REUNI+D
Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa
P U B L I C A C I O N E S

José Ignacio Rivas
Fernando Hernández
Juana María Sancho
Claudio Núñez
(COORD.)

Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia

esbrina
REUNI+D
Universitat de Barcelona
procie hum619

Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia

ProCie
http://procie.uma.es

REUNI+D
Universitat de Barcelona (2012)

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:

RIVAS, J. I., HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M., NÚÑEZ, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia.* Barcelona: Dipòsit Digital UB.
http://hdl.handle.net/2445/32345

Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia

Coordinación:

José Ignacio Rivas, Fernando Hernández, Juana María Sancho y Claudio Núñez

Autores/as:
José Ignacio Rivas Flores
Fernando Hernández-Hernández
Juana María Sancho Gil
Claudio Núñez
Ana Paula Ferreira da Luz
Mariane Blotta Abakerli Baptista
María José Mayorga Fernández
Dolores Madrid Vivar
Ricard Huerta.
Juan Carlos Cabrera Fuentes
Nancy Leticia Hernández
Leticia Pons Bonals
Apolline Torregrosa
Marcelo Falcón Vignoli
Iulia Mancila
Caterí Soler García
Antonio Moyano Muñoz
Piedad Calvo León
Ester Caparrós Martín
José Eduardo Sierra Nieto
Pablo Cortés González
Fátima Sánchez Mesa
Antonia María Díaz Reales
Elena Hernández de la Torre
Helia De La Concepción Campos Calderón
Elisabeth Selzleim Sommermeyer
Karla Alonso
Leticia Fraga
Amalia Creus
M. Nuria Sánchez Quintana
Rubén Hernández Andreus
Cármen Sanchidrián Blanco
Fátima Ortega Castillo
Manuel Martí Puig
Teresa Costa Bisbal
Esther Prados Megías
María Jesús Márquez García
Daniela Padua Arcos
Verónica Larraín
Alejandra Montané
Esther Nebot Cabeza
Luispe Gutiérrez
José Miguel Correa Gorospe

Estibaliz Aberasturi Apraiz
Iñaki Karrera Juarros
Anna Forés Miravalles
Juli Palou
Montserrat Fons
Amparo Alonso Sanz
Juan Carlos Mijangos Noh
Pedro José Canto Herrera
María Teresa González uribe
Analía Leite Méndez

Fotografía Portada:
Cedida por la profesora Ana Maria Delgado Gómez.
Estación del Perro, Málaga, 1970

PublicacionesREUNI+D
RED UNIVERSITARIA DE INVESTIGACION E INNOVACION EDUCATIVA
Grupos de investigación: ESBRINA (Universidad de Barcelona) - Investigación e innovación educativa en Andalucía (Universidad de Málaga) - Profesorado, Cultura e Institución Educativa (Universidad de Málaga) – Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Murcia) - CUFOP: Investigación del Curriculum y Formación del Profesorado (Universidad de Granada) – EDULLAB: Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías (Universidad de La Laguna) – GITE-USAL: Investigación-Innovación en Tecnología Educativa (Universidad de Salamanca) – STELLAE (Universidad de Santiago) - Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (Universidad de Sevilla) – INDUT: Innovación, Didáctica Universitaria y Tecnología (Universidad Complutense de Madrid) – NODO EDUCATIVO (Universidad de Extremadura) – LACE: Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo (Universidad de Cádiz)

Diseño logo: Xavier Giró
Diseño y maquetación: Jesús Valverde Berrocoso, Caterina Almirall

Índice

PRESENTACIÓN

J. Ignacio Rivas - Fernando Hernández- Juana M. Sancho - Claudio Núñez.....9

INTRODUCCIÓN 13

Sujeto – Diálogo – Experiencia: El compromiso del encuentro
J. Ignacio Rivas **15**

EL SUJETO QUE INVESTIGA-EL SUJETO INVESTIGADO 21

Cómo el proceso de producción del video de las I Jornadas de Historia de Vida en Educación nos ayudó a reflexionar acerca de nuestro propio papel como investigadoras
Ana Paula ferreira - Mariane Blotta Abakerli **23**

Historias de vida de alumnos/as con alta capacidad: ¿éxito o fracaso escolar?
M. José Mayorga - dolores Madrid **27**

Reflexiones sobre entrevistas personales a mujeres maestras. Un proyecto abierto de educación en artes visuales
Ricard Huerta.....**35**

La autobiografía como punto de partida para construir una historia colectiva
J. Carlos Cabrera - Nancy L. Hernández - Leticia Pons.....**43**

Héroes anónimos, o lo extraordinario de lo cotidiano
Apolline Torregrosa - Marcelo Falcón **49**

Retos en la investigación narrativa: la construcción de significados, voz y re-presentación
Iulia Mancilla - Caterí Soler - Antonio Moyano - Piedad Calvo **55**

Al hilo de lo vivido: la pedagogía como brújula para la investigación
Esther Caparrós - J. Eduardo Sierra **61**

El proceso de devolución, discusión e interpretación en la investigación socio educativa con Historias de Vida
Pablo Cortés.....**67**

Axiología y aprendizaje en el análisis autobiográfico escolar. La elaboración de historias de vida
Fátima Sánchez **73**

EL ESPACIO DE DIÁLOGO CON LAS HISTORIAS DE VIDA 79

El valor de las historias de vida en los procesos de integración socioeducativos de inmigrantes en Lucena del Puerto (Huelva)
Antonia María Díaz **81**

La importancia narrativa de los incidentes críticos para la construcción de las historias de vida como factor de exclusión escolar y social en jóvenes
Elena Hernández de la Torre **87**

La recuperación de semióticas en la historia de vida para la reflexión y mejora de las prácticas escolares
Helia de la Concepción Campos **93**

O Livro A: do virtual ao real
Vania Elisabeth Selzleim **99**

La práctica investigativa: el proceso de ir y venir, conflictos y cambios percibidos como sujeto investigador
Karla Alonso - Leticia Fraga **107**

Fragmento de un cuaderno de viaje
Amalia Creus **113**

EL ESPACIO DE LA ENTREVISTA EN LAS HISTORIAS DE VIDA 127

La desmitificación de las Historias de Vida para la construcción del dato cualitativo en educación. Jalisco, México
Rubén Hernández **129**

Historias de vida, archivos de la memoria e historia de la educación
Carmen Sanchidrián - Fátima Ortega **135**

Historias de vida: el valor de la experiencia
Manuel Martí - Teresa Costa **141**

Historias que cuentan. Entrevistar como el arte de dejarse contar
Esther Prados - M. Jesús Márquez - Daniela Padua **147**

La entrevista como espacio de relaciones en una investigación planteada como acompañamiento
Juana M. Sancho - Fernando Hernández - Verónica Larraín - Alejandra Montané **153**

EL ESPACIO DE LA EXPERIENCIA EN LAS HISTORIAS DE VIDA 161

Historias de vida: dar vida a los años que la vida da de más
Manuel Martí - Esther Nebot **163**

El practicum en la titulación de Educación Infantil: una oportunidad para hacer historia (de vida)
Luispe Gutiérrez - J. Miguel Correa - Estíbaliz Aberasturi - Iñaki Karrera **171**

Vivir una historia, compartir una vida. O aprender de la experiencia de una historia de vida
Anna Forés **177**

El yo y el nosotros en la configuración de las experiencias: espacio y personajes en los relatos de vida lingüística
Juli Palou - Monserrat Fons **181**

Autobiografía de una profesora de Educación Artística
Amparo Alonso **187**

Historias de vida: aprendizajes de la lectura, la escritura y la investigación en el ámbito académico
Juan Carlos Mijangos - Pedro José Canto **193**

Historias de vida y reflexividad con talleres de autoconciencia
María Teresa González **199**

Relato de una Investigación: relato de relatos
Analía E. Leite **205**

De padres y madres a hijos e hijas: Los ciclos de la experiencia
J. Ignacio Rivas - Analía E. Leite **211**

Encontrarse con una historia de vida. Ya no soy el mismo
Claudio Núñez **219**

RELATORÍAS 225

El sujeto que investiga el sujeto investigado
Pablo Cortés - Claudio Núñez **227**

El espacio de diálogo con las historias de vida
Leticia Pons - Nancy Hernández **233**

El espacio de la entrevista
Esther Prados - M. Jesús Márquez **241**

Tejido de voces: Los espacios de la experiencia en las historias de vida
Amalia Creus - Karla Alonso **245**

Allí estuvimos: Relato etnográfico de las II Jornadas de Historias de Vida
J. Miguel Correa **247**

Relato Etnográfico – impresionista de las jornadas
Analía E. Leite **251**

PRESENTACIÓN

Construyendo Camino

José Ignacio Rivas Flores
Fernando Hernández Hernández
Juana María Sancho Gil
Claudio Núñez

El libro que presentamos agrupa un buen número de los trabajos que se pudieron compartir en las II Jornadas de Historias de Vida en Educación: Sujeto, Diálogo y Experiencia, celebradas en Málaga, los días 9 y 10 de junio de 2011, y organizadas por el Grupo de Investigación ProCie (http://procie.uma.es). Dichas jornadas fueron acogidas por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, con la colaboración del Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Estas II Jornadas son continuación de las que se celebraron en Barcelona el 10 y 11 de junio de 2010, organizadas por el grupo Esbrina y que dieron lugar a la publicación "Historias de vida en educación: Biografías en Contexto". En estas se inició un procedimiento que prioriza la participación y el diálogo frente a la presentación y la ponencia. De este modo, todas las comunicaciones, previa selección por parte del Comité Académico, fueron depositadas en la web de las jornadas para su lectura. De este modo el tiempo de las Jornadas se dedicó al debate, la discusión, la confrontación a veces, el intercambio y el diálogo. Cada uno y cada una de las participantes pudieron hacer sus comentarios, valoraciones, críticas, y presentar sus pensamientos a lo largo de las dos horas de debate que se dedicaron a cada tema. Las presentaciones individuales fueron sustituidas por la reflexión previa y pausada de los textos, de acuerdo a los intereses y prioridades de cada una y cada uno.

Los participantes, en buena parte, fueron también asistentes de las Jornadas de Barcelona de 2010, si bien se incorporaron otros que se integraron en la dinámica de trabajo de forma ejemplar. La procedencia fue muy dispar, ya que hubo representación de diversas comunidades españolas, pero también de Europa y de Latinoamérica, especialmente de México y Brasil. Esta diversidad permitió compartir y confrontar diferentes puntos de vista, trayectorias y experiencias que enriquecieron el debate y el análisis de las cuestiones que se trataron, permitiendo abrir nuevas opciones, visiones distintas y perspectivas más variadas.

Los trabajos que se recogen en este volumen corresponden a aquellos que se presentaron para su evaluación una vez finalizadas las jornadas y que fueron aceptados. Para ello se siguió un procedimiento de revisión de doble ciego. Los revisores fueron profesores y profesoras de prestigio en el ámbito de la educación e investigación de España y Latinoamérica (Argentina y México). Por esta razón no están todos los trabajos a los que se tuvo acceso a través de la web, sino a una selección de los mismos, a instancias de los interesados. Se incluye al final de la obra las relatorías de cada una de las mesas de trabajo que se crearon, así como como una relatoría compartida del proceso seguido, siguiendo una estrategia que calificamos de etnográfica, ya que se elaboró a partir del registro sistemático y de conversaciones informales con los y las participantes.

El libro se estructura en cuatro capítulos, que se corresponden con los cuatro ejes que se desarrollaron en las Jornadas. Estos fueron: El espacio del sujeto que investiga/investigado; El espacio del diálogo con las historias; El espacio de la entrevista y Los espacios de la experiencia. A ellos se añade un quinto con las relatorías ya mencionadas. Estos capítulos vienen precedidos de una presentación de las Jornadas, a modo de introducción, a cargo del coordinador de las Jornadas, que sirve de reflexión previa de los ejes de trabajo. Esta introducción no presupone, en ningún caso, un marco común de pensamiento de las aportaciones que siguen, sino un punto de partida sobre las intenciones previas. La diversidad caracteriza el conjunto de los textos, y a veces la contraposición de posiciones ideológicas y conceptuales, lo cual sirve para enriquecer el debate y la reflexión.

En el primer eje, "el sujeto que investiga-El sujeto investigado", recoge 9 trabajos que se focalizan sobre el sujeto, entendido de forma diversa y amplia o bien sobre las relaciones entre diferentes tipos de actores en la investigación. En este sentido, algunos trabajos se centran en estudios sobre sujetos particulares: alumnos con altas capacidades, mujeres maestras, autobiografías, etc. Otros, en cambio, se centran más en las relaciones entre sujetos, especialmente investigadores e investigados y su incidencia en el proceso de investigación. Se incluyen también algunas cuestiones metodológicas relacionadas con este

tópico, como es el proceso de devolución en la investigación o el proceso de elaboración de las historias de vida, entendido como un proceso de aprendizaje.

El segundo eje, “el espacio de diálogo con las historias de vida”, abarca 7 aportaciones que posiblemente representen la visión más política de los cuatro. A lo largo de los mismos se plantean como las narrativas y las historias de vida pueden convertirse en herramientas para el cambio, en la medida que ofrecen a los sujetos la posibilidad de entenderse como tales, así como su situación de vida. ¿Las historias de vida pueden ofrecer elementos para la acción de los sujetos con los que trabaja, a partir del encuentro que tiene lugar? El campo de los inmigrantes, la exclusión social, las mejora de las prácticas escolares y el plurilingüismo, se plantean como escenarios para responder a esta cuestión. Junto a ellos, otros trabajos ofrecen la mirada desde el otro lado: ¿Cómo se ve afectado el investigador o la investigadora por el encuentro de investigación? Se nos ofrecen, en este sentido, algunos relatos desde este otro lado.

El tercer eje, “el espacio de la entrevista en las historias de vida”, posiblemente forme una unidad con el eje anterior, si bien en este caso el encuentro, el diálogo que tiene lugar en el proceso de investigación, queda acotado por la entrevista. Esta es la estrategia principal, junto con el relato escrito, con el que se producen las historias de vida. Investigador/es y sujeto/s se encuentran en un espacio y un tiempo único, que le dan especificidad y unicidad al encuentro. Son 5 los trabajos que se presentan que ofrecen reflexiones sobre la construcción de contenido que tiene lugar en este espacio, también desde una perspectiva histórica. Se hace especial hincapié en el sentido de la entrevista desde la perspectiva de la relación desde una perspectiva que podríamos denominar horizontal, que nos habla de la acción de acompañar y de la escucha activa.

Por último, el cuarto eje, “el espacio de la experiencia en las historias de vida”, es el más complejo, posiblemente de los cuatro, si tenemos en cuenta la variedad de aportaciones que se incluyen. La experiencia es uno de los focos necesarios en los estudios con historias de vida, o con narrativas en general. Sin duda, el campo de la experiencia es múltiple y diversos y los ámbitos de análisis se extienden sobre cuestiones muy distintas. Algunas aportaciones se centran en el ámbito escolar, con cuestiones tan distintas como el prácticum, la educación artística, las relaciones familia-alumnado-profesorado, el mundo académico o, en varias ocasiones, el profesorado, su identidad, su historia y su memoria. Otros espacios que se presentan, especialmente relevantes por su singularidad, se focalizan sobre la tercera edad, los talleres de autoconciencia o lo que denominan los autores, vida lingüística.

En síntesis, la variedad de trabajos ofrecen un mundo complejo, lleno de matices, a veces contradicciones, casi siempre incertidumbres, abriendo interrogantes, que en ningún momento cierran un campo. Antes bien, nos hacen ver que el camino está abierto, y que este se construye en el propio caminar, sin que esto suponga una finalidad ciega o sin sentido. Esta errancia, como discurrir por caminos inciertos no elimina el hecho de que se sustentan en un sentido propio, que requiere reflexión, crítica y diálogo. Este es el reto para el futuro: seguir construyendo el mapa de nuestra búsqueda.

