museo como un espacio público para la comunidad. De hecho, concibo el proyecto en el museo con y desde la comunidad, sin su participación no existiría, y supone construir una experiencia real de participación. Entiendo la comunidad por el personal del museo y, al igual que Bhabha (2006: 10), entiendo la cultura desde el diálogo con lo establecido y la especificidad de los que hablan, como algo generado activamente a partir de la práctica significante desde posiciones situadas y donde se transgreden los discursos hegemónicos.

Sólo recoger las vivencias personales de quienes trabajan en el museo enriquece tanto a la institución como a quienes participan. El museo hoy está muy cercano a estas prácticas porque, en su política de abrirse a la sociedad, realiza desde hace un mes Els dijous, obrim portes, que consiste en unas visitas gratuitas de dos horas los jueves por la tarde y que permiten al público general conocer una parte de su fondo patrimonial a través del personal técnico del museo. Por tanto, veo mi iniciativa de historias de vida de trabajadores, como una estrategia más para facilitar el acercamiento de los visitantes a la historia y patrimonio del museo.

Nota: Durante la revisión de este texto para su publicación, he acabado mis prácticas y por eso quiero añadir que finalmente las entrevistas las transformé, con el consentimiento de sus protagonistas, en relatos de vida. Hasta ahora he utilizado el término historias de vida, pero posteriormente leí en el libro de Joan Prat, antropólogo de la Universitat Rovira i Virgili, que aunque se haya generalizado su uso, existen diferencias entre historias y relatos de vida.

> "Amb història de vida es designa habitualment un treball exhaustiu sobre la vida d'un individu, per al qual s'han utilitzat narracions biogràfiques diverses, i altres tipus de documents com cartes, diaris, fotografies, etc., amb l'objectiu d'obtenir una història objectiva. El relat de vida en canvi és la vida tal i com la persona que l'ha viscuda, la recorda i l'explica" (Prat, 2004: 29)

Precisamente, una de las características principales de los discursos recogidos es la elaboración en el presente de experiencias vividas en el pasado y por tanto es más lo que recuerdan que lo que realmente vivieron, no es objetivo como una biografía o una historia de vida. Por eso, en el blog que creé desde el inicio de las prácticas, he publicado sus historias bajo el título "relatos de vida". www.memoriademuseo.blogspot.com.

De esta manera, el primer objetivo planteado- dar visibilidad a las historias orales y reconstruir la memoria personal y colectiva de un museo que está en fase de renovación-, ha evolucionado en otro objetivo, importante para su aplicación y futuro: que los trabajadores se conozcan mejor, que haya una mayor transparencia y comunicación entre los distintos departamentos.

Referencias bibliográficas

Bhabha, H. (2006). Citado en A. Bauzá, E. Cifré, S. Mascaró & I. Amengual (2007). Cartografiem-nos. Un projecte per tercer cicle de Primària. *Butlletí Zona Pública*, 7, 10.

Creus, A. (2010). Habitantes de la frontera. *V Jornades Universitàries*. Universitat de Vic.

Hernández, F. (2010). Las voces en la investigación narrativa. De las experiencias individuales a la construcción del conocimiento. *V Jornades Universitàries*. Universitat de Vic

Padró, C. (2007). "*Museus i educació: cartografia d'un cas*". En J. Rodrigo (ed). *Pràctiques dialògiques. Interseccions de la pedagogia critica i la museologia crítica.* (pp. 26-43) Palma de Mallorca: Es Baluard.

Prat, J. (2004). I... això és la meva vida. *Temes d'Etnologia de Catalunya*, 9. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de cultura.,

Sánchez, Carlos F. (s.f.). *Historias de vida*. UCV, Caracas. Consultado el 5 de mayo de 2010: http://www.historiadevida.com

Sancho, J. M et al. (2005). Construir-se en una metodología para indagar sobre las relaciones de los profesores ante los cambios. Simposio presentado en el *ICSEI2005*. Barcelona, 2-5 de enero.

Novelas gráficas: una reconstrucción de la memoria

Catalina Montenegro
Universidad de Barcelona

Resumen. *Los cómic autobiográficos realizados por mujeres en los últimos años constituyen el punto de partida de esta investigación. Marjane Satrapi, Zeina Abirached y Parsua Bashi son tres de las exponentes contemporáneas más relevantes de este género. A partir de estos referentes y el rescate de estas historias de vida realizadas como novelas gráficas que se construyen desde las periferias de la sociedad, son las que desde una mirada educativa permiten la reconstrucción de las subjetividades de la infancia como recuperación de la memoria. La generación de una autoetnografía, una identidad construida desde las minorías: una re-visión de los márgenes sociales y la propia historia. El objetivo es plantear una problemática de autoconocimiento, mediante una metodología didáctica escolar que se desarrollará a través de la indagación de las propias vivencias, tanto en contextos europeos como latinoamericanos y a nivel global, abriéndose a una expresión gráfica libre, que utilice los procesos de construcción del arte contemporáneo, fusionando imágenes y textos personales que propicien la aceptación de las historias de vida, asumiendo sus propias experiencias.*
Palabras-Clave. *Cómic, educación, infancia, minoría, subjetividades*

Abstract. *The autobiographical comics made by women in recent years is the starting point of this research. Marjane Satrapi, Zeina Parsua Abirached and Bashi are three of the most important contemporary exponents of this genre. Aside from these references and the use of graphic novels as a means to rescue life stories that are built from the periphery of society, are those that from an educational look allow reconstruction of subjectivities of childhood as memory retrieval. The generation of autoethnography, a constructed identity from minorities: a re-vision of the social margins and the story itself. The goal is to raise the issue of self-knowledge through school teaching methodology that will be developed through the investigation of experiences in European contexts, Latin American contexts, and globally. This will allow for opening to a free graphic expression using the construction processes of contemporary art, fusing personal images and texts that encourage the acceptance of life histories, assuming their own experiences.*
Keywords: *comics, education, children, minority, subjectivities*

Introducción

Ya desde mediados de los años sesenta el cómic, también llamado historieta o tebeo ha ido sufriendo una transformación paulatina a través del tiempo, deja de ser un elemento atractivo sólo para niños y pasa a ser interesante también para los adolescentes y adultos. Comienzan a tocar temas de interés social y se perfilan como documentos críticos al momento de hablar de sociedad. Su trasformación es natural, coincide con las revoluciones y conflictos más importantes del orbe, y el

cómic no queda ajeno a ello. Pero es en los años ochenta donde se marca el verdadero despegue de la novela gráfica con la obra "Maus" de Art Spiegelman, relato de la supervivencia de su padre en un campo de concentración nazi. Aquí los nazis son gatos y lo judíos ratones. La fuerza de la narrativa en esta obra marca un antes y un después del comic, desde acá las entregas relacionadas con historias de vida, notas autobiográficas o pasajes cercanos a la realidad recibirán el nombre de novela gráfica, aunque hay quienes señalan que no es más que una cuestión de forma, y que, en esencia son lo mismo.

Con "Maus" se da el vamos a contar nuestras experiencias con dibujos que en ocasiones incluso se acercan a la verdadera fisonomía de los protagonistas. Así en el año 2000 Marjane Satrapi una joven iraní de 31 años publica la primera entrega de su obra "Persépolis", novela gráfica que muestra su periplo de Irán a Europa en busca de una educación laica y relativa tranquilidad para vivir. Es esta obra el libro indispensable al momento de hablar de novela gráfica y es en este año donde el género es aceptado, respetado y valorado, dando impulso para que otras creadoras cuenten también sus propias historias de vida. Y no serán pocas las que se atrevan a abrir sus cabezas para realizar novelas gráficas autobiográficas. Zeina Abirached con "El juego de las golondrinas" (2008) y Parsua Bashi con "Nylon Road" (2008) completan las tripleta de mujeres artistas no occidentales e inmigrantes que nos dan luces de lo que es la vida en países en conflicto, espejo de nuestras propias historias.