INTRODUCCIÓN

Sujeto – Diálogo – Experiencia: El compromiso del encuentro

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga

> A lo largo de los años que llevo trabajando en esta perspectiva puedo decir que se ha convertido también en un modo de vida, una forma de entender mi trabajo, el sentido de mi profesión y de mi actuación personal, política, social y, como no, también académica. Es difícil sustraerse a los efectos de una investigación que genera relaciones con los sujetos desde una cierta intimidad, desde la posibilidad de acceder a su mundo personal y a su propia historia. Cada sujeto con el que he trabajado, al que he entrevistado, o con el que he construido un texto, ha dejado un surco en mi propia experiencia. Ya forman parte de mi propia formación y de mi modo de entender la experiencia escolar. De alguna forma, como investigador y teórico de la educación puedo decir que parte de lo que pienso, digo y construyo tiene que ver con la mirada que cada uno de ellos me ha ofrecido. Veo la escuela a través de sus ojos y de su acción. Forman parte de mi discurso, como de alguna forma todos somos parte del discurso de la historia (Rivas, 2007: 112)

> [mis libros] tienen un sentido ideológico y político, es verdad. Pero hay también una especie de sentido biológico, porque yo me siento como si perteneciera a un cuerpo. Hay una relación carnal con tu historia y tu país, tu cultura y todo eso (*El País Semanal*, Madrid, 23 de abril de 1989) (Saramago, 2010: 112)

Unir en un mismo argumento los términos Sujeto, Diálogo y Experiencia, supone una apuesta por vincular en las historias de vida tanto la dimensión personal como la social y política. Siguiendo el razonamiento anterior de Saramago, somos una realidad compleja que al mismo tiempo es social, pero también es carne, y como tal es historia que se construye como una forma de narrar quiénes somos aquí y ahora, fruto de nuestra experiencia construida en la relación y el diálogo con los otros y las otras.

Como investigadores, trabajar con historias de vida representa una implicación diferente a otras estrategias de investigación, ya que es uno mismo (el investigador o investigadora) quien se pone en juego en el encuentro con los sujetos con los que se investiga. De este modo no sólo es el nivel cognitivo el que se pone en juego en la investigación sino también el emocional, el social y el moral. El conocimiento, que constituye el objeto principal de la investigación, se mantiene ligado a las otras dimensiones con las que conforma su modo de comprender, de manejar y de transformar la realidad.

Las historias de vida de los y las investigadoras, a partir de este punto de vista, se convierten en parte importante del proceso, ya que su propia experiencia, sus valores, su conocimiento, sus creencias … en definitiva, su historia, son parte activa en el encuentro que tiene lugar con el/los sujetos investigados. Los supuestos "resultados" de la investigación son producto de este encuentro y por lo tanto son contingentes y situados, pero también son históricos y sociales. La investigación se convierte, de este modo, en un encuentro entre sujetos que a través del diálogo, recrean la experiencia. En cuanto que esta es una situación única este encuentro nos habla del presente. Todo relato, toda historia, no es más que la interpretación del aquí y ahora de la vida de cada sujeto, que se interpreta a partir de la reconstrucción de su historia.

Si bien el foco de la investigación recae sobre el/los sujetos investigados, entender el encuentro entre investigador/es-investigado/s desde esta perspectiva constructivista histórica nos sitúa ante la posibilidad de la transformación personal, profesional y social de todos los investigados, cada uno desde su posición en el proceso. De este modo, tal como caracteriza a todo encuentro, los sujetos que participan en el mismo se ven afectados, de algún modo, después de que haya tenido lugar.

El proceso de llegar a la investigación con historias de vida, o en general, con los enfoques centrados en el sujeto, es en sí mismo un proceso personal que se caracteriza por opciones epistemológicas, sin duda, pero también de tipo ideológico, político, social y moral, tal como antes apuntaba. Las manifestaciones de los propios investigadores acerca de sus trayectorias ponen de manifiesto el sentido de estos cambios.

En mi caso particular, como investigador comprometido con este enfoque de investigación, el camino por el que he transitado tiene muchos puntos en común con otros investigadores. Habiendo entrado en el mundo de la investigación, como becario de colaboración y profesor colaborador en un primero momento, y profesor no numerario como inicio de mi carrera profesional, en el periodo de la transición política en España, los cambios culturales, políticos y sociales de los que formo parte como tal, configuran opciones propias dentro de los procesos que se estaban viviendo. De este modo, me inicio en la etnografía educativa, en un primer momento como paradigma que rompe con la hegemonía positivista en este periodo histórico particular. Desde esta posición hago mi proceso de iniciación mediante la tesis doctoral.

Los pasos siguientes suponen un tránsito desde la etnografía a la investigación biográfica y, por último, a la investigación narrativa y con historias de vida. Este paso por diferentes instancias representa mis propios cambios de orden epistemológico, ético, político, educativo y, sin duda, personal. En mi caso no es una cuestión de estrategia para obtener conocimiento, sino de opciones con las que transformar la realidad. Así, me muevo desde la búsqueda de patrones culturales, de estructuras, que me permitieran explicar la acción de los sujetos (etnografía estructuralista), al interés por comprender la vida de los sujetos y el modo como se han ido construyendo personal y profesionalmente, como parte de la cultura en la que se desenvuelven (investigación biográfica), para llegar, por último, al sujeto y el modo como narra su propia historia como su modo de comprender el mundo en el que vive. El desplazamiento desde lo estructural y el punto de vista del investigador, al socio-constructivismo y el punto de vista del sujeto mismo sería el boceto de mi trayectoria como investigador.

Louis M. Smith (1997), uno de los investigadores que más tempranamente abrieron las puertas a los métodos cualitativos en educación (Smith y Geoffrey, 1968) presentó en el congreso de la AERA de 1997 el relato de su propia historia como investigador, en un ejercicio de honradez intelectual y compromiso moral. En el mismo explica como la investigación que hizo con Geoffrey, el maestro objeto de su investigación, supone el inicio de un camino que conduce a la perspectiva biográfica y narrativa como paso necesario en su trayectoria. Desde su perspectiva, esto es una consecuencia de la vinculación necesaria que existe entre lo metodológico y conceptual, lo cual resulta relevante en la investigación:

> La naturaleza y cantidad de la mezcla entre lo narrativo y la conceptualización es una opción importante en la investigación cualitativa, aquella que exige un análisis razonado de sí misma (Smith, 1997: 3)

De nuevo la idea de que no es una cuestión simplemente de estrategias aparece en el relato de Smith. Contenido y forma de la investigación se articulan necesariamente desde un marco ideológico y moral que configura el sentido de la investigación. Cuenta Smith en su relato como en la investigación mencionada como génesis de su trayectoria, junto con Geoffrey se planteaban seguir el esquema de estudio de casos sociológico, siguiendo los cánones al uso. En ese momento fueron conscientes de que su trabajo podría describirse como un episodio auto/biográfico en la vida de Geoffrey como profesor, así como en su propia vida como investigador cualitativo. Es decir, la investigación hablaba más de ellos mismos como personas, profesionales y educadores, al mismo tiempo que supone un cambio en su trayectoria biográfica, profesional y personal.

Se puede decir que este cambio describe el paso necesario en la evolución de la investigación cualitativa que se corresponde con el “giro narrativo” que Fernando Hernández (2010: 12-14) describe claramente como una forma de volverse hacia la subjetividad como conocimiento y al relato (o la biografía) como fuente para este conocimiento. El sujeto se sitúa en el centro, pero no como un ente aislado, sino como un ser en relación plagado de múltiples vínculos enredados en un contexto social, político y cultural.

Otro tanto sucede con el relato que Tobin (2011) hace de su propio proceso como investigador, en este caso motivado por su relación con Joe Kincheloe. La relevancia de su relato radica en que desde el principio se sitúa como parte de la corriente de la investigación narrativa, si bien, tal como él mismo expone, utilizaba estas narraciones como fuente para identificar focos de investigación, si bien la investigación principal discurría por otros derroteros. Este uso de la narrativa entiendo que es relativamente frecuente y supone una fuente de conflictos epistemológicos e ideológicos importante. O bien, como plantea Tobin, nos sirve para identificar focos de interés que luego investigamos por procedimientos científicos, o bien, desde el uso que se hace de la narración en otras investigaciones, actúan como ejemplificaciones de los resultados obtenidos previamente por estos otros procedimientos. En ambos casos actúa como mecanismo de legitimación, más que como una forma de conocimiento válida, significativa y relevante, por sí misma.

Tobin plantea que este modo de utilizar la narrativa representa una visión reduccionista y empirista; calificativos que yo completaría con el de utilitarista. Su contacto con Kincheloe y el trabajo que inicia con él le lleva a valorar "la importancia de las historias como representaciones holísticas de sistemas de conocer". Es decir, el modo como los sujetos cuentan y narran su historia representa un sistema complejo y completo de conocimiento, parte de una realidad social, política y cultural, y al mismo tiempo, fruto de una construcción histórica y biográfica. Lo cual nos aporta un punto de vista fundamental en la comprensión de las historias de vida y de la investigación narrativa. Podemos decir que el sujeto, cada sujeto, es parte de un sistema de conocimiento, el cual nos transmite a través de su relato.

De este modo, el paso hacia la subjetividad, desde su punto de vista, es una necesidad ética, epistemológica y política. Tal como me planteo yo mismo el problema, no nos enfrentamos sólo a un cambio de paradigmas una lucha de posición, siguiendo el pensamiento gramsciano, por la hegemonía de uno u otro. Entiendo que este proceso forma parte de la propia lucha social, política e ideológica que caracteriza el mundo de la posguerra, a mediados de los años 40 del siglo pasado, y aún desde antes. Creo que no sería aventurado afirmar que es parte de la confrontación histórica que tiene lugar desde que la cultura empezó a diferenciar a los seres humanos, si bien, adquiere nuevos tintes en esta época gracias a la complejidad que la caracteriza.

En los últimos años, por tanto, estamos asistiendo a un esfuerzo por convertir la investigación narrativa y biográfica en una posición epistemológica y metodológica específico, con su propia credibilidad y legitimidad, fruto de su forma de entender la realidad, el conocimiento y, sobre todo, al sujeto, caracterizado por otro modelo de relación entre sujeto/s e investigador/es fundado en posiciones más colaborativas y democráticas.

Por tanto, este cambio epistemológico que hemos vivido en estos últimos 20 años, esencialmente, representa un cambio en relación al conocimiento implicado en la investigación. Centrarse en el sujeto supone poner en valor a su modo de comprender el mundo y de expresarlo, y la forma como lo comparte a lo largo del proceso de investigación con el/los investigador/es. De este modo son los propios actores sociales, a través de la plataforma que le ofrece la investigación, los que elaboran y otorgan significado a los hechos que tienen lugar en la sociedad. Epistemológicamente se puede decir que modifica la tradicional concepción positivista que entiende la realidad como algo a descubrir por la visión del mundo como una construcción intersubjetiva entre todos y todas las que participan de una misma situación socio-cultural.

El interés se desplaza, de este modo, desde la perspectiva del investigador como única voz autorizada en la interpretación de la realidad a la perspectiva peculiar y particular de los sujetos y cómo estos viven su propia cultura, cómo la interpretan y sobre todo, como la narran. Los fenómenos sociales, como afirma Ricoeur (2001) son textos a interpretar, en un proceso, añado yo, en el que todas las personas formamos parte.

Una consecuencia importante de este desplazamiento es la democratización del conocimiento, tal como ya he comentado anteriormente. En la medida en que se pone en valor la voz del sujeto y que esta se coloca en un lugar preferente, se puede decir que a través de la investigación con historias de vida y la investigación narrativa, tiene lugar una construcción pública del conocimiento, desde el diálogo y la relación intersubjetiva. Connelly y Clandinin (1995), exponen en este mismo sentido, que

> los practicantes (los docentes) se han visto a si mismo sin una voz propia en el proceso de investigación, y muchas veces han encontrado difícil el sentirse animados y autorizados para contar sus historias. Se les ha hecho sentir desiguales, inferiores (20).

Otros autores relevantes también han redundado en esta misma idea repetidamente (Hargreaves, 1996; Larrosa, 1996; Huberman, 1995, entre otros). Sin duda, esta perspectiva es parte del compromiso de la investigación que representa una posición política y ética que rige el quehacer del investigador. De alguna forma también se puede decir que marca la diferencia entre las diferentes formas de entender este modelo de investigación, siguiendo el planteamiento que anteriormente he recogido de Tobin.

De acuerdo a estos supuestos se pueden presentar algunas ideas que orientan el sentido de los ejes que se han establecido para este volumen. Así, los conceptos de sujeto, diálogo y experiencia cobran un significado propio, que a su vez representan las condiciones para el compromiso de tipo ético y político que estoy planteando a lo largo de esta presentación, desde los que se sustenta, a su vez, el compromiso educativo que atraviesa todos los trabajos que aparecen. Así, el *sujeto* se presenta como una construcción socio-histórica, mientras que el *diálogo*, a su vez, representa una condición para la construcción social y la *experiencia* es la expresión de nuestro presente a partir de la construcción de nuestro pasado. A lo largo del texto ya he ido desgranando algunas de las ideas clave para analizar estos conceptos.

El sujeto como construcción socio-histórica

La posición socio-constructivista que subyace en todo el planteamiento es bastante evidente. No se puede entender el sujeto como un ente individual, aislado, sino como una construcción colectiva y compleja. Su ubicación en un escenario histórico y social, como parte de un colectivo, es lo que le da sentido y lo que le hace formar parte de la construcción conjunta del mundo. Dice Shopenhauer (2010) que construir el sujeto individual es construir el sujeto colectivo, global. Esto no quiere decir que el individuo se identifica con el colectivo anulando su subjetividad y de este modo su identidad. Más bien es una forma de vincular al sujeto con la especie humana, como construcción global e histórica, al igual que con la cultura. Somos sujetos individuales en la medida que formamos parte de una historia colectiva en un sentido holográfico: cada sujeto contiene el colectivo del que forma parte.

Las historias de vida, por tanto, no hablan sólo de los sujetos individuales, sino que fundamentalmente nos permiten acceder a la comprensión de los contextos sociales, políticos y culturales en que estas se han ido construyendo, tal como ya he dicho en otros momentos (Rivas y Sepúlveda, 2003). Esto representa una diferencia fundamental con las perspectivas que valoran esencialmente las voces de los sujetos en "estado puro", que no deja de ser sino una forma de reafirmar el individualismo y el sujeto aislado, frente al punto de vista interpretativo crítico, que nos ofrece un sujeto situado.

Tal como White (1987) lo explica, la construcción de los relatos y de las historias, podría constituir una forma básica de asimilar nuestra experiencia a estructuras de significación que las transforman en conocimiento. De este modo el relato individual, la historia particular, adquiere una dimensión pública y compartida y se pone en valor en relación a las historias de los demás.

El diálogo como condición para la construcción social

El sujeto entendido de esta forma construye sus sistemas de significado mediante la relación que establece con los demás. En relación con la investigación, la *entrevista* se erige, por tanto, en la estrategia necesaria para la construcción bien del relato, bien de la interpretación, bien de ambas cosas. Precisamente es la estrategia que se basa en la interacción y en la comunicación con el/los otro/s, a partir de la cual construir el relato de la experiencia del sujeto o la interpretación del mismo.

Resulta claro que me estoy refiriendo a una forma particular de entrevista que no se plantea la búsqueda de datos, que nos sometería a la lógica empirista comentada anteriormente. Entiendo la entrevista como una construcción conjunta donde la información se elabora precisamente, desde la relación. Esto la convierte en una experiencia a su vez única e irrepetible y por supuesto no replicable que busca la comprensión de la vida del sujeto.