Cabe hacerse la pregunta: ¿con estos valiosos documentos, no se debería hacer algo? La respuesta es evidente. Tomar a estas mujeres, sus historias de vida y sus obras como testimonio de sus propias memorias, y de nuestras propias historias. Esto hace eco en la idea de propiciar espacios de creación donde se pueda trabajar sobre estos mismos temas, inmigración, no europeo, discriminación, conflicto entre otras, y es la escuela el lugar por excelencia para poder generar estos espacios de encuentro con quienes puedan ayudar a exteriorizar de forma gráfica y artística el pasado de cada uno, nuestras propias vivencias.

Llevar a cabo encuentros de creación de novelas gráficas como reconstrucción de la memoria en la escuela da la oportunidad de mostrarle al otro lo que nosotros hemos vivido o padecido, sobre todo si somos inmigrantes en Europa, es tener la oportunidad de crear a partir de nosotros mismos. Para ello es indispensable trabajar con las metodologías adecuadas que nos faciliten la cercanía con los participantes. Llevar a cabo una investigación acción con una línea feminista y emancipadora en cuanto crítico, orientado a la práctica y por sobre todo participativo.

Todo esto enmarcado en una investigación de tesis de máster, pero pensando en una investigación mayor que busca recoger las experiencias vividas en pro de facilitar a otros el desarrollo de experiencias similares en contextos de educación tanto formal como informal.

Todo esto trabajado desde mi propia vereda: Mujer, latina, educadora, investigadora e inmigrante.

Novela Gráfica: ¿evolución o diferencia con el comic?

Cuando hablamos de Cómic o novela gráfica muchas veces nos parece estar hablando de lo mismo, y para algunos es así, pero también hay quienes marcan distancias señalando que la novela gráfica es una natural evolución de los cómics, tomando en cuenta que estos últimos han tenido un camino histórico de cambios que incluye el tebeo infantil, las tiras humorísticas de los periódicos, comic de seres con súper-poderes entre otros. Tomando el término evolución como un aumento de variedad en la oferta y giros en el trabajo literario, no necesariamente como la perfectibilidad de las primeras obras gráficas, que a estas alturas se erigen como "clásicas". Pero es necesario mencionar que el cómic nace como un elemento de evasión tal como lo serán también la televisión o el cine. Actualmente estas etiquetas se han ido desvaneciendo y fusionando con otras características cercanas a la enseñanza o la cultura.

Se partía del supuesto de "ser un medio dirigido casi exclusivamente hacia un público infantil o infantilizado, actuando como un rígido corsé que limitaba su desarrollo" (Gálvez, 2008:71). Con el tiempo el cómic ha ido ganando terreno y evidentemente fue, como fenómeno natural, eliminando el prejuicio de inutilidad que le envolvía y fue cada vez más provechosa su característica de medio masivo y de fácil acceso. La afirmación de José Luis Cantero señala este aspecto:

> El cómic, como lenguaje que se multiplica mecánicamente, tiene una posibilidad de alcance masivo, y como tal, llega a grandes sectores de público (…) ha podido conservar, guardar y es asequible a la observación por parte de sectores generacionales distintos (…), pero que participan de una cultura cíclica masiva que constantemente está reencontrando la forma (Cantero, 1993: 23).

Todo esto fue logrando que el cómic se haya ido reinventando a través de la historia en relación a los acontecimientos sociales y a la maduración de los lectores. La novedad se presenta cuando este formato, considerado infantil o de temáticas adolescentes traspasa la frontera de intereses a nivel generacional y logra captar el interés de los más adultos. Es así como nace la necesidad de contar lo que nos está pasando, no sólo a nivel personal o introspectivo sino que poniendo eso también en relación con el entorno social. En los setentas los cómic comienzan a dar algunos pasos en relación a este tipo de relato, tal como señala Eisner: "No fue hasta que llegaron los cómics underground, en los setentas, cuando la gente empezó a hacer lo que yo considero literatura, por haber tratado sobre temática social real por primera vez" (Eisner, 2005: 43).

Pero el giro definitivo se da con el primer trabajo considerado como novela gráfica: "Maus" obra de Art Spiegelman que nace a partir de la necesidad de contar la experiencia de su padre en un campo de concentración nazi. Aquí los judíos son ratones y los alemanes gatos. El autor lo hace como una forma de luchar contra el olvido del dolor de la segunda guerra mundial y como una forma también de reencontrarse consigo mismo, a través de la dolorosa experiencia de su progenitor. Las primeras publicaciones de este trabajo fueron realizadas en el año 1972 en la revista Funny animals y en otras publicaciones underground.

El tiempo fue pasando y fue cada vez más común la utilización de la novela gráfica

para dar testimonios de vida, y no es casual que las más importantes obras sean de autores enfrentados a situaciones límite, o personas que permanecían, no por voluntad, en los márgenes de la sociedad. Por esto se considera que "Maus" es el punto de partida y una de las obras íconos de este tipo de trabajo, pero sin duda, el verdadero despegue vendría con "Persépolis" de Marjane Satrapi, una joven iraní que se ve enfrentada a la revolución islámica y a la represión extrema, en contraposición a los valores familiares de tendencia más liberal.

A estas alturas, el comic fantástico había cautivado a millones de adolescentes, pero es la novela gráfica la que se presenta como un verdadero imán para los adultos. Personas que en otros tiempos nunca hubieran tomado un cómic ahora lo están haciendo gracias, básicamente al giro narrativo que tuvieron estas obras, mucho más próximos a relatos reales o cercanos a ella.

Desde aquí se pueden mencionar algunos puntos clave de la novela gráfica. Lo principal es que tratan temas muy cercanos al drama, historias de vida y generalmente en una sola edición o entrega se puede resolver toda una trama, es por ello también que su formato es mucho más cercano a un libro de literatura, tomando distancia del formato de revista de publicación mensual. Es fundamental el desarrollo literario de este tipo de obras, donde el énfasis está en las reflexiones en relación a lo relatado.

El dibujo de la novela gráfica tiene algunos rasgos muy identificables que ayudan a su caracterización. Son ilustraciones generalmente en blanco y negro para centrar la atención en el relato pero siempre manteniendo diálogo entre ambos. Decimos que el dibujo es generalmente en blanco y negro porque también hay autoras que trabajan la utilización de colores planos y muy tenues como ocurre en la obra de Parsua Bashi "Nylon Road".

La novelas gráficas autobiográficas muchas veces logra la identificación del lector pues se pueden encontrar con situaciones a las que nosotros mismos nos hemos visto enfrentados, porque, si bien, la mayoría de las veces son temas muy personales, incluso íntimos, son también temas universales, como la migración, la diferencia o los conflictos religiosos, centrándose generalmente en situaciones relacionadas con estos temas para generar códigos reconocibles que ayuden a la identificación de quién lee.

En otro punto y aunque en la actualidad se siguen usando viñetas, ya la forma de trabajar el texto con la imagen es de forma libre, sobre todo si es autobiográfico, donde algunos se acercan más a un diario de vida o cuadernos de esquemas más que a un formato cómic tradicional.

En otro punto y como se señaló antes, muchas de estas obras tocan temas autobiográficos o mejor dicho auto-etnográficos, dando luces de lo que pudieron ser pasajes de la historia pero desde una perspectiva más cercana, en primera persona, teniendo de esta forma la posibilidad de conocer los discursos oficiales de un hecho pero también las versiones menos escuchadas, las que se traspasan de boca en boca y que en ocasiones ni siquiera llegamos a conocer. De eso se tratan las novelas autobiográficas, nos ofrecen un viaje por sus propias historias, algunas prohibidas por sus sociedades, una bocanada de aire para sus autoras.

Para algunos pueden incluso ser una especie de exorcismo, de limpieza, contar lo que llevaban en secreto y que ahora relatan al mundo occidental como se vivía en sus países por ejemplo, esos que aman pero que a la vez dejan para vivir tranquilas, sin represiones y decidiendo por ellas mismas.

Novela gráfica de mujeres: 3 historias de inmigrantes

Luego de conocer cuáles son, a grandes rasgos las características de la novela gráfica, tomamos tres autoras fundamentales al momento de hablar de novela gráfica, coincidentemente mujeres, no occidentales e inmigrantes. Marjane Satrapi, Parsua Bashi y Zeina Abirached.

Se podría hacer la pregunta de por qué estas mujeres y no otras, y no se busca crear un ranking de novelas gráficas ni mucho menos. Uno de los puntos por los que se decidió tomar a estas tres autoras fue los puntos de convergencia que tenían entre sí, historias de vida muy parecidas, en países en conflicto y que de una forma u otra han llegado a Europa y han contado sus historias. Sin duda una historia recurrente pero nunca contada de esta forma.

La primera fue Marjane Satrapi, una joven iraní nacida el año 1969 en Rasht (Irán). Se forma en un colegio francés hasta que la envían a estudiar a Viena, desde aquí no acaba su periplo entre Europa e Irán. Con su obra "Persépolis" marca el inicio del gran destape de la novela gráfica femenina que tuvo cuatro partes entre el año 2000 y 2003 pero que luego sería editado en una sola gran entrega, convirtiéndose en el gran referente del género, donde narra toda su vida bajo el régimen islamista bajo el alero de una familia de pensamiento progresista.

Con esto se da a conocer su propia historia y sin duda la de la situación de la mujer en su país, tema no menor considerando que las mujeres eran castigadas por no llevar velo o censuradas a la hora de dar su opinión, relegadas siempre a un segundo plano continuamente por detrás del hombre y en inferioridad de condiciones a todo nivel.

Por su parte Parsua Bashi vive una situación similar. Nace en Teherán en 1966 viviendo cosas muy parecidas a las de Satrapi[29], evidentemente no historias idénticas pero con el gran telón de fondo de la revolución islámica de 1979 y el vivir en la misma ciudad. A esta vida en Irán, Bashi suma experiencias en Suiza, una separación matrimonial y una hija que no ve crecer.

Podría pensarse que de alguna forma ambas obras son lo mismo, y no es extraño escucharlo desde la crítica pero sin duda los puntos de similitud no implican una copia.

Los estilos de expresión gráfica son absolutamente diferentes, tocando temas particulares de sus vidas pero universales a la vez. Bashi logra desarrollar de manera muy atractiva el juego entre si y sus "otros yo" (ella misma en distintos periodos de su vida en Teherán) con las que va conversando a través de la historia. Parsua escapa a la utilización del blanco y negro pues utiliza también el color, aunque muy tenue, logrando un dibujo expresivo y atractivo que coordina perfectamente con los diálogos. Todo su trabajo es contado desde Europa y lo que ocurre en su país de origen lo narra a modo de racconto hasta el inicio de la revolución islámica y la guerra entre Irán e Irak, llegando a contar situaciones extremas como la obligatoriedad del uso del velo, no hacerse acompañar por hombres que no fueran un pariente o el esposo o la censura en los libros de arte.

No busca una narrativa preciosista, sólo busca contar su historia, una autoetnografía recurrente para las mujeres iraníes pero que muy probablemente pocas han contado de esta forma.

[29] En la página 114 de su obra "Nylon Road", la autora hace una cita a "Persépolis", donde ella se dibuja a sí misma leyendo la obra de Satrapi.

En algún sentido Bashi y Satrapi son muy próximas en su forma de construir el relato en cuanto ambas trabajan el desarrollo de sus vidas para hacer sus obras, mientras que Zeina Abirached en "El juego de las golondrinas" recuerda un hecho puntual de su vida en Beirut para desarrollar la historia. Todo transcurre en la ciudad pero principalmente en un lugar específico de una casa, donde todos se juntan para acompañarse y hacer más llevadera la amenaza de los bombardeos por las noches. Cuenta con varios personajes lo que le da dinamismo al relato, mostrando los distintos puntos de vista de una misma situación. La espera por los padres de Zeina junto a su hermano y una serie de vecinos, dan lugar a conversaciones interminables, tan interminables como la espera de los pequeños hijos del matrimonio Abirached. Todo esto llevado al papel en blanco y negro con una gran riqueza en cuanto al diseño, pues cada personaje es un mundo de detalles.

A pesar de la enorme sombra de la obra de Marjane Satrapi y que muchos podrían ver como algo negativo en cuanto desde ahí muchos consideran meras "copias" las obras posteriores, en este caso podemos encontrar algunas características atractivas muy destacables entre las tres autoras y creo que la más importante son los grados de conexión que podemos llegar a sentir con cada una de las entregas.

Con estas tres mujeres no podemos más que sucumbir a sus obras sin poder evitar sentirnos absolutamente identificados con sus trabajos, no en cuanto obra artística, sino que como narrativas auto-etnográficas, logrando una empatía total con sus novelas gráficas, una aprobación de la diferencia de la que también podemos ser parte, con algunos matices pero con temas universales, donde la obra, muchas veces pasan a ser de todos quienes la ven y todos pasan a tener el derecho de decidir y opinar sobre ella.

Eso ha pasado, con estas 3 autoras, logramos apropiarnos de la obra y darle una re-lectura con nuestras propias historias de vida, transformando esos relatos en una fuente de evocación de mi propia etnografía.

Nací en el año 1983, después de 10 de años del golpe militar de Augusto Pinochet. Se podría decir que sólo viví 7 años de dictadura, pero sin duda fueron años cruciales pues a pesar de mi edad, viví el conflicto desde cerca en una familia que prefería mantenerse en silencio cuando comenzaban las discusiones políticas, carácter que incluso hasta hoy marca a Chile. La dictadura militar dividió al país en dos, ahora de forma moderada pero con profundas grietas en el carácter de la gente, hasta el día de hoy mi abuela nos prohíbe hablar fuerte, llamar la atención en lugares públicos o estar en desacuerdo con la opinión de una persona que no conocemos mucho. Una sociedad llena de prohibiciones y miedos. En este punto la libertad de expresión deja de ser un concepto viable para las sociedades sometidas. En Chile más de 3.000 personas murieron por estar en contra del régimen militar.

Estas situaciones las conectamos directamente con la de vivir en un país islámico extremo con las privaciones y medidas que conlleva para obligar a la población a hacer lo que ellos consideran como lo correcto.

Por otra parte los viajes migratorios a Europa de estas tres artistas conectan nuevamente con nuestras historia de vida, quizás no en un punto tan extremo como el de salir de sus países por estar en medio de un conflicto interno, pero si como la posibilidad de conectarse con el mundo, viviendo la discriminación, quizás no como una mujer que viaja desde Irán o El Líbano.

Nos parece prioritario que las personas, al leer una novela gráfica sientan cierta identificación o empatía con la obra, pues si lo pensamos a nivel educacional puede llegar a ser una buena estrategia para generar un trabajo introspectivo importante, pues es habitual escuchar a los profesores que se dan cuenta de que hay cosas que se escapan de las manos por falta de conocimiento en metodologías y estrategias atingentes.

En el caso de las mujeres y el cómic podemos pensar inmediatamente en la identificación de las minorías, por tanto, en ciudades como Barcelona es apropiado al momento de integrar y trabajar por ejemplo con niños inmigrantes que se verán reflejados en las obras de estas artistas, tal y como lo señala la cultura visual al plantear que "la reflexión y las prácticas en torno a las maneras de ver y visualizar las representaciones culturales, y en particular, las maneras subjetivas e intrasubjetivas de mirar el mundo y a uno mismo" (Hernández, 2007: 21) pensando que para aprender no sólo estaremos pendientes de nuestro desarrollo cognitivo, sino también de nuestro desarrollo emocional, pensando en un ser integral, y como profesores trabajar con los niños y adolescentes pensándolos como tal, teniendo conciencia de sus cargas emotivas y de lo que significa estar en un país diferente con una constante sensación de ser la otredad, de ser los colonizados viviendo en la casa del colonizador.

Pensemos que para estas tres mujeres la sensación a su llegada a Europa no ha sido distinta, han vivido con intensidad, sobre todo al momento de hablar de religión, donde por hecho de ser mujeres ya están trasgrediendo las normas del islamismo extremo por contar sus historias.