Kincheloe (1998) elabora el concepto de *escucha radical*, que define esta forma de entender esta cuestión: se trata de hacer un esfuerzo por comprender el punto de vista de los otros, pero sin buscar cambiarlos. Difiere pues, del punto de vista terapéutico, así como del positivista. El cambio, la transformación, no depende de la intencionalidad del investigador o del entrevistador, sino de la propia posibilidad del sujeto de construir su relato y la interpretación del mismo.

La experiencia como expresión de nuestro presente

La construcción del relato de aquello que nos pasó, no es más que la forma que tenemos de expresar lo que somos en el presente. La experiencia, de nuevo, es la construcción que hacemos de lo que pasó, cualquier cosa que fuera lo que pasó. Es importante este punto de vista ya que cambia el significado positivista del dato, como lo objetivo, lo observable, que podemos verificar mediante técnicas de verificación. En este sentido la búsqueda de la "Ipsíssima verba" como la palabra verdadera, el hecho, tal cual como aconteció realmente, no deja de ser una falacia; una búsqueda inútil y fútil.

Podemos hablar, en todo caso, de evidencias entendidas como construcciones intersubjetivas referidas al sentido o significado que damos a ciertas manifestaciones de nuestro relato. Esto es, aquellos elementos que nos relacionan con las estructuras de sentido más amplias, a partir de las cuales podemos construir conocimiento, siguiendo la cita anterior de White. Es por esto por lo que planteo que cuando

narramos nuestra experiencia, no hablamos de “lo que pasó”, sino de lo que nos está pasando ahora, a partir de lo cual, estamos reconstruyendo nuestro pasado. La historia es siempre el relato del presente, ya que está construida desde los parámetros con los que estamos configurando nuestra realidad actual.

Con esto presento algunos apuntes a partir de los cuales enmarcar los desarrollos posteriores, en esta obra, sobre el sentido de estos conceptos. Sin que ello suponga que los autores y las autoras que nos acompañan compartan esta posición. Más bien, se ofrece la posibilidad de dialogar sobre el sentido de cada uno de ellos desde la variedad de enfoques y perspectivas que se plantean.

Bibliografía

CONNELLY, F. M. Y CLANDININ, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

HARGREAVES, A. (1996). Revisiting voice. *Educational Researcher*, 25, 12-19

HERNÁNDEZ, F. (2011). *Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto*. En F. HERNÁNDEZ, J. M. SANCHO Y J. I. RIVAS (Coords.), Historias de vida en educación: biografías en contexto (13-22). Barcelona: Universitat de. Recuperado el 25 de febrero, 2011, en http://hdl.handle.net/2445/15323

HUBERMAN, M. (1995). Networks that alter teaching: conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and teaching: theory and practice*, 1(2), 193-211.

KINCHELOE, J. (1998). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. Dordrecht: Springer

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

RICOUR, P. (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

RIVAS FLORES, J.I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En I. SVERDLICK (coord.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción.* Buenos Aires: Noveduc.

------ Y SEPÚLVEDA (2003). Voces para el cambio. Las biografías como estrategia de desarrollo profesional. En M. A. SANTOS Y R. BELTRÁN (coords.), *Conocimiento y Esperanza.* Málaga: Universidad de Málaga.

SARAMAGO, J. (20109. *José Saramago en sus palabras.* Madrid: Santillana. (Edición y selección a cargo de Fernando Gómez Aguilera)

SMITH, L. M. (1997). Learning to do, teaching to do. Annual Meeting of the American Research Association. Chicago, Il.

------- y W. GEOFFREY, (1968). *The complexities of urban school.* New York: Holt, Rinehart and Winston

SHOPENHAUER, A. (2010). *El mundo como voluntad y representación.* Barcelona: Círculo de Lectores.

TOBIN, K. (2011). Learning from a good mate. An introduction. In J. KINCHELOE (2011), *Key Works in Critical Pedagogy*. Rotterdam: Sense publishers

EL SUJETO QUE INVESTIGA-EL SUJETO INVESTIGADO

Cómo el proceso de producción del video de las I Jornadas de Historia de Vida en Educación nos ayudó a reflexionar acerca de nuestro propio papel como investigadoras

Ana Paula Ferreira Da Luz
Mariane Blotta Abakerli Baptista
Universidad de Barcelona, España

Resumen. *La comunicación que presentamos* ***no es en formato texto*** *sino un* ***video*** *a lo que hemos llamado de "texto visual". El video se encuentra en el link:*
http://visualethnographies2011.blip.tv/file/5079345/
El video es una mescla de making of y texto académico en donde dialogamos con las grabaciones hechas de la I Jornadas de Historias de Vida en Educación. Al hacer la edición nos deparamos con cuestiones investigativas, teóricas, practicas y tecnológicas que nos han hecho repensar nuestro papel y posición como investigadoras en el campo social.
El video presenta nuestro dialogo con las fuentes grabadas -personas que están haciendo sus investigaciones en Historias de Vida– y con teóricos que hablan de los temas que surgieron en las jornadas. Por eso las citas y las referencias bibliográficas están en el video y no en el texto abajo que es una explicación contextual.
Este proyecto, con formato novedoso, pretende iniciar un dialogo con las tecnologías como forma de captar narrativas para dar cuenta de las experiencias del otro así como para resignificar nuestra propia experiencia.
Palabras clave. *Metodología visual, ética, rigor, reflexividad, montaje.*

Abstract. *The present communication is not a text but a video which we call "visual text." The video is in the link:http://visualethnographies2011.blip.tv/file/5079345/*
The video is a mix of making of and academic text where we dialog with the I Jornadas de Historias de Vida en Educación recordings.
By making the editing process we came across researching, theoretical, practical and technological questions that have made us rethink our role and position as researchers in the social field.
The video presents our dialogue with the recorded sources -people who are doing their research in Historias de Vida- and theorists who discuss the issues raised at the conference. So the quotes and references are in the video and not in the text below that is a contextual explanation.
This project, with new format aims to initiate a dialogue with technology as a way to capture narratives to account for the experiences of another, and to reinterpret our own experience.
Keywords. *Visual methodology, ethics, rigor, reflexivity, editing.*

Introducción

La comunicación que enviamos **no es en formato texto** sino un video a lo que hemos llamado de "texto visual" y que se encuentra en el link:
http://visualethnographies2011.blip.tv/file/5079345/

Es fundamental que se vea el vídeo antes de leer el texto ya que el texto es un complemento del video y no al revés.

Creemos que este formato puede aportar algo a las investigaciones en Historias de Vida ya que muchas veces utilizamos las tecnologías como soporte y apoyo en nuestros procesos. Este video es a la vez una forma de documentación y de reflexión sobre el propio proceso de la investigación.

El texto que sigue es una breve explicación del proceso de producción del video y de cómo llegamos a él.

La comunicación que presentamos habla de cómo planteamos una investigación etnográfica a partir de una tarea de colaboración realizada dentro del doctorado de Artes y Educación de la universidad de Barcelona.

La aproximación al campo

La idea inicial era registrar las I Jornadas de Historias de Vida en Educación celebradas en junio de 2010 en Barcelona, con la intención de documentar el evento.

Sin embargo, cuando empezamos a ver las cintas para editar las muchas horas de material que teníamos, nos hemos dado cuenta de que tendríamos que tomar algunas decisiones a la hora de elegir lo que incluiríamos o excluiríamos y el por qué de nuestras elecciones.

Al hacer esta aproximación nos hemos dado cuenta de que estábamos proyectando la misma mirada de investigador que utilizamos en nuestras investigaciones. Esto se dio a través del uso de palabras y de vocabularios que forman parte de nuestro entorno académico. El giro investigativo se produjo cuando empezamos a trabajar con evidencias que, en un principio, no formaban parte de una investigación sino que tenían una finalidad institucional de registro y divulgación científica. Al empezar la producción del video nos dimos cuenta de que nuestras tomas de decisión estaban enmarcadas dentro de paradigmas que forman parte de nuestra relación diaria con los fenómenos investigados.

Así que, conceptos como el de crear un relato polivocal o bien la construcción de una idea hecha a partir de los discursos que surgieran en las jornadas, nos llevaron a entender que lo que estábamos haciendo era reflexionar sobre un hecho en el cual habíamos participado. Sin embargo, las evidencias con las cuales estábamos trabajando no eran las jornadas en sí, sino las diversas horas de video que habíamos grabado. Con el hecho de ver y rever las grabaciones creamos un acercamiento a los relatos que permitió con que reflexionáramos sobre cuestiones como: la ética en la investigación, el rigor y el papel del investigador, reflexividad y empowerment.

Así que en el video que elaboramos sobre las I Jornadas de Historias de Vida en Educación intentamos entonces hacer presentes estas relaciones a través de preguntas, notas de rodapié o transiciones de video.

Sin embargo, la comunicación que enviamos no es el video elaborado para las I jornadas, sino una ramificación del “making of” de nuestro proceso de producción del video.

La idea de realizar un “making of” surgió de una conversación con Fernando Hernández, en donde hablábamos sobre la necesidad de crear un texto en donde estuviera presente el cómo hemos llegado a unas escenas y temas y no otros. Aun en esta conversación y pensando en un seminario que hemos tenido con la etnógrafa visual Sara Pink, nos hemos dado cuenta de que muchas veces solo vemos el trabajo final sin ver esas tomas de decisión. Sin embargo, es en los “making of” en donde visualizamos ese fuera de campo rico en observaciones, explicaciones y lo invisible.

Entonces, para realizar el “making of” empezamos a grabarnos mientras hacíamos el video. Para eso utilizamos tres cámaras, dispuestas en sitios estratégicos para captar nuestras hablas y también la pantalla del ordenador. De este modo podríamos captar tanto nuestras conversaciones cuanto los movimientos y comandos que realizábamos en el ordenador. Esta parte nos pareció muy importante pues aquí vinculamos la herramienta de trabajo como determinante de muchas decisiones.

A decir, hemos eliminado muchas escenas por la mala calidad de la grabación, o del sonido capturado, o aun si no era posible ver la persona que hablaba. Eso indica que muchas de las decisiones también estaban vinculadas a las tecnologías que formaban parte de este trabajo, o sea, tanto las grabaciones como el programa de edición. Fue una sorpresa, por ejemplo, encontrar en el programa “Premiere” una parte que se llama “transiciones de video”. Esta herramienta ofrece

opciones en las cuales se pasa de un frame a otro de modo más suave sin cortes bruscos. Las opciones varían desde un pasaje hecho con un color hasta transiciones “adictivas” en donde un frame hace ese pasaje mezclándose al próximo. De las opciones esa fue la que más nos gustó, tanto por la cualidad estética cuanto por el propio concepto que nos pareció significativo ya que una de nuestras ideas era la de que el gran relato fuera compuesto por los pequeños relatos que se iban complementando.

Además de eso, trabajar con imágenes supone una búsqueda de “calidad estética” vinculada al visual, muy impregnado por nuestra mirada a las imágenes que forman parte de nuestro cotidiano. Hay que destacar que nuestra formación es en Bellas Artes y que eso determina una mirada impregnada de los conceptos que eso supone. En una conversación con el técnico del laboratorio, Germán Reguera, el nos dijo que la calidad de un video has con que la gente se fije en los contenidos y no en los “defectos” visuales. Sin embargo, hemos optado por dejar las grabaciones como pasó. Muchas veces una de nosotras esta fuera de campo y en otras nos reímos, y en otras nos hemos sentido incomodadas por las cámaras, pero esto también ha formado parte del trabajo, así que hemos decido trabajar a partir del contexto que fluyó en vez de “rehacerlo” y trabajar a partir de un contexto montado.

Aunque el “Premiere” sea un programa muy completo, no hemos podido “arreglar” algunas escenas a punto de ponerlas en el video, transformando eso en una estrategia de eliminación de escenas, ya que deberíamos reducir las ocho horas de grabación en aproximadamente quince minutos, tiempo límite que hemos propuesto para el video final, pautado también en los concejos de Germán sobre cuánto tiempo aguanta una persona ver un video institucional sin perder el interés.

Texto visual

Mientras mirábamos el “making of”, nos hemos dado cuenta de que habíamos grabado toda nuestra conversación y de que en ella estaban las conversaciones alrededor de los conceptos que habían surgido en las jornadas. Entonces, una vez más hemos dado un giro en nuestra propia producción y decidimos hacer lo que hemos llamado de *texto visual* para enviar como nuestra comunicación para las II Jornadas de Historias de Vida en Educación.

La idea del *texto visual* es de que este cumpla una finalidad académica pero partiendo de otros medios. En nuestro caso, el video, ya que estábamos muy involucradas con ese medio. Para que ese *texto visual* adquiriese las características académicas hemos indicado los marcos teóricos con los cuales hemos dialogado durante la producción del video y también algunos otros detalles importantes como poner los nombres completos de las personas que citamos en el video y con las cuales dialogamos, además de la bibliografía necesaria.

Así que en nuestro *texto visual* está el “fuera de campo” del trabajo desarrollado en la mesa de edición. Son nuestras tomas de decisión sobre que relatos poner y porqué, enmarcados por conceptos que estructuran un enfoque Construccionista en la investigación.

Con todo este proceso hemos entendido como trabajar desde distintas formas narrativas para dar cuenta de las experiencias del otro y para resignificar nuestra propia experiencia. Si la finalidad de las investigaciones es la de entender las relaciones que establecemos con las experiencias del otro, entonces hemos cruzado la frontera en nuestra propia manera de trabajar y hemos creado un espacio compartido de diálogo entre las distintas voces.

Referencias Bibliográficas

Todas las referencias bibliográficas y citas se encuentran en el video.

Historias de vida de alumnos/as con alta capacidad: ¿éxito o fracaso escolar?

María José Mayorga Fernández
Dolores Madrid Vivar
Universidad de Málaga, España

Resumen. *Las Historias de Vida constituyen una metodología que nos permite reunir los acontecimientos más significativos de nuestras vidas, y en este trabajo hemos pretendido conocer el éxito o fracaso del sistema educativo a partir de las propias experiencias de los alumnos y alumnas con altas capacidades, a lo largo de su trayectoria escolar. Para ello, hemos utilizado un enfoque narrativo biográfico, donde se analizan los contextos en los que actúan y se construyen los sujetos, centrándonos, sobre todo, en los contextos inmediatos. Mediante dicho análisis hemos obtenido una visión general de cuáles han sido los aspectos que, principalmente, han influido en el éxito o en el fracaso escolar de estos alumnos/as.*
Palabras clave. *Historias de vida, éxito escolar, altas capacidades, metodología cualitativa*

Abstract. *Life Stories are a methodology that allows us to gather the most significant events of our lives, and in this work we have tried to know the success or failure of the education system from the experiences of pupils with high abilities, to throughout his school career. To do this, we used a biographical narrative approach, which examines the contexts in which they operate and are constructed of subjects, focusing mainly on the immediate contexts. Through this analysis we obtained an overview of what were the aspects that mainly influenced the success or failure of such school students.*
Keywords. *Life Stories, school success, high capacities, qualitative methodology.*

Introducción

En 1980, la profesora Gervilla presentó su tesis doctoral titulada “Creatividad, Inteligencia y Rendimiento: un estudio experimental, realizado con escolares malagueños”.

Los planteamientos de este trabajo daban respuesta a los siguientes interrogantes:

-¿Cómo se puede valorar a un alumno/a buscando “algo” que, hasta ahora, no han medido los exámenes escolares ni los test?

-Este “algo”, que vamos a llamar creatividad, ¿cómo puede medirse?... ¿Cómo puede desarrollarse en el alumno/a?

- ¿En qué medida la inteligencia y los rendimientos inciden en la creatividad?