Como nos señala Simone de Beauvoir las mujeres podemos hacer lo que queramos con nuestras vidas, de ninguna manera debemos sentirnos determinadas por el cuerpo y menos por la biología. Como mujeres somos seres de pensamiento y libertad. Y eso fue precisamente lo que han hecho Satrapi, Abirached y Bashi, liberarse y dar vida a sus novelas gráficas como mujeres libres, en países diferentes a los que las vieron crecer, pero sin olvidarse de ello, es por eso que están en constante movimiento entre, Irán, el Líbano y Europa. Construyen hacia el futuro sin dejar de lado su pasado y muchas veces el doloroso presente. Y son estos valores los que en la escuela toman relevancia, siempre que consideremos las propias experiencias como centrales al momento de aprender, "dejando de ser la acción de un yo epistémico (el sujeto del conocimiento racional) para pasar a ser una aventura del yo empírico (el sujeto portador de experiencia)" (Hernández, 2007: 37).

Conclusiones

Siempre es positivo generar nuevas formas de acercamientos a los jóvenes, ya sea en las escuelas o centros de formación general, y no sólo para generar aprendizajes cognitivos sino también para generar autoconocimiento, sobre todo en situaciones complejas de inmigración o pertenencia a minorías sociales. El cómic de 3 mujeres que permanecen en los márgenes de la sociedad, propicia esta cercanía e impulsa a trabajar de la misma manera. Narrar nuestras propias auto-etnografías y generar una fuga de lo que muchas veces cargamos durante nuestras vidas y que no sabemos cómo exteriorizar. La novela gráfica es una forma de hacerlo.

El hecho de que sea de mujeres con infancias difíciles logra una inmediata identificación, propiciando un trabajo fluido, natural, ameno e indudablemente atractivo, lo que facilita el trabajo tanto para los profesores como para los propios estudiantes, y decimos esto último desde el doble rol de profesores-estudiantes.

Pensando en un desarrollo introspectivo y de reencuentro con ese un yo interno quizás anulado por las experiencias recientes, vale decir que el trabajo gráfico a desarrollar es de absoluta libertad, cada cual desarrolla su obra en cuanto sienta o intuya como debe ser, teniendo referentes claros en las tres autoras trabajadas, y debe ser así pensando en que este trabajo puede llegar a ser incluso sanador, por tanto la autorregulación es la forma más adecuada de trabajar, y nos referimos a esto no como una forma de libertad absoluta sino como una forma en que el profesor guía el trabajo y cada estudiante se desarrolla en base a esas primeras instrucciones en su obra personal.

El trabajar con mujeres artistas, pertenecientes a las minorías ya con el hecho de haber nacido mujeres, nos hace pensar en la importancia de mirar al otro, en aceptar la alteridad como parte también de nuestras propias vidas y aunque pensamos en la otredad siendo parte también de ella creemos que el hecho de que ahora se tomen en cuenta esas otras voces, nos ayuda también a aceptarlas. Es un constante fluir de experiencias y aceptaciones mutuas, quizás en muchos casos no llegando a la identificación pero si logrando el respeto en todos los sentidos posibles.

Realizar un trabajo de desarrollo auto-etnográfico mediante una novela gráfica puede llegar a ser una gran estrategia no sólo en las áreas artísticas sino que también en talleres de desarrollo personal y jornadas de integración, todo teniendo conciencia del rol de los profesores y monitores: son guías y no la voz absoluta de lo que se realiza, por tanto es importante dejar los espacios para la introspección y reflexión en relación al contar sus historias de vida.

De ninguna manera esta propuesta se plantea como la panacea al trabajo con las minorías, sino que es una propuesta más bien exploratoria donde el gran objetivo es la auto-aceptación de las historias de vida para volcarlas en una obra artística. El hecho de trabajar con grupos, implica también tener el valor de mostrarle al otro mi intimidad, de lograr un diálogo y una empatía con el que tengo al lado.

Insistimos en que en ningún caso esta propuesta se presenta como una verdad sino más bien como una posibilidad y sin duda un punto de partida para ampliar los trabajos, indagaciones e investigaciones en torno a la novela gráfica de los que permanecemos en los márgenes.

Referencias bibliográficas

Abirached, Z. (2008). *El juego de las Golondrinas.* Madrid: *Ed*. Sinsentido.

Bashi, P. (2009). *Nylon Road.*Barcelona: Norma.

Cantero, J. L. (1993). *El cómic: Plástica y estética de un arte figurativo y cotidiano.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

De Beauvoir, S. (2005). *El segundo Sexo.* Madrid: Cátedra.

Eisner, W. y Miller, F. (2005). *Eisner/Miller.* Barcelona: Norma.

Gálvez, P. (2008). *De los Superhéroes al manga: El lenguaje en los cómics*. Barcelona : Centre d`estudis i recerques social i metropolitanas-Universitat de Barcelona.

Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
Satrapi, M. (2007). *Persépolis.* Barcelona: Norma.
Spiegelman, A. (2009). *Maus.* Barcelona: Reservoir Books.

Pedagogía, alfabetización y aprendizaje en la era digital

Bronya Calderón
Manchester Metropolitan University (UK)

Resumen: *Este capítulo está basado en mis reflexiones sobre las I Jornadas en Historias de Vida en Educación y mi experiencia como educadora e investigadora en el campo de las tecnologías educativas en entornos de la escuela.*
Palabras clave: *Aprendizaje, TICs, investigación-acción, práctica educativa, multimodalidad.*

Summary: *In this chapter I present my reflections on the first Jornadas en Historias de Vida en Educación and my experience as educator and researcher in the field of educational technologies in outside school environments.*
Key words: *Learning, ICT, action research, educational practice, multimodality.*

Introducción

Este artículo tiene por objetivo reflexionar sobre las primeras Jornadas Historias de Vidas en Educación, como metodología de investigación, además de sobre el rol pedagógico del docente y de sus prácticas sociales.

La pregunta de investigación ¿cómo puedo mejorar mi práctica con tecnologías digitales y al mismo tiempo considerar a los niños como participantes activos? tiene implicaciones teóricas, metodológicas y pedagógicas. La investigación-acción que presento en este artículo se refiere a una nueva práctica pedagógica sobre el uso de tecnologías digitales en dos contextos educativos fuera de la escuela, en un taller con computadores portátiles en club infantil (niños entre 4-10 años) y una serie de talleres con tecnología digitales en un museo (niños y jóvenes 10 -17 años), ambos en Londres, Reino Unido. Los datos empíricos recogidos se basaron principalmente en una perspectiva semiótica, multimodal y etnográfica (tres años). Parte de los datos en el club infantil constan de diarios, reflexiones, fotografías, producción de los niños en los portátiles y entrevistas semi-formales. Los datos empíricos del museo se basaron en grabaciones de vídeo, fotografías, entrevistas semi-formales y un diario de campo.

En mi estudio, mediante una investigación acción, desarrollé un marco metodológico en torno a la idea de la 'actividad' como unidad de análisis, esta unidad determinó cómo los datos fueron recogidos, analizados e interpretados. La 'actividad' como unidad de análisis fue una estrategia de investigación que desarrollé con el propósito de captar la participación de los niños y sus intereses en el club. El objetivo principal fue explorar cómo 'la actividad' como unidad de análisis, puede desentrañar la dinámica, relacional, situacional y el carácter de las actividades de los niños en torno a las tecnologías digitales. Mis reflexiones en entorno a esta investigación acción tienen que ver con un cambio en mi identidad como 'profesora', en particular con mis preconcepciones basadas en el rol del

profesor como aquel que tiene el control del proceso de aprendizaje, la visión del aprendizaje como una actividad cognitiva ajena a su entorno socio cultural, al predomino del lenguaje oral y escrito en su papel relacionado con la alfabetización y también con el aprendizaje.

Entonces como resultado de la primera experiencia en el club infantil, una nueva modalidad de discurso pedagógico fue creada y su potencial de cambio fue explorado en la investigación acción llevada a cabo en un museo.

Las posibilidades semióticas y multimodales de las tecnologías digitales

El término multimodalidad tal y como lo define Kress (2010) se refiere al uso de varios modos semióticos en el diseño de un producto semiótico o evento. Modos son por ejemplo el lenguaje hablado, la escritura, el sonido, la imagen, el gesto, etc. El termino *affordances*, que tiene que ver con la materialidad del modo, por ejemplo el lenguaje escrito se refiere a la grafía, la materialidad del lenguaje hablado y se relaciona con el acento, la entonación y la melodía.

Entonces el término *affordances* se refiere a las potencialidades y limitaciones que presenta el modo, referido no solo a su materialidad, pero también al contexto social-cultural y a las características del sujeto. Por ejemplo, las *affordances* con la escritura tienen que ver con la influencia y predominancia en ambientes escolares y la idea de alfabetización.

Mi punto de reflexión aquí, tiene que ver, en considerar el diseño metodológico de Historias de vida, solo como un formato, escrito. La materialidad multimodal del formato escrito, me hacen pensar en una experiencia lineal, secuencial, estática, creada y reducida para ser transmitida.

Por ejemplo el lenguado escrito, su manifestación material, la grafía, basado en la lógica de la gramática y sintaxis, pone el énfasis en la forma abstracta y lógica pero no en el significado. Por el contrario la imagen es un modo que es organizado espacialmente y simultáneamente, que no está aislado de su significado semiótico, por ejemplo del color, la luz, el tamaño. Como indica Kress (2003), el lenguaje y la imagen no tienen la misma función. Por ejemplo a diferencia del lenguaje escrito o hablado, la imagen puede evocar recuerdos, sentimientos y emociones. Mi argumento se refiere, entonces, a favor de un enfoque multimodal y semiótico para una investigación sobre Historias de vida en educación, no sólo en el proceso de recogida de datos pero también en la parte final de comunicación de resultados. Un enfoque multimodal y semiótico en la recolección de datos puede iluminar muchos aspectos de la vida del narrador. Por otro lado las nuevas tecnologías de la información y la comunicación nos presentan affordances en el cual se puede combinar el texto narrado con otros recursos semióticos.

Relato, Multimodalidad y practica sociales

Otro punto de partida de mi reflexión vendría por clarificar el objetivo/s y la aplicación de los relatos en Historias de vida en educación.

Desde una perspectiva socio-cultural y de la teoría de la actividad, me gustaría sugerir que este tipo de investigación podría servir para averiguar las

propiedades mediacionales en las cuales surgen determinas prácticas pedagógicas. El concepto de mediación y acción mediada originada por Vygotsky implica pensar que el ser humano, a diferencia de otros seres vivos, esta influenciado por su cultura, sus representaciones simbólicas y las prácticas sociales. De este modo una de la aportaciones centrales de los relatos en Historias de vida en educación sería el de iluminar el proceso de mediación, social y cultural que da lugar a la interpretación de la vida del profesor y/o de sus prácticas educativas. Este tipo de investigación podría ayudarnos a comprender las posibilidades y limitaciones de la escuela como agente de cambio y/o desarrollo y la influencia de los artefactos y herramientas en el desarrollo humano, en su personalidad, pero también la mediación entre la práctica docente y su entorno.

Pedagogía, conocimiento, alfabetización y tecnologías digitales en una sociedad del conocimiento

El lenguaje, escrito y hablado, que tiene prioridad en los ambientes formales, no es la única forma de comunicación y representación. La aceptación general que tiene las tecnologías digitales en los diferentes ámbitos de nuestras sociedades, me hacen pensar que la idea de alfabetización, aprendizaje y las prácticas educativas mediadas sólo en el modo impreso, escrito, se tornan un tanto obsoletas para responder a las demandas de la sociedad del conocimiento.

El termino 'affordances' acuñado por Gibson (1977), es útil para explicar las propiedades y las posibilidades multimodales y semióticas que brindan las tecnologías digitales. Esta forma de mediación hacen pensar también en el cambio en torno a la epistemología, que tiene que ver con la idea privilegiada y convencional de un conocimiento proposicional- de saber *que*, para pasarla a verla como un conocimiento procedural - de saber *como*.

De esta manera las implicaciones y retos que presenta estas "affordances" de las tecnologías digitales para los educadores no sólo son referentes para las diferentes posibilidades de representación y/o de comunicación, sino también para los procesos de aprendizaje y para un nuevo concepto e idea de estar alfabetizado.

Otro cambio que implica la introducción de las tecnologías digitales en las sociedades modernas y/o industriales tiene que ver con la naturaleza del aprendizaje, las prácticas educativas y el rol del docente. El reto está entonces en cambiar nuestras concepciones, y pasar de ver el aprendizaje como un fenómeno cognitivo, una habilidad mental de un individuo, un fenómeno ajeno al cuerpo, a los sentimientos, emociones y al ambiente socio cultural, para pasar a verlo como un fenómeno de creación de significados, semiótico, multimodal y contextualizado social y culturalmente.

Conclusión

El rápido avance de las tecnologías de la informaticion y la communications en las sociedades nos plantea muchos retos a los educadores. Esto tiene que ver no sólo en cómo conceptualizamos nuestras prácticas, cómo conceptualizamos el conocimiento y el concepto de alfabetización, sino también en cómo conceptualizamos a los individuos u aprendices.

Si la figura del profesor en los centros escolares y/o formales implica, que él o ella es quien tiene que 'enseñar, transmitir los conocimientos a otros, a los aprendices, esto implica que el conocimiento es transmisible y por tanto los aprendices son entes pasivos.

Desde mi experiencia personal, en investigación acción, argumento que las prácticas educativas con tecnología digital brindan otro tipo de "affordances" diferentes a las que se derivan del uso del papel y lápiz. Estas posibilidades y limitaciones tienen que ver no sólo con las características multimodales de la tecnología digital, sus características móviles, sino también con sus características socio semióticas. Por lo tanto, argumento en favor de un cambio del rol del profesor tanto para poder tomar en cuenta estas propiedades multimodales y semióticas, 'affordances' de la tecnología digital, sino también para poder responder al cambio socio cultural que plantea la introducción de las TICs en las sociedades.

El cambio del rol docente entonces conlleva el reto de remediar y o remplazar su práctica, basada en un sistema mono modal estático y estable, con otro sistema dinámico, con múltiple recursos semióticos y de cambio constante. Y también del entendimiento del cambio social, cultural, político e ideológico que conlleva las potencialidad de estas TICs.

Referencias bibliográficas

Barton, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK: Blackwell.

Buchanan, R., & Margolin, V. (Eds.) (1995). *Discovering design: Explorations in design studies*. Chicago: Chicago University Press.

Calderón, B. (2009). Towards an Ecology of Learning: How Children Make Meaning with Digital Technologies in Out-of- School Settings. *The International Journal of Learning*, 16 (9), 153-168

Calderón, B. (2007). The role of informal learning: How children's construct meaning with digital technologies. Paper presented at *The 2nd Sociocultural Theory in Education Conference: Theory, Identity and Learning.* The University of Manchester.

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity - Theoretical Approach to Developmental Research.* Helsinki: Orienta-Konsultit. Retrieved July 2010 from http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm

Engeström, Y. (1999a). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. L. Punamäki (Eds.) *Perspectives on activity theory,* (pp. 19–38). Cambridge: Cambridge University Press.

Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.), Perceiving, acting, and knowing:Towardanecological psychology (pp. 67–82). Hillsdale,NJ: LawrenceErlbaumAssociates, Inc.

Gibson, J. J. (1986). The ecological approach to visual perception. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (Original work published 1979)

Greeno, J. G. (1994). Gibson's affordances. Psychological Review, 101, 336–342.

Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the interpretation of visual culture*. London; New York: Routledge.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Kress, G. (2010). *Multimodality : exploring contemporary methods of communication*. London : Routledge.

Lang, C., Reeve, J. & Woollard, V. (2006). *The Responsive Museum - working with audiences in the 21st century*. Aldershot, Ashgate.

Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network theory*. Oxford: Oxford University Press.