- ¿Qué aspectos de la enseñanza (rendimientos) se hallan en mayor relación con la creatividad? Ya que su desarrollo implicaría el desarrollo de la creatividad de los estudiantes ¿Puede la creatividad ser predicha tomando como predoctores a inteligencia y el rendimiento?

En esta investigación participaron 22 centros educativos de Málaga y provincia, de titularidad pública y privada, representando alumnado de la capital, de la sierra y de la costa.

En la población escolar, de 8 a 15 años, de estos centros escolares se realizaron pruebas estandarizadas y baremadas con la finalidad de detectar a aquellos alumnos o alumnas creativos, sobredotados intelectuales y bitalentados (creativas e inteligentes). Para ello, se evaluaron los siguientes aspectos: inteligencia, rendimientos, intereses y creatividad.

Para medir la inteligencia se utilizó el T.C.I. de Víctor García Hoz (Test de Inteligencia General-serie dominós).

La prueba de creatividad empleada fue la Prueba de Beltrán- Fernández Pózar.

Los intereses se recogieron a través del Cuestionario de Orientación Escolar y de Desarrollo Vocacional de F. Rivas, Universidad Politécnica de Valencia.

Y por último, para el rendimiento la Escala de Instrucción de Víctor García Hoz y las notas escolares.

El trabajo fundamental consistió en:

a) Hacer un diagnóstico de los individuos creativos.

b) Diagnóstico y análisis de Inteligencia, Rendimiento e Intereses de los mismos alumnos/as.

c) Nivel de Creatividad, Inteligencia y Rendimientos de Málaga y su provincia, en relación con la media nacional general; diferenciando Málaga-Provincia; Estatales-Privados; Varones-Mujeres; Edades, Niveles y Centros.

d) Comparación de las diferentes medias…

e) Elaboración de baremos de cada una de las pruebas por edades y niveles.

f) Correlaciones existentes… y posibles predicciones…

Los diagnósticos de los alumnos y las alumnas fueron proporcionados a los equipos directivos y tutores de los centros educativos implicados, de tal manera que fuesen ellos quienes tomaran la decisión de transmitir la información, o no, a las familias de aquellos niños o niñas con tal diagnóstico (alta capacidad-bitalentado, inteligente y creativo).

En 2004 retomamos este estudio, 24 años después, donde nos planteamos analizar, profundizar y enriquecer los resultados desde una perspectiva cualitativa. Ahora seríamos algunos miembros del Grupo de Investigación "Educación Infantil y Formación de Educadores" (HUM-205) de las Universidades de Andalucía los responsables de ello.

La propuesta fue la búsqueda de aquellos alumnos y alumnas que fueron diagnosticados como bitalentados o con alta capacidad, inteligentes y creativos, con el objetivo de conocer su trayectoria académica, escolar y profesional para identificar el éxito. En otras palabras, "analizar sus vidas".

Hemos pretendido descubrir el éxito o fracaso del sistema educativo a partir de las propias experiencias de los alumnos y alumnas con altas capacidades, a lo largo de su trayectoria escolar. Para ello hemos utilizado la metodología de las Historias de vida, metodología que nos permite reunir los acontecimientos más significativos de nuestras vidas. En el estudio hemos utilizado un enfoque narrativo biográfico, donde se analizan los contextos en los que actúan y se construyen los sujetos, centrándonos, sobre todo, en los contextos inmediatos.

Historias de vida como metodología

Siguiendo a Ruiz Olabuénaga (1989) podemos decir que en la historia de vida, una persona refiere en un largo relato el desarrollo de su vida desde su propio punto de vista y en sus propios términos. Se trata, por tanto, de un relato personal, subjetivo, siendo ésta una de sus principales características positivas, ya que el individuo puede analizar y comprender como determinadas situaciones o hechos puntuales en su vida han marcado su trayectoria escolar y, en definitiva, social. Como recogen Greene y Hill (2005), el concepto de experiencia expresa el hecho de que un sujeto sea consciente bien de un estado o condición, bien de ser afectado por un evento.

Por otro lado, el interés hacia los alumnos/as con Altas Capacidades ha estado presente a lo largo de toda la historia, tanto de manera teórica como práctica.

Las historias de vida son un proceso de investigación que parten de una interrogante, y en este estudio hemos utilizado esta metodología para conocer, de primera mano, como la escuela ha posibilitado el éxito o fracaso de alumnos/as diagnosticados con Alta Capacidad, y que no eran conscientes de dicho diagnóstico. Aunque nuestro propósito en este trabajo no es mostrar la relevancia del uso de historias de vida para indagar sobre un grupo de estudio con determinadas cualidades, como es nuestro caso, sino nuestro interés es conocer si las capacidades identificadas en determinadas personas, al cabo de tantos años, "habían dado sus frutos" utilizando este método.

Las oportunidades que un niño o una niña con altas capacidades intelectuales tiene para demostrar determinadas habilidades, con frecuencia, son muy limitadas en el ámbito de la

enseñanza obligatoria. Esto implica que, desafortunadamente, un elevado número de jóvenes no terminará los estudios y un alto porcentaje no accederá a la universidad, a pesar de la paradoja de su capacidad para triunfar en ella con poco esfuerzo.

En este estudio hemos pretendido analizar cuáles han sido los principales aspectos que han influido en el éxito o fracaso escolar de los sujetos investigados, y por consiguiente en su éxito socio-laboral.

Instrumentos de recogida de información

De las modalidades de investigación interactiva, nos ubicamos en la fenomenología, ya que teniendo presente nuestro objetivo principal, es la que nos permite describir los significados de una experiencia vivida. Para ello, elegimos realizar entrevistas en profundidad donde las personas investigadas iban aportando una narración de sus experiencias personales, de tal forma que pudimos grabar sus historias orales, y poco a poco fuimos construyendo sus autobiografías.

Esta técnica de recogida de datos se caracteriza por una conversación con un objetivo. Es frecuente elaborar una guía de entrevista general, para confeccionarla nos planteamos unos indicadores que debían orientar el diálogo.

A modo de ejemplo, los indicadores que guiaron la recogida de datos de personas bitalentadas fueron los siguientes: persistencia en la tarea; gran sensibilidad hacia el mundo que le rodea; realización de preguntas exploratorias a edades tempranas; alta capacidad creativa; elevada capacidad de aprendizaje; idealismo y deseo de alcanzar en sus trabajos la perfección; sentido del humor; Independientes, trabajo individualizado, confianza en ellos mismos; búsqueda de un desarrollo social adaptado; realizan aprendizajes tempranos y sin apenas ayuda; aprende con facilidad y memorizan sin apenas esfuerzo; aplicación rápida de conocimientos adquiridos; facilidad para conectar ideas diferentes; lenguaje elaborado; comprensión de ideas abstractas; curiosidad; alto rendimiento; alto interés en temas concretos; facilidad en la resolución de problemas; buenos lectores; no se aceptan lo que no consideran lógico; se aburre en clase; autoexigente; autocrítico; capacidad de liderazgo; capacidad para tomar decisiones; gusto por juegos complicados; gusto por experimentar; necesidad de éxito; imaginación y fantasía; idealistas; sensibles; creatividad y necesidad.

Estos indicadores han derivado en cuestiones muy diferentes, que tienen en cuenta todos aquellos aspectos que definen una persona con tales características. A modo de ejemplo, en la entrevista para personas bitalentadas se abordan preguntas como:

- ¿Qué recuerda su entrada en el colegio? ¿Cómo fue?
- ¿Cuáles han sido sus objetivos en la vida? ¿Los ha conseguido?
- ¿Qué personas han influido en su vida?
- ¿Se adapta fácilmente a las situaciones?
- ¿Qué le anima? ¿Qué le deprime?
- ¿En su profesión se considera una persona original?
- Si usted hubiera conocido los resultados del test ¿hubiese cambiado su vida?

Localización de la muestra

De la muestra estudiada, 986 escolares, 17 obtuvieron dicho diagnóstico (1,43%). De estos 17, había dos de 8 años, tres de 9 años, tres de 11, dos de 12, seis de 13 años y uno de 14 años por lo que hoy día nos hemos reencontrado con personas adultas de más de 30 años. Veamos la siguiente tabla.

Tabla 1. Muestra

Nº	Identificador alumno/a	Edad	Media Creatividad	Media Inteligencia
1	918	8	112,5	25
2	974	8	115,25	51
3	958	9	114,7	1
4	887	9	125,7	50
5	925	9	119,2	51
6	583	11	203	66
7	576	11	173	34
8	788	11	155	48
9	665	12	159	55
10	689	12	160,2	70
11	198	13	159,75	8
12	199	13	164,75	40
13	460	13	156	60
14	650	13	157,75	54
15	655	13	157,75	55
16	667	13	142,5	59,5
17	285	14	172	42,5

Del total de las personas diagnosticadas hemos localizado a 13 de ellas, 5 hombres y 8 mujeres.

Las vías de localización de las personas diagnosticas han sido dos: las páginas blancas de Telefónica de Internet y las redes sociales (principalmente Facebook).

Cuando hablábamos por primera vez con estas personas, las reacciones han sido muy diversas: algunas pensaban que queríamos vender algo, otras creían que le estábamos gastando una broma, algunos eran incrédulos con el diagnóstico… pero lo cierto es que en general, todos fueron accesibles y aceptaron realizar la entrevista muy amablemente.

Resultados

Como ya se ha expuesto, en 2004 retomamos este estudio, 24 años después, con el objetivo de encontrar a las personas diagnosticadas como creativas, inteligentes y bitalentadas para conocer si estas capacidades “habían dado sus frutos”. Principalmente nos preocupaba saber su trayectoria escolar y profesional.

En este apartado presentamos una muestra de esta segunda parte de la investigación, apoyada en los resultados cuantitativos obtenidos del primer estudio, donde nos planteamos analizar, profundizar y enriquecer los resultados desde una perspectiva cualitativa, mediante la metodología de Historias de Vida.

Tras realizar el análisis de las narraciones hemos apreciado que estas personas a pesar de poseer todas ellas altas capacidades han tenido historias de vida muy diferentes.

Una primera cuestión a resaltar es que en ninguno de los casos los equipos directivos de los respectivos centros informaron a las familias de las altas capacidades que tenían sus hijos/as, lo cual, ha sido una variable que en muchos casos ha marcado la trayectoria escolar de estos alumnos/as. ¿Por qué? Porque muchos de ellos consideran que les hubiese gustado saber el diagnóstico, y no entienden por qué desde los centros no se les proporcionó dicha información, en especial aquellos que poseen problemas de autoestima. A pesar de que la mayoría consideran que el conocimiento del diagnóstico no hubiera cambiado su actual vida, dos casos manifestaron de

manera desgarradora, que conocer el diagnóstico hubiera cambiado sus vidas para mejor principalmente porque sus padres hubiesen apostado por que estudiaran y no abandonaran los estudios.

Otro tema interesante es que, excepto uno de ellos, todos han tenido padres con titulaciones superiores o empresarios, dedicándose sus madres al cuidado del hogar, casi en el 50% de los casos han sido los padres los que mayor influencia han ejercido en ellos, como por ejemplo nos indica K.H.B. *"mi padre supo sacar al máximo todas y cada una de mis cualidades"*.

Si empezamos por el principio, fácilmente todos recuerdan con agrado su infancia. Solo dos afirmaron que se aburrían en el colegio, a los demás les gustaba estudiar, simplemente en determinadas asignaturas que les costaban menos trabajo es donde se aburrían porque poseían los conocimientos que estaban impartiendo. Nos muestran cómo eran capaces de adquirir los conocimientos de forma más rápida y eficaz que el resto de los compañeros/as, por ejemplo K.H.B., estudiaba en el autobús de camino al colegio,… aunque en ocasiones no tenían notas muy elevadas era porque no le dedicaban tiempo al estudio, simplemente con las explicaciones del profesor tenían suficiente para llegar al notable.

Entrevistador: La escuela ¿te gustaba mucho?
IMLG: La escuela me encantaba

Normalmente las asignaturas que más les interesan son las ciencias, concretamente matemáticas, física, química, e incluso los idiomas. Aunque con los años afirman que la historia también es algo que les ha llamado mucho la atención.

Otra de las características que demuestran son sus tempranas inquietudes por temas inusuales para los niños/as de su edad, por ejemplo M.L.C.V., con 11 años, le interesaba enormemente la política, de hecho se hizo militante. Ello demuestra la madurez temprana que poseen.

Sólo dos de ellos han tenido graves problemas de drogas en la adolescencia, el resto han sido niños/as "normales" como ellos se definen, aunque I.C.S. considera que *"su familia siempre ha sido especial, no sólo ella, sino toda su familia"*.

Entrevistador: Que eran ¿todos brillantes?
LAD: Muy brillantes, muy brillantes
Entrevistador: ¿Y sus padres a que se dedicaban?
LAD: Mi padre era empresario, tenía una empresa de tejidos
Entrevistador: ¿Y su madre?
LAD: ¿Y mi madre se dedicaba a sus 8 niños?
Entrevistador: ¿Y cómo se lleva con sus hermanos, cuantos varones y cuantas hembras?
LAD: 5 niños y 3 niñas, de pequeños muy bien, una familia muy unida y muy bien, ahora de mayor empiezan más problemas… de pequeño yo recuerdo una familia feliz…
Entrevistador: ¿Y el nivel cultural de tu familia?
LAD: Mi familia son las típicas personas que empezaron a trabajar desde muy joven, si son personas que se han preocupado siempre de tener conocimientos, de leer, pero ellos ningunos de los dos han tenido lo que son estudios universitarios, de hecho yo creo que debieron quedarse en los estudios Primarios. Pero si son personas de que le han interesado estar formados. Ellos si han fomentado mucho en nosotros el tema de lo que es la cultura. Entonces ha hecho mucho hincapié en que tenemos que leer mucho, que tenemos que conocer, viajar…

Sobre al nivel de estudios de las personas bitalentadas, de todas las narraciones, solo 2 de ellas no han acabado los estudios superiores, habiendo entre ellos 2 arquitectos, 1 informático, 1

licenciada en turismo, 1 maestra, 1 gemólogo. De los 2 restantes uno de ellos empezó a ser empresario con 18 años y otra es auxiliar administrativo, ya que empezó 3 carreras pero no les motivaron lo suficiente como para terminarlas. Prácticamente todos son empresarios, aunque dicha empresa no esté relacionada con lo que estudiaron.

Las dos personas que no han acabado sus estudios, y que han tenido problemas con las drogas, son las que poseen una autoestima muy baja. Además son muy introvertidos, con bastantes traumas familiares y personales. Incluso una de ellas llegó a tener problema de anorexia. El resto si posee una alta autoestima, ellos son conscientes de sus potencialidades, y como dice K.H.B. *"me siento superior, porque veo como soy capaz de explotar mis cualidades, aunque no le doy ningún valor a la inteligencia"*, o A.A.A. *"yo me considero medianamente inteligente, más bien considero que tengo una mente despierta, me veo una persona resolutiva*".

La gran mayoría consideran que han conseguido los objetivos profesionales que se han ido marcando.

> *KHB: Mira por donde, puede ser que tenga algo que ver con todo esto, no. Mira por donde, me gusta hacer muchísimas cosas, me saqué el curso de piloto, y el otro día se presentó la oportunidad de presentarse a controlador aéreo, me presenté, pero no he pasado, no he pasado por el inglés, entonces mira por cuenta ajena, a mi no me gusta trabajar por cuenta ajena, pero lo de controlador me fascina, por el propio hecho del tema técnico, del tema organizativo por el tema de responsabilidad, pero mira por donde no he pasado, entonces, de qué te sirve la inteligencia al final? No te sirve de mucho a lo mejor otro es más acto para eso que yo, entonces por cuenta ajena, oye me lo he planteado de controlador, a lo mejor, ehhh aprovecharse de las circunstancias de la vida. Y por cuenta propia, hombre me gustaba mucho la informática, me gusta mucho programar (…)*

Tras analizar los diferentes relatos hemos observado que el apoyo familiar que han tenido todos y cada uno de ellos ha sido muy importante, por lo que nos planteamos, ¿dónde ha estado la principal dificultad para que muchos de ellos fracasen en el ámbito educativo? Esta es una cuestión que debemos plantearnos los profesionales de la educación.