Matusov, E., & Rogoff, B. (1995). Evidence of development from people's participation in communities of learners. In J. Folk (Ed.), *Public institutions for personal learning: Understanding the long-term impact of museums*. Washington, DC: American Association of Museums.

Parry R. (2007). *Museums in a Digital Age*. Leicester Readers in Museum Studies Routledge.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Relatorios

Cuestiones epistemológicas en torno a la investigación sobre historias de vida

Relatora: Daniela Padua

El debate en torno a las cuestiones epistemológicas fue relevante en la medida en que puso sobre la mesa algunos de los focos problemáticos sobre la entidad de este modo de investigar y su entidad como un enfoque propio y significativo. De esta forma, buena parte del debate se centró en dilucidar la peculiaridad epistemológica de las historias de vida y su relevancia como forma de conocimiento y/o de acceso al conocimiento. De acuerdo con esto algunos de los focos que surgieron tuvieron que ver con qué conocimiento es el que se maneja en las historias de vida, cómo surge, qué cuestiones éticas están implicadas, el problema de las categorías y qué "producción" se puede esperar.

1- La primera cuestión que se planteó tuvo que ver con la cuestión de las **categorías** (o hipótesis, en algún caso) previas en las historias de vida. Sin duda uno de los puntos problemáticos que enfrentan posiciones epistemológicas distintas. En un proceso de definimos como constructivista, la realidad se construye en la acción del ser humano, por tanto antes de esta acción la realidad se puede decir que es invisible. Cómo se construye esta realidad es quizás el foco más relevante en la comprensión del proceso categorial.

   En este sentido se plantea el trabajo en grupo como la forma más adecuada para evidenciar y trabajar las narrativas. En la discusión de grupo es posible contrarrestar las categorías propias de cada uno para establecer un proceso crítico y dialógico que haga posible la emergencia real de categorías. Sin duda, las historias personales de cada sujeto que investiga constituyen las únicas categorías previas a considerar, ya que el relato no deja de ser sino un encuentro entre historias personales que interaccionan en la tarea investigadora. La reflexión en grupo, por tanto, crea unas condiciones distintas que permite aflorar categorías propias de la investigación. Las categorías propias son dejadas aparte y en su caso se transforman en preguntas. Una forma de manejar esta cuestión es que los investigadores hagan sus historias de vida previamente, de forma que el encuentro intersubjetivo sea real. La objetividad, en este sentido, no es sino la expresión de las subjetividades.

2- La cuestiones éticas**,** desde el punto de vista epistemológico, están marcadas por la capacidad transformadora de la historia de vida. Este puede ser uno de los aspectos que lo diferencien de otras epistemologías. El hecho de que se produzca un encuentro de subjetividades produce cambios necesarios en cada uno de los sujetos. Al menos, tal como se manifestó, transforma al investigador, pero no sabemos si también al otro. Si bien cabe suponerlo.

   El investigador se pone en cuestión a si mismo ya que esta investigación supone una implicación personal. De alguna forma la investigación se puede decir que "narra mi relación (como investigador) con el otro". De alguna forma, no preguntamos al sujeto para tener información, sino que el otro me pregunta a mí, cambiando los ejes del conocimiento.

3- La ubicación institucional de la investigación introduce algunas cuestiones relativas a las relaciones entre sujetos implicados (investigador/es e

investigado/s). Frente a otras epistemologías que "buscan descubrir" información, con las historias de vida se plantea la "escucha" como modo de romper la relación de poder inherente en el otro procedimiento. Institucionalizar la relación de investigación supone tratar con "sujetos descarnados", que de este modo se convierten en meros datos.

Por otro lado, desde esta perspectiva se reconoce la existencia de "conocimiento" en el otro, sólo que no está reconocido. Se valora y valida sólo el conocimiento elaborado desde la investigación, pero el sujeto con el que trabaja las historias de vida, transmite su propio modo de comprender la realidad: por tanto, su conocimiento. Cada sujeto es una historia posible entre otras posibles.

4- Más allá del conocimiento como tal, nada de los que es humano es ajeno a la investigación sobre historias de vida. Desde esa perspectiva de respeto y reconocimiento se construye la relación que produce un conocimiento nuevo. De este modo "dar cuenta" es también un conocimiento, si bien no conocemos los efectos de este conocimiento. Se pone en marcha un proceso del que los investigadores ni siquiera somos los protagonistas. ¿Qué efectos tiene en la sociedad cuando damos cuenta de las historias de vida con las que trabajamos?. De hecho, se ponen en juego distintos conocimientos: El conocimiento de cómo hemos aplicado una metodología, el conocimiento que tiene lugar cuando se socializa lo singular. En este sentido se puede hablar de saber, en vez de conocimiento.

Cuestiones metodológicas en torno a la investigación sobre historias de vida

Relatoras: Amalia Creus y Karla Alonso

En estas Jornadas nos hemos reunido para discutir cuestiones epistemológicas, metodológicas y éticas concernientes a la investigación con historias de vida. En ese sentido, el propio evento supone un encuentro intelectual, físico y emocional entre personas que compartimos el interés por esta metodología de investigación. El formato que elegimos es en ese sentido un desafío. Todos tenemos que aportar, discutir. La finalidad última es crear una red entre personas que estamos trabajando desde esta perspectiva.

Al enfocarnos en cuestiones metodológicas de la investigación en historias de vida, esta misma idea de encuentro (en tanto que tiempo y espacio destinado a compartirá cosas) emergió con fuerza como hilo conductor de los debates. Podemos señalar entonces una primera idea general: *Hacer historias de vida es apostar por un encuentro***.** Un cruce de biografías; supone una aproximación a las personas. Juana M. Sancho en algún momento comentó: *Investigamos cuerpo a cuerpo, piel a piel***.**

Ese encuentro implica entrar en relación con otros. *Construir un puente*, fue una de las metáforas fuertes que circulo a lo largo del debate. *Un puente en el que se sostiene la relación.*

Aproximación ontológica. Las Historias de Vida se pueden abordar desde perspectivas ontológicas y metodológicas muy diferentes. Hay sin embargo dos principales niveles en los que éstas suelen definirse:

1. Cómo método, técnica de recogida de datos.
2. Marco filosófico, lo que nos lleva a tomar un camino.

Compartimos en estas Jornadas la aproximación a las historias de vida más allá del método, como el camino que utilizamos para dar cuenta de un problema, de aquello que queremos investigar. Tal posición implica plantearnos previamente una serie de cuestiones:

- ¿Por qué decidimos hacer historias de vida? ¿Cómo tomamos esta decisión?
- ¿Cómo elegimos a las personas que entrevistamos?
- ¿Cómo negociamos la participación de nuestros colaboradores en la investigación?
- ¿Cómo lo incluimos (su mirada, su voz, sus interpretaciones, sus prejuicios)?
- ¿Cuál es el límite entre el rol de investigador y el de terapeuta?

Estas, entre otras cuestiones, nos ayudan a recordar que el lugar del investigador es un lugar de *incertidumbre*, muchas veces de *vulnerabilidad*. Un lugar de incertidumbre desde el que, sin embargo, debemos tomar y asumir decisiones:

- ¿Cómo nos iniciamos en el teatro relacional? ¿Cómo es nuestra puesta en escena? (¿Desde la formalidad? ¿Desde la proximidad? ¿Usamos la grabadora? ¿Marcamos pautas de conversación? ¿O dejamos fluir la conversación?)

También las nociones de negociación y entrada en el campo emergieron como momentos clave de la investigación. Hablamos de negociación como proceso y como presentación. Y nos preguntamos:

- ¿Negociación es dar y recibir?
- ¿En ese caso, qué damos y qué recibimos?
- ¿O somos todos mediadores?

En algún momento se habló de se habló de suspender el juicio. *Hacer un vacio en mí para dar espacio al otro.*

*Formas de narrar***:** Se señala la importancia de explorar formas de contar una historia que no sean lineales. Que las versiones puedan entreverse, pero no tengan que cerrarse. Forman de contar que no cierren las historias, formas de narrar que dejen espacio a otras interpretaciones. Retomamos a partir de aquí algunas de las preguntas que circularon durante la sesión:

- ¿Qué puede aportar la investigación desde lo biográfico?
- ¿Permite a los docentes ser mejores docentes? ¿Les ayuda o permite reconocerse? ¿Les permite seguir con entusiasmo?
- ¿Todo este giro no generará nuevas formas de control sobre el docente? ¿No hace el docente más vulnerable?
- ¿El "pago" que le ofrecemos no es una suerte de narcisismo, de reconocimiento público?
- ¿No corremos el peligro de favorecer una perspectiva colonizadora de los docentes al decir nosotros quienes son?

Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre historias de vida

Relatores: Enrico Beccari y Paulo Padilla Petry

Introducción

Ética es la responsabilidad de incluir con justicia y responsabilidad y requiere un diálogo político y epistemológico. Es colocar nuestras experiencias bajo la dimensión ética. Sólo se quiere poner el tema en la mesa, no se pretende encontrar una solución. Se considera, también, que no todas las comunicaciones se interesan por la ética ni la ética es su problema principal.

Los temas recogidos por los relatores giran en torno a las siguientes cuestiones:

1. Ética como problema de responsabilidad: la acción en relación con sus consecuencias, en un ejercicio de moderación y contención, que puede hasta llegar a la abstención.
2. Vigilancia ética, construir una relación de confianza calificada y justa.
3. Ética es personal, y evoluciona con investigador e investigación.
4. Ética y sus relaciones con interés, deseo, seducción y honestidad.
5. Ética con los resultados inesperados de la investigación
6. La autoridad de la ética entre universidad, investigador e/o sujeto.
7. Reproducción literal, interpretación y reducción teórica.
8. Contraposición entre derecho individual y derecho comunitario.
9. Impacto de la investigación que se hace pública.

Ética como problema de responsabilidad

Se refiere a la acción en relación con sus consecuencias, en un ejercicio de moderación y contención, que puede hasta llegar a la abstención.

Se discute el grado de responsabilidad implica la investigación definida como "cualitativa", qué implica comprender los hechos sociales. Las historias de vida son construidas a través de una colaboración, se nutren intensamente de todas las personas que están colaborando en esa construcción. Construir conocimiento crítico desde la posición del otro supone, para el investigador, un desafío enorme desde el punto de vista de la ética.

Por otra parte, sigue vigente la necesidad de cumplir con los requisitos de rigor y validez de la investigación, necesidad que, sin embargo, no se puede desligar de la ética de la investigación. Se puntualiza que esto ocurre en cualquier investigación, pero particularmente en este tipo de investigación.

Aquí el sujeto de estudio ya no es un objeto, es animado, tiene vida y nosotros nos damos cuenta de eso cuando pasamos del tema de interés a la investigación en sí, nos damos cuenta de que todo se complica.

Vigilancia ética, construir una relación de confianza calificada y justa

Se discute el tema en relación a la jornada del día anterior, dedicada a la construcción de la relación entre investigador e investigado. Se habló de cómo contactarlos, de las informaciones que se les proporciona para que entiendan el por qué han sido seleccionados, la dinámica del trabajo. La idea general es que el investigado se tenga que encontrar en la posición de comprender la investigación y lo que se le pide de la forma más transparente posible. Esto supone una adaptación que es sobre todo del investigador, que intenta adaptarse a la situación lo más que pueda, conocer, conocer el contexto, la cultura, y considerar cada caso como diferente.

Aunque la contribución no se logra simplemente aclarando todo a los entrevistados, sirve para que se sientan cómodos con el investigador. Las informaciones, las evidencias que la investigación necesita emergen si el investigador logra ganar su confianza, y consigue tocar los temas problemáticos de la manera más delicada posible. Así emergen las informaciones, las evidencias que tanto necesitamos.

El problema ético emerge cuando nos enfrentamos al cómo, y hasta qué punto es ético hacer que el investigado baje su "resistencia" a hablar, siempre tratando que él exprese lo que puede expresar de modo ni orientado ni dirigido por nosotros. Es vencer esa resistencia desde el respeto de la ética, para entrar en contacto con él.

El tema de la ética tiene así a que ver con las estrategias que usamos para que el sujeto hable, y también hasta que punto es lícito que resista el sujeto a ser investigado, lo que se puede compartir con el sujeto.

La ética es personal y evoluciona con investigador e investigación

La ética es interior a nosotros, viene desde nuestro interior, no nos puede llamar a la ética una imposición totalmente exterior a nosotros. La ética, así, no es sólo un posicionamiento previo a la investigación, es personal, la personalizamos en cada investigación.

También es influenciada por el contexto de investigación: una participante relata su experiencia en el extranjero donde en una investigación con niños no le permitieron trabajar con imágenes y sonido. Ella consideraba limitante esta imposición, que estaba ligada a la concepción ética del sitio en el que se desarrollaba el trabajo.

Además, se toma en consideración la idea que el mismo investigado tenga que compartir esta responsabilidad, al igual que comparte otros aspectos de la investigación. Sobre todo si se considera que una investigación de este tipo realmente se hace real cuando empieza a emerger lo que le interesa al sujeto. Sería ese el momento en el que el investigador recibe el impulso a cambiar de ruta.

Por lo general, el concepto que convence es el de una ética "flotante", no dogmática, capaz de adaptarse y evolucionar.

Ética y sus relaciones con interés, deseo, seducción y honestidad

Son temáticas íntimamente relacionadas, y tienen a que ver con la relación entre investigado, investigador, y lo que está detrás del primero. Cuando hacemos un relato, una historia de vida, a menudo después hay una investigación sobre este relato, que dentro de una investigación que estamos haciendo. Esto también implica cuestiones éticas, porque la persona que nos da su historia no lo hace con la intención de ponerla en nuestra investigación.

Otro elemento para considerar desde un punto de vista ético es el efectivo interés que el investigado tiene por lo que se le plantea. Según las experiencias relatadas por los participantes, el investigador a menudo intenta que el investigado entienda, además de la importancia de la investigación, los posibles factores de interés para él. Se sugiere que siendo simplemente honestos con el sujeto, el tema de investigación generalmente acaba cobrándole interés, y que si el investigador está entusiasmado por la investigación, de alguna manera contagia naturalmente el sujeto.

Pero, se dice también, este deseo de interés nace de una necesidad del investigador, de *su* interés, no de la del sujeto. Entonces, se discute si este de "hacer que entren en perspectiva", como se vincula con la ética.

Aquí entra en discusión la seducción, porque en una investigación el relato se construye a partir del deseo, no es posible incluir a alguien el algo que él no quiere, si no le interesa no lo hace.

De lo que deriva la cuestión ética del investigador, que tiene que enfrentarse a los juegos de seducción que se establecen con el sujeto ¿Hasta qué punto es deseo de que entienda, y cuando pasa a ser un intento de seducción?

Una participante apunta a que el investigador tiene que ir sabiendo cómo crear el clima de confianza sin seducir al otro, y sin embargo que eso es difícil porque por la vida siempre uno siempre va usando la seducción. "El investigador – concluye – se mueve en un ámbito muy escurridizo".

Hay también voces que comentan acerca de la autonomía de los sujetos, que a veces el investigador – por preocupaciones de naturaleza ética – concibe como muy pasivos, mientras no necesariamente lo son. Una participante, en este sentido, relata da no haber percibido experiencias de seducción con lo sujetos.

Ética con los resultados inesperados de la investigación

Emerge también el tema de qué hacer con lo que se produce en la investigación pero que no estaba previsto por el investigador, y qué hacer con esos "extra".

Importante, aquí también, es la interacción, el caos que es parte integrante de la investigación, donde a menudo intervienen otras personas, surgen, como apuntan varios comentarios, situaciones e intereses que el investigador no había previsto, y con las que se encuentra en la necesidad de improvisar. Una participante relata su experiencia, de cuando una persona investigada le contó de repente detalles importantes y totalmente imprevistos, sobre los cuales tuvo que decidir sin marco previo.