Discusión

Somos conscientes de que cada persona constituye en sí mismo un ser único e irrepetible, y en ningún momento pretendemos establecer generalidades en la realización del presente estudio pero si nos gustaría compartir algunas impresiones y hacer algunas propuestas.

Después de pensar, releer las narraciones y reflexionar sobre todo lo "oído y sentido" tenemos la impresión de que los diagnósticos fueron acertados y que a pesar de que tras la primera investigación los centros eran conocedores de estos diagnósticos, no informaron a las familias ni hicieron nada "especial" para potenciar y atender a la diversidad de estos niños/as, empleando estrategias que reforzaran y les permitieran profundizar en el aprendizaje. Aunque hay algunos casos en los que los entrevistados señalan a sus buenos maestros y profesores… destacando principalmente aspectos personales de estos.

La conclusión más destacada que se puede vislumbrar de este estudio, es que a pesar de que tras la investigación los docentes en particular, y los centros en general, eran conocedores del diagnóstico, no hicieron nada para potenciar y atender a la diversidad de estos niños/as, empleando estrategias que reforzaran y les permitieran profundizar en el aprendizaje.

La formación especializada de los diferentes profesionales que deben atender estas necesidades sigue siendo escasa, ya que ni en la formación inicial ni en la formación permanente se han contemplado suficientemente bien contenidos especializados en alumnado con altas capacidades.

También queremos señalar que aunque la atención a la diversidad del alumnado andaluz está garantizada por nuestra legislación y por los recursos que la Administración Autonómica dispone, en el caso de los niños y niñas con altas capacidades intelectuales aún existen importantes lagunas que cubrir, tanto en la detección e identificación de sus necesidades y habilidades, como en la de las atenciones educativas que reciben en la escuela. La escuela todavía hoy está lejos de proporcionar a estos alumnos/as las necesidades educativas adecuadas para que puedan desarrollar al máximo sus capacidades y potencialidades.

En este estudio hemos pretendido analizar cuáles han sido los principales aspectos que han influido en el éxito o fracaso escolar de los sujetos entrevistados, y por consiguiente en su éxito socio-laboral con la única finalidad de responder a la inquietud de mejorar la práctica educativa. Una práctica educativa que valore las vocaciones intelectuales y la emocionalidad. Que se ocupe del desarrollo de la iniciativa, de la fantasía y de la creatividad.

Al mismo tiempo, desde el punto de vista educativo, la escuela debe considerar como aspectos esenciales de su trabajo con este tipo de alumnado:

- La autoestima (hacer creer en las posibilidades…)
- La motivación (ilusionar e implicar en el aprendizaje)
- Lo emocional (lo afectivo es el motor de lo cognitivo)

Referencias Bibliográficas

FERNÁNDEZ, M. T. y otros (2001). *Guía para la atención educativa a los alumnos/as con sobredotación intelectual*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

GERVILLA, A. (1987). *Creatividad, inteligencia y rendimiento. Un estudio experimental, realizado con escolares malagueños*. Málaga: Universidad de Málaga.

--------- (2003). *Creatividad y superdotación-sobredotación*. En A. GERVILLA (dir), Creatividad aplicada. Madrid: Dykinson.

GREEN, S. y HILL, M. (2005). *Researching children´s experience: methods and methodological issues.* En S. GREEN y D. HOGAN (Eds.), Researching children´s experience. Approaches and methods (1-21). London: SAGE.

RIVAS FLORES, J. I. (2009). *Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de Argumento en la investigación Educativa*. En J. I. RIVAS FLORES y D. HERRERA PASTOR (coords.). Voz y educación, la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad (17-36). Barcelona: Octaedro.

--------- , HERRERA, D., JIMÉNEZ, R. y LEITE, A. (2009). Conocer la escuela a través de nuestras vidas: la biografía escolar como estrategia de aprendizaje. I Congreso Internacional de Intercambio de Experiencias de Innovación Docente Universitaria, Salamanca, 507-512.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. y ISPIZUA, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Reflexiones sobre entrevistas personales a mujeres maestras. Un proyecto abierto de educación en artes visuales

Ricard Huerta
Universidad de Valencia, España

Resumen. *El presente trabajo pretende mejorar la práctica docente de un profesor de educación artística, al tiempo que explora las opiniones de mujeres maestras de varios países de Iberoamérica (Cuba, Colombia, Chile y Uruguay). Se intenta con esta investigación artística abrir nuevos planteamientos de implicación profesional y personal, homenajeando al colectivo de las docentes, y reivindicando el papel social de las educadoras. Para realizar la investigación se han tenido en cuenta los resultados obtenidos a partir de entrevistas personales, realizadas por el propio investigador. En base a las narrativas personales, empezando por la del propio autor, se intenta conocer al alumnado de magisterio, y también contrastar las diferentes realidades nacionales, en todo aquello referido al papel de las docentes en cada entramado social. Gracias a este trabajo, el investigador consigue adentrarse en su propio papel de educador mediante un mayor conocimiento de sus alumnas (la gran mayoría son mujeres), y situando a cada maestra en el papel de "modelo" a tener en cuenta. La propuesta también acerca la realidad de la escuela a las salas de exposición de diferentes museos que han participado en esta propuesta artística y educativa.*
Palabras clave. *Arte, educación artística, identidades docentes, mujeres maestras, museos.*

Abstract. *This paper tries to improve the educational practice of an art education teacher, at the time that explores different women opinions in several countries of Latin America (Cuba, Colombia, Chile and Uruguay). My artistic research is an honoring to the group of women teacher. I claim here the social role of educators. The research work analyzes the results obtained from personal interviews, realized by the own researcher. On the basis of the personal narratives, it is tried to know to every analyzed subject, specially the author, and also to confirm the different national realities, in all that referred to the paper of the educational women in every social studding. The investigator, as an artist-teacher, manages to enter in different looks towards the teachers, promoting the portraits of the students, and placing every teacher in the paper of "model". This work manages to bring the reality of the school over also to the showrooms of different museums that have taken part in this investigation.*
Keywords. *Art, art education, identity, women teacher, museums.*

Introducción. Revisar la experiencia vivida

Soy profesor de educación artística en la Universitat de València. Me formé como grabador en la Facultad de Bellas Artes y como intérprete en el Conservatorio Superior de Música, habiendo ampliado mis estudios con la carrera universitaria de Comunicación Audiovisual. Mi tesis doctoral defendida en 1992 trataba sobre la creatividad de los artistas que supieron diseñar letras y anuncios para revistas durante la década franquista de 1950, en pleno periodo de autarquía, uno de los momentos más oscuros de la dictadura española. Una tesis poco común, ya que analizaba la tipografía y las formas de impresión, una faceta entonces nada habitual entre las investigaciones que se llevaban a cabo en bellas artes. Pero además era innovadora por el hecho de plantear la cuestión desde perspectivas sociológicas y con el apoyo de los estudios semióticos. Aquel trabajo fue galardonado con un premio internacional de investigación. De aquella experiencia quisiera destacar ahora las entrevistas personales que hice a tres destacadas figuras de la época: Joan Fuster (escritor), Ricard Giralt Miracle (diseñador) y Pascual Quiles (impresor). En base a aquellas entrevistas pude extraer mucha información válida para mi tesis y, además, pude montar un mediometraje audiovisual que tuvo repercusión por su esquema innovador. Ahora reviso aquellas

tentativas y soy más consciente del aporte que significaron, demostrando una vocación clara por acercarme a lo que actualmente definimos como historias de vida.

Aquellos primeros trabajos de investigación me llevaron hacia lo que habitualmente he venido defendiendo como estrategia válida. Considero fundamental contar con la voz de los implicados cuando se revisa un tema en concreto o un periodo histórico. Esa transmisión de informaciones y de sentimientos se hace posile de manera mucho más rotunda cuando las entrevistas son registradas en directo por parte del propio entrevistador. En mi caso las grabo en video, lo cual me permite revisarlas comprobando, además de las palabras, los gestos y las modulaciones del lenguaje de las personas entrevistadas. En entrevistas posteriores que he hecho a personajes relevantes (Antoni Tàpies, Joan Brossa, Jordi Savall, Yoko Ono, Pere Gimferrer, John Matthews) registré sus intervenciones solamente en audio. A diferencia de lo que ocurrió con las grabadas en video, gracias a las cuales incluso llegué a entablar una verdadera amistad personal con los entrevistados. En el proyecto *Mujeres Maestras* las entrevistas se registraron en video. Cuando investigo sobre cuestiones relativas a la construcción colaborativa del conocimiento, a la práctica docente, o a la creación artística, mi interés por acercarme a las personas, por entrevistarlas y conocerlas, está relacionado con el hecho de que nuestro trabajo siempre estuvo muy directamente vinculado al trato personal con el alumnado y el profesorado. Se combinan de este modo aspectos relacionados con la comunicación y con la educación. En ese sentido, valoro positivamente las aportaciones de las teorías del *artist-teacher*, mucho más desarrolladas en el ámbito anglosajón, pero que considero importante introducir en nuestro país (Parker, 2009).

Recopilar atrevimientos desde las teorías del *artist-teacher*

Tras 25 años como docente compruebo que siempre he intentado combinar la faceta docente (para mi la primordial) con las tareas creativas como artista visual. Esta combinación de elementos y prioridades no resulta fácil de llevar adelante, ya que en un sistema universitario como el nuestro, en el que prima la valoración de los trabajos escritos (la publicación de artículos y libros), no se valora la creación de obra artística, ni son tenidos en cuenta los esfuerzos desde la creación en artes visuales de un profesor dedicado a la formación de docentes. Soy docente de educación artística, del área de conocimiento de *Didáctica de la Expresión Plástica*, y es evidente que he de priorizar la reflexión sobre mis experiencias educativas, lo cual supone no poder dedicar tiempo y esfuerzos a otros aspectos importantes, más vinculados a la creación de obra visual. Tengo muy asumido, por una opción personal y profesional, que soy docente, y que mis prioridades se articulan en torno a la formación universitaria de docentes. Lo cual no impide que mis inquietudes por acercarme al conocimiento del alumnado me llevan también a indagar en todo aquello que pueda redefinir posicionamientos en relación con sus intereses (Huerta, 2010c).

Defiendo los mecanismos de investigación que propician los estudios culturales y, por ello, animo a mi alumnado de posgrado y de doctorado a articular sus propuestas en torno a las historias de vida y a otras modalidades de investigación de carácter cualitativo. En ese sentido, me parecen adecuadas las palabras de Fernando Hernández al referirse a las nuevas propuestas que desde la educación fomentan 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”: Siguiendo con el texto del autor, leemos que: “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” (Hernández, 2010: 14).

Nuevas formas de habitarse como artista y como docente

Me centraré ahora en el proyecto *Mujeres Maestras* No me consta que existan otras propuestas similares.Se trata de integrar los intereses del profesor de educación artística con la necesidad

creativa del investigador en artes visuales, binomio que genera procesos novedosos. En nuestro caso, además, la propuesta es singular porque abraza referentes como los estudios de género, la investigación pedagógica, la creación artística, la recepción del arte, y todo ello con la participación de actantes diversos (alumnado, profesorado, públicos, museos). Se trata de una investigación en la que se cruzan las voces de las maestras con mi propia inquietud epistemológica, integrando multitud de aspectos que están en relación con sus ideas, prácticas e intereses. Al volcarme en el conocimiento en directo de las maestras, creo que mantengo una postura crítica frente a lo que ha sido habitual en relación con el colectivo al que me acerco. En este mismo sentido, recojo ahora la suposición de la cual parte Hernández (2010, 16) al incidir en que: "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*".

Al iniciar el proyecto *Mujeres Maestras* me importaba mucho recoger las opiniones de las maestras, algo que explica certeramente la profesora María Jesús Agra:

> Comenzó a apasionarme la idea de oír a quien nunca se escucha, observar de un modo al que la institución académica, o la tradición investigadora, parecía totalmente impermeable, atender las voces no habladas pero si sentidas, las voces de aquellos que pocas veces habían sido escuchadas (las voces de mi alumnado, el profesorado en activo…). Eran voces de sueños, de expectativas, de fracasos y aciertos, de recuerdos, de razones y sentimientos... La idea me gustaba. Son narrativas que no tienen principio ni fin, son tránsitos de vida. No tienen un inicio, un desarrollo y un final, son un estar siendo, son un proceso similar a vivir (…) (Agra, 2010: 19).

Criterios de negociación entre un profesor de educación artística y docentes

En *Mujeres Maestras* existe un recorrido de orden metodológico. Cuando se inició el proyecto en 2005, las primeras exposiciones tenían como prioridad mostrar los resultados de una serie de obras que yo mismo había realizado como artista visual, combinándolas con los trabajos de los niños que habían dibujado a sus maestras. Después de tres exposiciones, comprobé que faltaba un elemento primordial para construir mucho mejor este engranaje: la voz de las propias maestras. Es a partir de entonces que ocurren varias cosas que conviene ahora destacar:

- Se internacionaliza el proyecto
- Se inician las entrevistas en video a las maestras
- Se revisa el alcance de la investigación, al comprobar que podía abarcar aspectos que hasta entonces no habían sido abordados (como por ejemplo, comparar lo que ocurre en países diferentes)
- Se valora la interdisciplinariedad del proyecto.

Todo ello me ha impulsado a recoger las voces de las maestras de países como Uruguay, Chile, Colombia, España y Cuba. El proyecto no está cerrado, pero vamos presentando los resultados en cada país. De hecho, estoy ahora mismo escribiendo un texto con la intención de publicarlo como libro, y se han publicado ya varios artículos al respecto en revistas especializadas.

Paseos

Mujeres Maestras es un paseo literario y visual por los territorios de un colectivo muy presente, masivo y necesario, pero probablemente poco visible, como lo es el de las maestras. El proyecto intenta acercarse desde el terreno literario y artístico a los entresijos de una realidad social, cultural y especialmente educativa. La propuesta habla de mujeres y de colectivos femeninos. Mi ofrecimiento se gestiona desde el respeto y el interés por conocer mejor un entramado de orden

social, en el cual el tejido se viene urdiendo desde lo personal. La observación se ha de entender desde la mirada de las masculinidades, desde la creación artística y desde la experiencia de un hombre que, en este caso también como docente, prefiere indagar en sus propias inquietudes, contrastándolas al mismo tiempo con las de otras opciones igualmente válidas y permeables. Quisiera, en cualquier caso, referirme a las observaciones apuntadas por la autora Montse Rifà, cuando sugiere que "la subjetividad es un primer acercamiento que puede conducir a la inversión y renegociación de las realidades de autoridad entre investigadores, profesorado y alumnado". Por ello mismo, y siguiendo la particular estructura que plantea la autora, entendemos que "es necesario incrementar las comprensiones de las dinámicas del poder, a menudo contradictorias, que suceden en las prácticas pedagógicas y que nos afectan como sujetos de relaciones sociales y de género" (Rifà, 2003: 81).

La voz de las maestras

En este apartado se incorporan algunas opiniones de las maestras entrevistadas. Las entrevistas se realizaron siempre en un contexto de máxima confianza. No se partía de un cuestionario concreto o cerrado, con una batería de preguntas, sino que se ofrecían una serie de temas a comentar, de manera que las entrevistadas podían opinar sobre aquellas cuestiones, o bien sobre otras que les interesasen, sin imposiciones de tiempo. Este sistema de entrevista semiestructurada y sin presiones favorece una mejor disposición de las entrevistadas, teniendo en cuenta las realidades sociales, políticas, religiosas y culturales tan diferentes en las que se encuentran.