Finalmente, se apunta que, considerado cuanto expresado en los comentarios, empieza a emerger la necesidad de ser menos estratégicos y más espontáneos en lugar de entrevista.

La autoridad de la ética entre universidad, investigador e/o sujeto

La universidad emerge también como elemento importante dentro del discurso de la ética. En particular, se discute acerca de la necesidad de un código ético de investigación. Se compara la línea de las universidades españolas – considerada, como mínimo, informal si comparada con otras universidades, especialmente del ámbito anglo.

Un profesor relata su experiencia con una universidad extranjera, donde, después de pedirle un relato personal como contribución para una investigación, se mantuvieron en contacto con él (a nivel institucional, no de investigador) para tenerle al día sobre el estado de su contribución.

En cambio, la experiencia nacional parece hacer más hincapié en la responsabilidad de los investigadores o de los grupos, que por lo general tienen mucho cuidado en informar al investigado de todos los detalles de la investigación. Sin embargo, en la mayoría de las universidades el tema de un código de ética está pendiente.

Reproducción literal, interpretación y reducción teórica

Las intervenciones acerca de este tema se han centrado, sobre todo, en la responsabilidad ética que el investigador, y el grupo de investigación, tienen a la hora de trabajar con las evidencias recogidas. Este es un punto sobre el que la atención de los participantes ha vuelto en variadas ocasiones.

El asunto básico, que ha encontrado el acuerdo de todos y a partir del cual se desarrolla el debate, es que las evidencias no hablan por sí solas, siempre hay un trabajo de edición, ordenación de datos e interpretación por parte del investigador. Se discute si este tipo de trabajo debería incluir también al entrevistado, dentro de la óptica de una investigación colaborativa. Lo cierto es que no siempre lo hace. ¿Por qué? Esto depende mucho del sujeto, y del tipo de relación que se ha establecido con el investigador. Hay, relata una profesora, quien quiere involucrarse y quien no se interesa en absoluto al proceso de elaboración que hace el investigador.

En segundo lugar, se habla en variados momentos de una cuestión explícitamente técnica, pero también importante desde un punto de vista ético. Durante el proceso de edición, ¿es lícito "limpiar" – como casi siempre se hace – el relato de todos los tics verbales, de las largas pausas, de las pequeñas interrupciones que caracterizan las conversaciones "en directo"? Más de una voz opina que sí, porque de otra forma el relato sería ilegible, hasta humillante para el entrevistado, que leería todas las imprecisiones lingüísticas. Se conviene acerca de la necesidad de un cambio, del registro hablado al registro escrito/literario. Pero, esto hace sí que elementos de la conversación se pierdan, además la elección sobre lo que se corta es responsabilidad del investigador, que hace un trabajo de interpretación nada exente de riesgos.

En este sentido, un tercer punto relativo a la ética es la medida en la que al investigador es consentido interpretar al sujeto – no a los datos, sino al sujeto como persona, por qué dice lo que dice. Una participante considera que sí se puede interpretar al sujeto, si se tiene un buen sistema de interpretación. Otras voces, en cambio, consideran problemático hacer preguntas o dar interpretaciones que podrían "patologizar" la relación entre entrevistado y entrevistador. El riesgo es, se dice, llegar a ver todo lo que el sujeto dice a partir de una teoría previa, del examen de mecanismos sociológicos o psicológicos.

Finalmente, vuelve a emerger la responsabilidad del sujeto en todo esto. El proceso de edición, de interpretación de sus palabras y de escritura ¿debería involucrarlo? ¿Cómo, y en qué medida?

Impacto de la investigación hecha pública

Esta línea de discusión es brevemente comentada, y surge de la pregunta de si la investigación puede favorecer la convivencia y la comunicación entre seres humanos.

Una profesora apunta a la necesidad de reflexionar sobre las consecuencias de la investigación a nivel público, que pueden aparecer de repente, ser muy directas y no necesariamente en línea con las expectativas (conscientes o inconscientes) del investigador.

Esto lleva también a la consideración, ética, de donde surge el interés del investigador, si no debería tener algún vínculo con el exterior, con la posibilidad de mejorar algo de su entorno.

Contraposición entre derecho individual y derecho comunitario

Este es también un tema comentado muy brevemente, y que tiene relación con el anterior. Un participante lleva a la mesa de discusión la relación entre derechos de un individuo y derechos de la comunidad en la que vive. Esto tiene a que ver con la ética, porqué a veces (para el investigado como para el investigador) los derechos individuales (considerados inalienables en nuestra sociedad) se utilizan como refugio para evitar que uno se comprometa con algo que quizás es más importante, pero lo es a nivel comunitario.

Cuestiones relacionadas con la formación y la investigación en torno a la investigación sobre historias de vida

Relatora: Analia E. Leite

La sesión se inicia con los aportes de la moderadora, la profesora Amélia Lopes, que desarrolla un amplio recorrido histórico, conceptual y metodológico sobre la formación y la investigación con historias de vida. El recorrido conceptual se asienta en una perspectiva interaccionista que imbrica lo social (como desde las historias se re-construye lo social) y lo individual (como las historias dan cuenta de uno mismo/de si) Se destacan tres conceptos que orientan las indagaciones y reflexiones sobre la formación:

-La identidad como un proceso de construcción permanente. Identidad como proceso biográfico y relacional (Dubar). Identidad como construcción narrativa (mismidad, ipseidad) narrarse es interpretarse, es estimarse, en la propia historia uno desarrolla el proyecto de sí que al mismo tiempo es un proyecto con y desde los otros

-La experiencia y su recuperación como una opción política de emancipación y de conocimiento. La experiencia de cada día negada en otros tiempos es la fuente principal de conocimiento y la negación del pasado también se recupera mediante las historias de vida.

-El conocimiento como un proceso relacional. Se conoce desde y en la implicación con el otro/s.

Las líneas conceptuales planteadas permitieron interpelar a las distintas contribuciones de los participantes del seminario mediante cuestionamientos y preguntas para abrir la discusión.

El espacio de debate generado desde el marco general y desde las propias preocupaciones e inquietudes de los participantes fue transitando una diversidad de ideas:

- La interpelación a los textos/contribuciones como posibilidad de re-pensar y re-mirar el propio texto. Se valora esta estrategia.
- Las investigaciones en otros contextos, en otros ámbitos no relacionados directamente con los perfiles profesionales ponen en juego (siempre ponen en juego) las propias historias de cada uno como profesor y profesora. La historia no puede ser obviada o negada porque siempre está allí.
- Desde la perspectiva narrativa y desde el trabajo con historias de vida se hace necesario revisar, reinventar o fortalecer algunas "categorías conceptuales" como la idea de binomio o relación teoría-práctica, las condiciones de trabajo de los docentes y la idea del docente como una figura de acción que tiene responsabilidades pero también necesidades.

La narrativa como estrategia de formación e investigación nos enfrenta con:

1.-Problemas: como su uso y aplicación, la saturación de lo narrativo, la negación de otros mundos "narrativos" diferentes; el alumnado.

2.-Desafíos: como la explicación de nuevas formas de escritura al mismo tiempo que la escritura de la propia experiencia de cada uno, el reconocimiento o el juego del pasado, el presente y el futuro en la propia vida y la posibilidad de enfrentarse con experiencias narrativas.

3.-Tentaciones: convertirse en "héroe" (desde el propio relato que uno construye de sí mismo), disfrazar o no atender convenientemente la vulnerabilidad de cada uno frente a la exposición y narración de la propia vida.

4.-En cuanto al análisis de las historias de vida: como se conjugan, se leen, se escuchan, se ponen en juego las distintas voces que emanan de los textos (la voz individual, la colectiva, la profesional, etc.). El texto considerado como un recurso es un texto reflexivo en el sentido de confluencia de lo cognitivo, lo social y lo emocional.

Por último algunos interrogantes que fueron emergiendo de los distintos participantes:

> ¿Para qué se escribe? ¿Para comprender la experiencia? ¿Dónde? ¿Cuál es el lugar material de la escritura?

esbrina