Escuchamos a la maestra cubana Julianne Barbón, quien asegura que le gustan mucho las clases, y que vincula siempre que puede la danza y la educación musical, *"donde nosotros realizamos algunas actividades de educación artística, enseñando a los niños diferentes…"* (aquí se para a pensar la palabra que quiere decir, con los ojos mirando hacia arriba) *"…obras de arte"*. Sigue diciendo Julianne que *"a partir de estas obras de arte el niño selecciona, describe, lo puede hacer con témpera, con crayola, con plastilina, y el niño selecciona de sus materiales cuál es el que él desea para poder cumplimentar la actividad en la que que nosotras como maestras le orientamos"*. Como la mayoría de las docentes, asegura que necesitaría más formación para poder aprovechar en el aula todo el potencial que brindan las artes.

Coral Plana, del Colegio Bilingüe Ciudad Vieja, en Montevideo, sonríe constantemente. Abrigada con dos gruesos jerseys de cuello alto, uno blanco y otro verde oscuro, me cuenta que es aficionada a preparar postres, y que para ella *"el arte es algo terapéutico"*. Asegura que *"trabajar con alumnado en arte es algo como artesanal, ya que en parte a mi también me gusta la repostería, es como jugar con los elementos para inventar, crear, para poder satisfacer más a los demás, y tener esa ida y vuelta entre uno y otro"*. Esta idea del arte como repostería tiene algo de tradición oriental, pero también abriga la nueva idea de la cocina como arte, algo que los grandes chefs han elevado a la categoría de creación.

Mujeres Maestras es experiencia vivida en directo, con las docentes, al lado de ellas, en las aulas universitarias y en los colegios de primaria, en el taller del artista y en los jardines de infantes (que es el nombre de los centros públicos de educación infantil en Uruguay), en las calles de algunas ciudades e incluso en los talleres de museos. En *Mujeres Maestras* se combina la acción con la reflexión teórica. A eso me refiero al hablar de cercanía: a la posibilidad de comentar cuestiones cotidianas y/o personales que afectan a miles de maestras y sobre las cuales, sin embargo, no se suele incidir.

Teresa Fornaguera, fundadora del Colegio Unidad Pedagógica de Bogotá, hija de emigrantes españoles, nos habla de su implicación con las cuestiones del arte, algo que ya formaba parte de su ideario hace tres décadas, desde un planteamiento inicial que se basaba *"en intentar conocer y lograr la expresión de los niños. Mediante el dibujo ellos podían contarnos sus historias, sus impresiones, su vida. Es así como hemos conseguido a través de los años un desarrollo del arte y de la expresión artística*". Me enseña los inmensos murales que decoran y ambientan el comedor

del colegio y me dice que *"en estos trabajos ellos representan, con diferentes técnicas y materiales, lo que han realizado durante el semestre, además, sus trabajos son expuestos en diversas zonas del colegio, y con el tiempo hemos ido enriqueciendo la experiencia a través del arte con los niños"*.

Lina, del Colegio Semenor de Manizales, confirma que trabaja mucho con el arte, que le *"encanta toda la parte artística y manual, porque desde ahí se pueden formar a las personas; lo que podemos expresar mediante el dibujo o mediante la poesía es algo muy interesante porque desde allí conseguimos dimensionar varios sustratos de la vida, fortaleciendo las habilidades y talentos que los niños poseen y que nosotros desde las aulas intentamos ir construyendo. El arte es el que nos permite dar esa mirada hacia todo lo que podemos hacer"*. Lina asegura que *"por medio del arte podemos enseñar cualquier cosa e incluso puede ser mucho más lúdico y divertido para los estudiantes"*. Y concluye: *"la labor artística la he ido fortaleciendo en mi vida, y en mi labor como docente también me aplico muchísimo, porque me parece en extremo interesante educar en el arte"*. Frente a la actitud positiva de Lina, otra maestra del mismo colegio se refiere a sus desencuentros con el arte, fomentados por los propios temores: *"el arte me fascina, pero como fui una persona muy tímida todavía tengo esas cositas de timidez. Me encanta la dramatización, y trabajar con mis chicos la parte artística y la expresión manual. También me gusta mucho el baile, que lo hemos implementado mucho aquí con una profesora excelente que llegó para que ellos bailen y canten. Yo también estoy logrando vincularme poco a poco, porque así me hago mejor persona"*. Comprobamos a través de sus palabras de qué manera Claudia intenta por todos los medios superar las dificultades que le inculcaron desde niña.

Marta, joyera y maestra del taller de joyería del Colegio Unidad Pedagógica, en Bogotá, está mucho más implicada con todo lo relativo a las artes, ya que su proyecto es artístico, pero nos advierte que ello es posible *"gracias a los planteamientos del centro, lo cual permite no tanto formar joyeros, carpinteros, tejedores o ceramistas profesionales, sino que ellos conozcan, a pesar de ser una generación tan inmediatista, la validez de estos procesos, ya que permiten que algo se inicie desde las ideas, desde la parte del concepto mental, hasta llegar a un resultado físico, pasando por todas estas etapas, y superándolas."* En el caso de Marta, existe además un afán por transmitir ciertos valores que desde el arte se pueden fomentar, ya que para el alumnado *"resulta fundamental aprender algo tan difícil como es la paciencia. Será a través del oficio que ellos pueden entender la vida misma. Descubren que tienen talentos que no sabían que se podían explorar por ahí. A través del oficio aprendemos cosas de química, de física, de matemáticas… cuestiones de la parte académica"*.

En el caso de Silvana escuchamos a otra maestra que también se formó como artista, y que ahora ejerce como profesora de secundaria, así como también de docente en la Universidad de Antioquia, en Medellín. Silvana asume esta doble vertiente de docente y artista, ya que su decisión de ser maestra surgió cuando estudiaba*: "me presenté a artes y no estaba muy convencida con lo de ser artista, ya que había cuestiones de raza y de clase social con las que no comulgaba mucho, y desde luego no me involucraban todas las cuestiones de las galerías y del mercado del arte. Cuando abrieron la licenciatura pensé que siendo maestra podría proyectarme de otra manera. Todavía continué en contacto con el arte, o al menos con aquellos aspectos del arte que me interesaban"*.

Establecer el contacto directo con las protagonistas de esta historia significa elaborar un discurso próximo a las narrativas personales (Huerta, 2009ª, 2009b, Rifà, 2010), de este modo se pueden mejorar las propias clases que imparto en la universidad al formar a futuras docentes. Poder conocer de primera mano lo que opinan sobre sus clases, su alumnado, su función social, sus problemas y los modos de abordarlos o solucionarlos, me hace sentir mucho más cerca de estas personas a quien tengo la responsabilidad de formar. Al tratar cuestiones de educación artística, no creo que debamos ceñirnos a las cuestiones que tradicionalmente se trataban en nuestra área; es más, pienso que resulta fundamental abordar desde la formación estética aspectos políticos, sociales y culturales (Errázuriz, 2006, Duncum, 2008). Partiendo de estos criterios, el proyecto *Mujeres Maestras* incorpora un planteamiento integrador, recogiendo aportaciones

diferentes con la idea de unir esfuerzos y acercar intereses. Para ello, escuchar la voz de las maestras resulta esencial (Agra, 2010, Huerta, 2010b).

Conclusiones

Intento con el proyecto *Mujeres Maestras* elaborar un discurso visual y literario que establece conexiones entre las voces de las docentes y la investigación universitaria. Pretendo mejorar mi labor como docente, conociéndome mejor, pero sobre todo conociendo más a las maestras, que son mi alumnad en su etapa de formación inicial. Espero continuar elaborando este discurso en base a lo que defiende Fernando Hernández:

> 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. (Hernández, 2010: 20).

Referencias Bibliográficas

AGRA, M. J. (2010). *Topografía crítica: el hacer docente y sus lugares.* En AGRA, M.J., EÇA Y OTROS, Desafios da educaçao artistica em contextos ibero-americanos (18-35). Porto: APECV.

DUNCUM, P. (2008). Holding Aesthetics and Ideology in Tension. *Studies in Art Education*, 2, 122-135.

ERRÁZURIZ, L. H. (2006). *Sensibilidad estética. Un desafío pendiente en la educación chilena*. Santiago de Chile: PUC.

HERNÁNDEZ, F. (2010). *Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto*. En F. HERNÁNDEZ, J. M. SANCHO Y J. I. RIVAS (ed.), Historias de vida en educación: biografías en contexto (13-22). Barcelona: Universidad de Barcelona.

HUERTA, R. (2008). A complicada vida em parella entre mestres e museos. *Revista Galega de Educación*, 40, 28-32.

--------- (2009a). Maestras y museos. Matrimonio de conveniencia. *Revista Educación y Pedagogía (Medellín, Universidad de Antioquia)*, 55, 89-103.

--------- (2009b). ¿Qué esperan los museos de los maestros? *InVisibilidades*, 0, 54-65.

--------- (2010a). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. València: PUV.

--------- (2010b). Un proyecto de investigación en educación artística: aspectos identitarios de las maestras chilenas. *Pulso*, 33, 31-59.

--------- (2010c). Investigación por estudios de caso en el aula de música. I Congreso Internacional "Investigación en Música", Valencia, 18-26.

--------- (2011). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23 (1), 55-73.

PARKER, T. (2009). Continuing the Journey–the Artist-Teacher MA as a Catalyst for Critical Reflection. *International Journal of Art and Design Education*, 28, 3, 279-286.

RIFÀ, M. (2003). Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, XV, 37, 71-83.

--------- (2010). *Narrativas autobiográficas en la investigación educativa basada en las artes y en el curriculum de formación del profesorado*. En M.J. AGRA, EÇA Y OTROS, Desafios da educaçao artistica em contextos ibero-americanos (36-37). Porto: APECV.

La autobiografía como punto de partida para construir una historia colectiva

Juan Carlos Cabrera Fuentes
Nancy Leticia Hernández Reyes
Leticia Pons Bonals
Universidad Autónoma de Chiapas, México

Resumen. *El trabajo muestra la mirada de un grupo de investigadores que reconstruyen su andar como cuerpo académico, a través de un ejercicio colectivo de auto-reflexión.*
Palabras clave. *Autobiografía, historia colectiva, cuerpo académico*

Abstract. *The work shows the look of a group of researchers as they rebuild their faculty go through an exercise collective self-reflection.*
Keywords. *Autobiography, collective story, academic group*

Introducción

Lo que aquí exponemos es la experiencia tenida al construir la historia colectiva del cuerpo académico Educación y desarrollo humano (CA-EyDH). Esta pretensión responde a un proyecto más amplio de investigación en el que se involucra este colectivo junto con otros cuerpos académicos y grupos de investigación, quienes buscan identificar las tradiciones epistemológicas, teóricas y metodológicas que predominan en el campo de la investigación educativa, desde las distintas miradas que ofrecen los colectivos que lo conforman.

Para realizarlo se recurrió a una estrategia metodológica que tomó como punto de partida el relato autobiográfico escrito por cada uno de sus integrantes (algunos de estos relatos fueron publicados en el libro *Espacios autobiográficos e identidades académicas*, editado por la UNACH en 2010) para, posteriormente, reflexionar en colectivo acerca de aquello que une al grupo y define formas de trabajo para la creación-recreación del conocimiento en el campo de la investigación educativa.

La estrategia seguida se ubica en la investigación biográfico-narrativa para la cual es necesario ceder la palabra a los actores para que hablen de lo suyo, de los significados que tiene su vida y trabajo académico a través de la narración de sus experiencias. Este enfoque de investigación contempla

> …las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una articular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995). Trama argumental, secuencia temporal, personajes, situación, son constitutivos de la configuración narrativa (Clandinin y Connelly, 2000)… (en Bolívar, 2002: 5).

El ejercicio realizado de autoconocimiento y reconocimiento de los otros ha resultado interesante y nos ha permitido descubrir que es imposible pensar la existencia de una verdad y del logro de la objetividad plena, aplicando lo que Pozuelo (2006) propone cuando se refiere a la autobiografía. Para este autor la polémica ficción-realidad que caracteriza al género autobiográfico puede resolverse si se considera que los hechos relatados por el autor, quien es a su vez el narrador y personaje, son presentados, no en acuerdo a la "verdad" (en su carácter de objetiva, absoluta o real), sino a partir de la imagen que él guarda de esa realidad (en su carácter de objetivación). Se

trasladó este planteamiento hacia la construcción de una autobiografía grupal que toma como base la posibilidad de convenir desde el “ser ahora” del colectivo los significados compartidos lo que, a la vez, llevó a cada uno a repensar-se tal como se había expresado en su autobiografía.

El camino recorrido nos ha situado como sujetos investigados y sujetos investigadores a la vez. Al momento en que cada uno construía su autobiografía nos sentíamos investigados. Al construir la historia colectiva del grupo todos éramos investigadores, sin embargo en ambos momentos no dejamos de ser lo otro. En esta dialéctica reconstruimos la historia sobre nosotros mismos pero también nos quedó claro que cada uno de nosotros se reconstruyó a sí mismo y reconstruyó la imagen que tenia de los demás. Está de más decir que esta fue una experiencia de autoconocimiento enriquecedora para todos.

1 El punto de partida

El acuerdo inicial consistió en que cada uno de los integrantes de este cuerpo académico escribiera su autobiografía en la que se destacaran los temas relacionados con su vida académica. Tarea ardua pues aunque todos iniciamos con mucho entusiasmo y nos impusimos un tiempo límite descubrimos que es difícil hablar de uno mismo y más aún tratar de adivinar aquello que a los otros les interesaría conocer. El tiempo límite se aplazó en varias ocasiones hasta que hubo un momento en que se le puso fin. El resultado fue asombroso, llevábamos más de ocho años trabajando juntos y nos dimos cuenta de dos cuestiones. La primera es que desconocíamos en gran medida a los demás y que cuando cada uno relataba de su vida académica, hablaba de distintas cosas.

La diversidad de perspectivas que se muestran en las autobiografías, así como la riqueza de información de primera mano que brindan las experiencias de vida contenidas en los distintos relatos, situados en contextos diversos a partir de los cuales se construyen significados nos permitió observar que cada autor tiene un estilo de redacción que refleja su personalidad y los significados que construye alrededor de los aprendizajes tenidos a lo largo de años en los estudios escolarizados (en preescolares, primarias, secundarias, preparatorias y escuelas de nivel superior), en los campos disciplinarios en los que se han formado (literatura, lingüística, sociología, administración, pedagogía, filosofía, etc.), en las interacciones sociales vividas (con familiares, compañeros de juegos, de trabajo, de vida, amigos y autores diversos), así como en el encuentro actual de todos ellos en esta empresa colectiva de auto-conocimiento, comprensión y diálogo basado en la tolerancia y en la necesidad permanente de escuchar-se y comprender-se.

2 Un ejercicio complementario para la reconstrucción de significados

Además de la autobiografía se pidió a los integrantes del grupo que escribieran en tres cuartillas lo que significaba para ellos su encuentro e inclusión en el cuerpo académico. Si bien este ejercicio implicó un tiempo menor de lectura que la autobiografía la diferencia de significados construidos en torno a lo que fue la constitución del colectivo y las relaciones con los demás integrantes fue igualmente diversa. ¿Cómo construir una historia colectiva a partir de esta diversidad?

Las narrativas individuales se sometieron a un examen colectivo que nos permitió reconstruir significados en torno a la vida académica. Sobre éstas, se observó que la complejidad de la vida académica hacía posible identificar algunos aspectos compartidos pero enfatizados en distintos sentidos y momentos; otros hacían alusión a hechos y relaciones pasadas particulares que dejaron huellas y hoy cada uno reconoce como definitorios de su ser actual; otros se centran en señalar posibilidades de construcción a futuro o de resaltar situaciones por las que atraviesan en el presente. Los títulos y subtítulos que cada autor anota en su autobiografía dan cuenta de trozos o pedazos de vida, pero también de transcursos o líneas que se dirigen hacia algún punto; señalan la construcción del “yo” a través del “mi”, de los otros, del ustedes, de nosotros; evocan la vida en

las escuelas, en los hogares, en los sitios de trabajo, en localidades rurales y urbanas, en el país y en el extranjero. Cada una por separado y todas juntas en conjunto ofrecen una perspectiva de la vida académica, del ser y sentirse académico, del mirar-se junto a los demás.

El punto común de ser académicos, desempeñarse laboralmente en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) como docentes e investigadores con proyectos comunes de trabajo contrasta con el hecho de haber transcurrido por diversas escuelas a lo largo de sus vidas y poseer experiencias personales disímiles. El permanente compartir y diferir expresado en cada relato no sólo en el contenido de la situación que se narra sino incluso en el estilo que sigue su redacción, tenía que ser sometido a un proceso de reconstrucción para trascender las miradas individuales y construir la historia colectiva.

En los relatos autobiográficos relacionados con la vida en el cuerpo académico los autores ofrecieron "pistas" que fueron seguidas en distintos sentidos para después buscar entroncarlos.

Estas búsquedas complementarias incluyeron la revisión de información en los archivos del cuerpo académico, en el currículum colectivo registrado ante el Programa de Mejoramiento del Profesorado, a partir de entrevistas realizadas a colaboradores, directivos de la institución, egresados y estudiantes de la UNACH formados en los programas educativos en los que los integrantes del colectivo imparten clases.

Dos acciones más complementaron la colección de información que fue sistematizada y analizada para redactar este trabajo. Una se ligó al Seminario Espacio Biográfico en el que participaron los integrantes del CA, entre los meses de marzo y septiembre de 2010, el cual brindó un espacio de diálogo para reflexionar y registrar en un diario los aspectos que en este trabajo se relatan. La otra acción fue compartida con los otros grupos y cuerpos académicos que participan en este proyecto en red y consistió en una entrevista colectiva realizada, en este caso, por un integrante de otro CA.

A través de esto fue posible ir más allá de los relatos individuales y construir la historia compartida de este colectivo en la que se resaltan sus formas de creación-recreación de conocimiento sobre la educación. Lo que a continuación se expone es un ejemplo de esta reconstrucción de significados que relata la constitución del CA.

El cuerpo académico Educación y desarrollo humano

Lo que se expone en este apartado es resultado del proceso de resignificación llevado a cabo a partir de los relatos autobiográficos y su contrastación con la información obtenida a partir de otras fuentes. En el apartado siguiente se observará que lo que aquí aparece referido con claridad no fue percibido de manera individual de la misma forma.

Este CA es un colectivo conformado en agosto de 2002 cuando el representante institucional de la UNACH ante el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) reunió a los profesores de tiempo completo (PTC) adscritos a la Facultad de Humanidades para dar a conocer (aunque en el contexto la acción fue vista por los asistentes a la reunión como "imponer"), las reglas de este programa emanado de la Secretaría de Educación Pública en 1996. El mandato era contundente: todos los PTC deberían conformarse en cuerpos académicos y registrar sus Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC).

Cinco PTC que entonces compartían la condición de ser "nuevos" en esta Facultad, a quienes unían lazos endebles de amistad y compañerismo, estuvieron dispuestos a conformar un CA. ¿Cómo denominarlo?, en realidad el nombre no era una preocupación. Hasta entonces los PTC de reciente contratación en la UNACH o los que se habían cambiado de adscripción hacia esta Facultad estaban incluidos en un grupo amplio, eran los que no tenían CA y, en tanto podían integrarse a alguno, formaban parte del denominado "Grupo Disciplinar Educación y desarrollo humano".

Ahí estaban anotados estos cinco PTC y otros que no llegaron a la reunión porque no supieron o no tuvieron interés alguno por saber de qué se trataba. Estos cinco PTC recuperaron el

nombre, se dieron a la tarea de definir seis LGAC y cumplieron con el registro para ser reconocidos como un CA en formación ante el PROMEP en agosto de 2002. A ellos se unió un profesor más que se enteró y asumió la propuesta de los otros. En 2003 se incorporan al colectivo cuatro PTC más, por lo que desde entonces ha estado constituido por 10 integrantes [(1)]

Es entonces que inicia el proceso de constitución de un grupo de trabajo académico, que en el transcurso del 2008 es reconocido por el PROMEP como un CA consolidado, máximo grado de habilitación que otorga este programa a los cuerpos académicos que muestran una producción colectiva consistente, han obtenido los máximos grados de habilitación profesional y realizan de manera equilibrada las que actualmente se reconocen como las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior: docencia, investigación, tutorías y gestión-vinculación.[(2)]

Los relatos autobiográficos individuales

Antes de lograr la objetivación expresada en el apartado anterior se pueden identificar diversos significados particulares sobre la constitución de este CA:

Para Karla el CA se inició con cinco integrantes y después se unieron cinco más:

> …la vida se encargaría de reunirnos como equipo de trabajo en un grupo interdisciplinario llamado: Educación y Desarrollo Humano, y conformado por Nancy, Juan Carlos, Lety, Rosario y yo. Ese fue el inicio, o al menos así lo recuerdo. Elsamaría Díaz Ordaz Castillejos, Fernando Lara, Hugo Armando Aguilar y el maestro Madrigal, de quien desconozco por qué nadie le llama por su nombre, se incorporaron más tarde.

Para Nancy el CA inició con seis integrantes, una de ellas, Rosana, no aparece en la narración de Karla, los otros se unieron años después, y el último que menciona, José Luis Madrigal, pareciera que se unió años después que el resto del grupo (en una tercera etapa).

> En el año 2002 nos reunimos Leticia Pons, Juan Carlos Cabrera, Karla Chacón, Rosario Chávez, Rosana Santiago y yo, y decidimos formar el CA conservando el mismo nombre del grupo que habíamos creado un año atrás… Años más tarde, se integraron dos nuevos compañeros, Elsa y Fernando… Finalmente, el último en ingresar, el maestro José Luis Madrigal… Hoy, a más de cuatro años de su ingreso, nos encontramos convencidos de empezar a lograr un proceso de conocimiento transdisciplinar.

Para Rosario fueron cinco los fundadores y ellos invitaron a dos más (Rosana y Hugo). Los tres restantes se unieron un año después (Elsa María, Fernando y José Luis).

> En el año 2002 , al mismo tiempo que obtuve el grado de Maestra, obtuve también el tiempo completo y curiosamente, los doctores Pons y Cabrera solicitaron su cambio de adscripción a la Facultad de Humanidades… nos dimos cuenta que habíamos algunas personas que recientemente habíamos recibido el tiempo completo (Nancy Hernández Reyes, Karla Chacón Reynosa y yo) que no pertenecíamos a ningún CA y no dudamos en integrar el CA Educación y Desarrollo Humano, invitando a Hugo Armando Aguilar Aguilar y a Rosana Santiago García… Un año después se integraron tres académicos más (Elsa María Díaz Ordaz Castillejos, Fernando Lara Piña y José Luis Madrigal Frías). Y fue así como quedamos integrados y dio inicio este recorrido que ha durado ya ocho años…

Para Leticia la reunión primera fue entre ella, Nancy y Rosario, cada una invitó a su vez a Juan Carlos, Karla y Hugo, respectivamente. En su relato olvida mencionar la inclusión de los demás integrantes.

> En agosto de 2002 cuando apenas tenía un año de haberme incorporado a la Facultad de Humanidades como profesora de tiempo completo, se convocó a una reunión en la que se conminó a

> los profesores que no estábamos aún adscritos a un CA a hacerlo. Nos encontramos en esa reunión algunas profesoras que nos habíamos conocido antes pues (Rosario y Nancy). Si no me acuerdo mal Karla llegó más tarde y aceptó lo que se había acordado previamente... Juan Carlos que compartía la misma situación que yo, aunque en ese entonces era funcionario de la administración central se adhirió al grupo y de esa reunión salimos convencidos que podíamos formar un grupo de trabajo académico. Rosario propuso después que se incorporara Hugo y registramos entonces nuestro CA, con el nombre que tenía entonces el grupo disciplinar que agrupaba a los que no pertenecían a ningún CA (Educación y desarrollo humano), con seis integrantes y con seis líneas de trabajo.

Juan Carlos plantea su incorporación al CA sin mencionar a los otros:

> …en el 2001me integré a la Facultad de Humanidades y en el 2002 al CA-EyDH, integrado por un grupo de académicos que ha adquirido una importancia sin precedentes en la universidad, dado que su presencia a nivel estatal, nacional e internacional no se ha presentado en otros espacios universitarios.

Para Elsa María y Fernando, quienes forman parte de los integrantes que se suman al grupo original, mencionan la fecha de su inclusión de manera contundente:

> Elsa: Llegué al CA-EyDH en el verano del 2003, después de un peregrinar —plagado de desencantos y desecuentros personales y académicos— por otros CAs que se caracterizan por la falta de definición de un proyecto de trabajo, un desatinado liderazgo y la ausencia de trabajo colaborativo.
> Fernando: A diferencia de otros integrantes, previamente había transitado en dos cuerpos académicos antes de incorporarme, en 2003, al CA al que ahora pertenezco constituido como tal un año antes, en 2002.

En los diversos relatos encontramos algunos puntos en común que sirvieron de base para iniciar la reconstrucción de significados para lo cual fue necesario recurrir a los archivos del CA, revisar las minutas y poner sobre la mesa la diversidad de significados construidos en torno a la constitución e inclusión de cada uno en este colectivo.

Conclusión: Construyendo la historia colectiva

El caso que se ejemplifica en los apartados anteriores no es el único. El mismo proceso tuvo que seguirse al abordar diversos aspectos temáticos que forman parte de historia de este CA que ha quedado escrita tomando como base las siguientes categorías:

a) Identidad (contiene elementos que dan identidad al CA y hacen que sus integrantes construyan un “nosotros”).
b) Interlocución (exposición de los espacios en los que los integrantes del CA logran expresar-se a través de trabajo frente a ellos y otros).
c) Producción (caracterización del modo en el cual los integrantes del CA crean y recrean conocimiento sobre la educación).
d) Trascendencia (acciones que hacen posible que el trabajo del CA trascienda hacia la comunidad universitaria de la que forman parte y más allá del ámbito académico).

Como conclusión podemos anotar lo siguiente: lo que damos en llamar realidad social es una construcción que realizan los sujetos e implica un ejercicio de objetivación que parte de un convenio establecido entre aquellos que, a partir de los significados particulares que han construido, están dispuestos a convenir con otros y reconstruir la historia que aparecerá entonces como una historia colectiva.

Notas:

1) El PROMEP establece una diferencia entre integrantes y colaboradores de un CA. Los primeros tienen que ser PTC, los segundos incluyen profesores de asignatura, investigadores invitados y becarios de posgrado.

2) Un CA es "un grupo de profesores de tiempo completo que comparten una o varias Líneas de Generación y Aplicación innovadora del Conocimiento (LGAC)… un conjunto de objetivos y metas académicas comunes… sus integrantes atienden Programas Educativos (PE) en varios niveles… Los CA se categorizan por grados de consolidación (…) determinados por la madurez de las LGAC…" (PROMEP, 2010: 4-5).

Para ser reconocido como CA consolidado (nivel que está por encima del CA en consolidación y el CA en formación): "El CA cuenta con productos académicos reconocidos por su buena calidad y que se derivan de LGAC… (además) Los integrantes del CA cuentan con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos. La mayoría de los integrantes cuenta con el Reconocimiento al Perfil Deseable, tienen un alto compromiso con la institución, colaboran entre sí y su producción es evidencia de ello. La mayoría de sus integrantes cuentan con el grado preferente: doctorado. Los integrantes demuestran una intensa actividad académica manifiesta en congresos, seminarios, mesas y talleres de trabajo, entre otros, de manera regular y frecuente, con una intensa vida colegiada. Los integrantes sostienen una intensa participación en redes de intercambio académico, con sus pares en el país y en el extranjero, así como con organismos e instituciones académicas y de investigación nacionales y del extranjero" (PROMEP, 2010: 6-7).

Referencias Bibliográficas

CABRERA FUENTES, J. C. Y OTROS (2010). *Espacios autobiográficos e identidades académicas.* Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH.

POZUELO YVANCOS , J. M. (2006). *De la autobiografía*. Barcelona: Crítica.

Fuentes electrónicas

BOLIVAR BOITÍA, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemis? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, 1. http://redie.uabc.mx/vol4no1/conteni do-bolivar.html (Consulta: 08/2010).

PROMEP (2010). Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), México: Diario Oficial (Séptima sección, Secretaría de Educación Pública, acuerdo 568), viernes 31 de diciembre de 2010. http://promep.sep.gob.mx/reglas%5CReglas_PROMEP_2011.pdf (Consulta: 01/2011)

Héroes anónimos, o lo extraordinario de lo cotidiano

Apolline Torregrosa
Marcelo Falcón Vignoli
Universidad de Barcelona, España
Université René Descartes, París 5, Francia

Resumen. *Este articulo pone en relieve la relación que se estable entre el sujeto que investiga y el sujeto investigado, es decir, como estos sujetos se van relacionando a través de las entrevistas. Por ello, hablamos de esta relación como una realidad en la que se sitúa el investigador entretejido al investigado, situación que emerge, se revela y se manifiesta en la propia escritura de la historia de vida. En esta realidad, la historia de vida se entreteje entre los dos, evidenciando que el sujeto investigado participa plenamente de su conformación. La escritura se presenta así como un entrelazado de contextos, narraciones, anécdotas, intersticios de los dos sujetos que constituyen la historia de vida de modo simbiótico.*
Palabras claves. *Presentarse, encuentros, heterología, unicidad*

Abstract. *This article underlines the relationship that is created between the subject that researches and the subject that is researched, or how these subjects are put into relation with one another through a series of interviews. By doing so, we will discuss this relationship as a reality that interweaves researcher and subject, a situation that emerges, reveals and manifests itself as a true structure in the 'story of life' Consequently, this story weaves itself between two persons while the subject participates fully in defining it's structure and writing. Thereby, this writing will present itself as an interlacing of contexts, narrations, anecdotes, cracks between two subjects which all together constitute a symbiotic 'story of life'.*
Keywords. *Presentation, meeting, heterology, unicity*

Introducción

Dentro de esta reflexión sobre investigaciones desde historias de vida, nos situaremos en una perspectiva transdisciplinar emergente en este campo de estudio, donde se reconsidera la situación y colocación del sujeto que investiga en relación al sujeto investigado. En ello, iniciar una historia de vida, es generar encuentros y relaciones entre los sujetos que participan, donde la relación investigador e investigado no se contempla en una situación dual, sino en una dimensión reversible en la que adquieren importancia las implicaciones e interacciones.

Por ello, pondremos en relieve la relación que se estable entre el sujeto que investiga y el sujeto investigado, y como estos sujetos se van relacionando a través de las entrevistas. En esta realidad, la historia de vida se entreteje entre los dos, donde el sujeto investigado participa plenamente de su conformación. En este ambiente, la realidad de un sujeto sobrepasa al propio investigador y al propio investigado, presentándose como un entrelazado de contextos, narraciones, anécdotas, intersticios que constituyen la historia de vida. Revelándose en la escritura la relación de los dos sujetos viviendo una experiencia íntima que trasciende la propia historia para participar de un tejido más amplio que los envuelve.

La relación que se instaura

La historia de vida encuentra su riqueza, su potencial, en el encuentro entre el investigador y el sujeto de la investigación, donde la investigación se va desplegando, tejiendo, a medida que se conocen, descubren y dialogan. En este dialogo emergente se puede establecer una cierta confianza que permitirá el fluir de los relatos, las experiencias, los sentimientos y las anécdotas de

los participantes. Cada uno va nutriendo el relato, formando la historia a través de la relación que se instaura. No sólo el sujeto investigado cuenta, narra, sino también el investigador participa, colabora en los significados, los contextos, las impresiones que se mezclan a lo largo de las entrevistas.

El sujeto investigado y el investigador van constituyendo el tejido del relato, se van entrelazando atendiendo las esperas de cada uno. Tanto el investigador como el investigado se entregan en esta aventura de la historia de vida, con ciertas expectativas, deseos, intuiciones y puntos de partidas. Poco a poco a lo largo de estos encuentros, los dos se van uniendo, correspondiendo, respondiendo, estableciendo puentes de uniones, donde cada uno inserta su voz y sus intereses. El investigador escribe, hace las preguntas, se entrelaza con la historia del sujeto; el sujeto responde tomando el hilo de la propuesta, lo inserta en sus relatos y así, corresponde a lo que espera el investigador.

El propio investigador al reconstruir el relato desde las entrevistas da un sentido a la historia, organizándola según su experiencia, su percepción del relato, revelando así, los puntos de inflexión, las epifanías que resuenan aún en la grabación. El investigador al escribir el relato del sujeto, genera una especie de prosa y no una poesía de rimas decretadas, de esta forma emergen ecos, resonancias, asonancias y vibraciones internas que participan de los sentidos de la historia. A través de las líneas de escritura, trata de evocar la riqueza del dialogo compartido, de ese entretejido vivo que se formo en la entrevista.

Por ello, en esta relación que se establece, el investigador debe comprender, dialogar y conformar una unión con el investigado, por ende, instalar una cierta confianza que se inicia desde un pacto de realizar la historia de vida (Ferrarotti, 1983, 12). La confianza en esta relación es esencial y múltiple: confianza del investigador al sujeto investigado al relatar su historia y confianza del sujeto en la relación, la interpretación y escritura de su historia que narra. La relación se establece entonces desde una entrega, un ofrecimiento y un compartir, donde cada uno se inserta para que fluya el dialogo y brote la historia.

De representar a presentarse

Esta relación que se establece, que se conforma entre los dos sujetos, se revela en la historia, se manifiesta entre las líneas textuales, entre los silencios, lo no dicho, lo que se destaca y lo que el investigador propone para presentar la historia del sujeto. Decimos bien presentar y no representar, en el sentido que el sujeto que investiga recoge ciertas partes de los diálogos, de los relatos, para presentar a la persona que se ofrece a través de la entrevista. En efecto, en este dialogo la persona se ofrece desvelando momentos, emociones, tensiones o epifanías de su vida. Desde la confianza que se instala por estos diversos encuentros, la persona se presenta tal cual es. Puede que al inicio se represente, es decir, se de un rol, una posición, un discurso que la posee; pero la intimidad y la confianza que se va generando a lo largo de los encuentros, permite que el sujeto entrevistado se abra más, entregando su historia con sinceridad, aflorando retrospectivamente lo sucedido, lo pensado y lo sentido.

Por ello, la historia de vida a través de diversos encuentros, permite establecer una confianza que libera al entrevistado, eliminando miedos, obstrucciones y diversas representaciones, facilitando de este modo, que se ofrezca tal cual es. El propio investigador se representa también al principio, en esa frialdad del primer encuentro, en estos instantes de no saber como iniciar la relación o como emplazarse para empezar a preguntar sobre una vida que aún no conoce. Poco a poco, en la calidez de los encuentros, la vinculación de las dos personas se convierte en un dialogo intimo y reversible, donde se conocen y reconocen a través de los relatos. Así, a lo largo de la experiencia de la investigación en historia de vida, se presentan los sujetos, se donan tal cual son, desde su comprensión, su empatía y su sentir sobre las vivencias que se comparten. Presentarse y no representarse, se logra tal vez en esta relación de dos sujetos que se entregan, se ofrecen en las

historias de vidas, tanto el investigador como el investigado, generando un espacio intimo y afectivo que permite la confianza ética.

Las representaciones son unas etiquetas que corresponden a la institución, a la posición que ocupamos, a menudo uno se esconde en estas armaduras, mientras que la presentación nos sitúa en el mundo tal cual somos. Como lo indica Maffesoli (2005, 23), la representación es propia a la modernidad, es un nombre y rol social, mientras que la presentación se contenta con dejar ser lo que es, revelando la riqueza, el dinamismo y la vitalidad de si mismo. Es esencial que los dos sujetos se presenten tal cual son cuando realizan historias de vida, para ofrecer un espacio natural de encuentros y relaciones. Presentarse más que representarse, ya que presentarse significa ser en presente, dejar ser al presente, por lo tanto, es desvelar lo que ocultamos y presentarlo a la superficie de los relatos. Estar presente es ser donde se da el ser entrelazado a los demás, es indudablemente ser siendo: "dasein"(Heidegger, 1986: 484).

En este sentido la lectura participativa y a la vez silenciosa que realiza el investigador escuchando los relatos de la persona investigada, se va entrelazando en la escritura, en la reelaboración de la historia desde las entrevistas. Esta relación que se establece, donde se presenta cada uno, se refleja en la historia de vida que se teje. La historia de vida se reconstituye según los diálogos establecidos, se recompone y se organiza al ritmo de estos encuentros sustanciales, reflejados en las preguntas, los relatos, las interrupciones, los silencios y las interferencias que se van insertando a lo largo de esta relación viva. Es decir, recoger los relatos, acontecimientos, experiencias, fechas, siempre está influenciado por esta compleja relación. Los relatos se presentan según las vivencias y experiencias de cada uno, pero sobre todo se alteran según a quién se le narra y según el ambiente en el cual se desvelan. La relación, la atmósfera, los tonos de voz, las miradas, los gestos, los diálogos, el respeto del ritmo del que habla, sin insistencia, sin intromisiones, confabula en esta entrega de estas rememoraciones que realiza la persona narrando su vida.

Para el que narra, no es solo relatar la vida, es realizar una retrospección intima, es volver a introducirse en los rincones de su vida, de sus experiencias, es volver al misterio de este retorno hacía atrás que permite comprender su vida, sus epifanías, sus momentos eternos. Es realizar un retorno existencial en la profundidad de su vida ligada al cosmos. Mircea Eliade nos revela que es similar al psicoanálisis aplicado por Freud, que retorna *a contra pelo*, para *recuperar el contenido de ciertas experiencias originales* (Eliade, 2009, 114). A través de las historias de vidas retornamos en estos tiempos, realizamos una rememoración de los eventos personales, sociales e históricos, para comprenderlos mejor y recrearlos. Pero más allá de una rememoración propia del psicoanálisis que se atiene a la propia persona, en la historia de vida nos conectamos con el conjunto, con la persona en el cuerpo social, con la persona participando en la historia que lo envuelve. No es entrar en la intimidad de la persona para "robar" sus relatos, sino un compartir recuerdos, eventos para recrearlos, resignificarlos, comprendiéndolos en una dimensión más amplia. A diferencia del psicoanálisis (en Francia, el psicoanálisis desea a menudo apropiarse de las historias de vidas), la historia de vida se presenta desde la rememoración de un sujeto, acompañado por otro sujeto que investiga, no en un modo terapéutico intimo confesional, pero si en una relación cálida que favorece que fluyan los relatos para una comprensión sistémica de nuestros trayectos. En definitiva, se presentan los dos en una historia común, un tiempo colectivo que da sentido a sus vivencias.

Retratos vivos cotidianos

La historia de vida se ofrece así como retrospección de un recorrido, tránsitos, epifanías, sincronicidades[1], a partir de las cuales se rescribe la vida, dándole nuevas significaciones en su

[1] Hablamos de sincronicidad, o *Synchronicité*, estas anécdotas, eventos, comentarios que pueden aparecer en una naturaleza no causal pero en otro orden explicativo. Carl Gustav Jung, *Synchronicité et Paracelsica*, Paris, Albin Michel, 1988: 23.

contexto y misterio. No en una intimidad terapéutica, sino en una relación de confianza ética, donde cada uno, sujeto que investiga y sujeto investigado se entregan en esta aventura de tejer la historia de vida, es decir un relato ofrecido que se conecta, se entrelaza en su conjunto. Es posible entonces comprender que la relación establecida desde el inicio y a lo largo de las entrevistas entre el sujeto que investiga y el sujeto investigado es parte de la historia de vida que se ofrece, realidad que influenciará en el escrito que se brinda. Un escrito se hace significativo cuando invita a otros, cuando invoca múltiples e inesperadas participaciones. Esta historia que se inicia en el encuentro de estos dos sujetos, se hace más amplia con la lectura de otros y en los significados de estos lectores que participando de esta relación la nutren.

Vivimos vidas narradas según F. M. Connelly et D. J. Clandinin (2007) y todo ello resurge en los relatos, tal como las historias de vida que emergen gracias a la oralidad, a modo de cuentos y mitos que se comparten. A través de esta oralidad, la vida se presenta y no se representa, revelándose como un retrato vivo según Georges Balandier (citado en Ferrarotti, 1983,7), unos retratos representativos de una época, de una cultura, una dimensión cotidiana que se ofrece.

La historia de vida es también encontrar lo que une el sujeto investigado y el sujeto investigador, comprender lo que finalmente los liga por su misma profesión y tendencia, inquietudes e intuiciones. Es comprender las relaciones de *interdependencia o de correlación funcional* (Ferrarotti, 1983: 73), es decir, un conjunto más amplio que los une y sobrepasa una individuación, comprendiéndole en un cuerpo. Cada evento, cada relato aparece en una relación *horizontal de la estructura social* y no como *síntesis vertical de la historia* (Ferrarotti, 1983: 50). Se trata entonces de establecer la correlación entre los relatos, los aportes complejos de cada uno para comprender la trama social en su conjunto, en la cual los dos sujetos respiran.

En este sentido, si metodología significa emprender un camino, en las historias de vida estamos ante un trayecto que se inicia entre investigador e investigado, donde emerge un tejido de voces dando vitalidad a la investigación. No es una sola voz que habla y escribe, sino un conjunto de relatos que se ligan en unicidad, reflejando una relación conformada que desvela las múltiples voces presentes. No es una historia abstracta, objetiva, sino historias propias vividas de las personas que se ofrecen, que se entretejen. Como lo indica Georges Balandier (citado en Ferrarotti, 1983: 7) es una vivencia social, el sujeto mismo en sus prácticas, *una realidad que supera el narrador* y lo constituye dentro de un conjunto. El sujeto investigado ya no es visto y observado, sino que se funde en el sujeto que investiga, conformando una historia en colaboración y correspondencia. Es así que podemos establecer que el camino emprendido en historia de vida, es un trayecto que une investigador e investigado, es una energía que los liga de modo reversible, es una erótica[2] metodológica que da vida, vitalidad a la investigación dentro de una atmósfera posmoderna que respira en todas sus conjunciones.

Por lo tanto, realizar una investigación a partir de historias de vida entra en sintonía con el ambiente posmoderno, ya que las historias, los relatos de cada uno, se ponen en el escenario no como figuras nominadas, sino como héroes anónimos, donde cada uno presenta a todos, en la palabras de Michel de Certeau:

> Este héroe anónimo viene de lejos. Es el murmuro de las sociedades. De todos tiempos, previene los textos. (…) Poco a poco, ocupa el centro de nuestras escenas científicas. Los proyectores han abandonados los actores poseedores de nombres propios y blasones sociales para girarse hacia el coro de los figurantes en los costados, para fijarse en fin sobre la muchedumbre del publico. (De Certeau, 1990: 11).

Estos héroes anónimos como un murmuro, como retratos vivos de lo cotidiano, nos cuentan nuestras propias vidas, lo que compartimos cotidianamente con los demás. Nos hacen penetrar y participar en una dimensión común que nos abraza, que se vuelve extraordinaria. Evidenciando la existencia de lo extraordinario de lo ordinario en nuestras vidas compartidas.

[2] Erótica entendida como una energía afectiva encarnada que ligan las personas, según Michel Maffesoli.

A modo de síntesis

Las historias de vida se enmarcan en este giro narrativo posmoderno que da fin a los grandes relatos para deja lugar a los relatos de cada uno. Estas narraciones se presentan con nombres, lugares, momentos y personas próximas a nosotros en nuestra cotidianidad. Estamos ante una miríada de saberes, acciones, historias, mitos, experiencias y sentidos comunes que implican aspectos contradictorios irresueltos de nuestras vivencias, pero que conforman mágicamente nuestra vida. Presentamos así una *heterología* según Michel Maffesoli, un saber múltiple donde se trata de reconocer la riqueza de lo vivo por sus relatos ordinarios. Las historias de vida privilegian el anonimato, los sucesos diarios, las partes presentando el todo, iniciándonos en una practica de lo singular, donde lo cotidiano se hace extraordinario. En ello, tratamos de comprender, de presentar, de acercarnos a los *héroes obscuros de lo efímero* (De Certeau, 1990: 11), a estas personas que en el día a día entregan sus vivencias, sus trayectos y sus deseos. Estas historias de vida, sin duda, nos ofrecen lo cotidiano de la educación, en un *presente* [que] *es sólo perceptible en superficie* (Morin, 2011: 17), pero que nos revela la profundidad de esta realidad.

A través del estudio narrativo tomamos conciencia de la unidad de la vida, como comunidad, como unicidad que liga lo universal y lo singular (Ferrarotti, 1983). Las historias invitan a las identificaciones, a participar, a insertarse en una comunidad que se presenta tal cual es. Accedemos así a una realidad más amplia que nuestra propia dimensión, que nos acoge en el eco de los otros. Michel De Certeau nos habla de alma del mundo, como resonancia, como un eco del otro que me autoriza a hablar de mí y de todos. Las historias de vida dan esta posibilidad, la de participar en el eco de diversas historias que se unen en los diálogos, en la erótica emergente de la relación entre sujeto que investiga y sujeto investigado. Las historias de vida participan desde esta dimensión, en el reencantamiento de la educación, de las personas y de la vida misma como un cosmos vivo, uno y múltiple.

Referencias Bibliográficas

BROCKMEIER, J. (2000). *Authobiographical time, Narrative inquiry*, 10 (1), 53-73.

CONNELLY F. M. Y CLANDININ D. J. (1987). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En J. LARROSA Y OTROS (EDS.), Déjame que te cuente, Barcelona: Laertes.

DE CERTEAU, M. (1990). *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire.* Paris: Gallimard, Folio Essais.

ELIADE, M. (2009). *Aspects du Mythe.* Paris: Gallimard, Folio Essais.

FERRAROTTI, F. (1983). *Histoire et Histoires de vie.* Paris: Les Méridiens.

HEIDEGGER, M. (1986). *Etre et Temps.* Paris: Gallimard.

MAFFESOLI, M. (2005). *Eloge de la raison sensible.* Paris: La table Ronde, La petite Vermillon.

MORIN, E. (2011). *La voie. Pour l'avenir de l'humanité.* Paris: Libraire Arthème Fayard.

Retos en la investigación narrativa: la construcción de significados, voz y re-presentación

Iulia Mancila
Caterí Soler García
Antonio Moyano Muñoz
Piedad Calvo León
Universidad de Málaga, España

Resumen. *Hay varias autoras y autores inmersos en el campo de la investigación biográfico-narrativa (Riessman, 1993; Bryman y Burgess 1994; Diversi 1998; Kiesinger 1998, Tansy S. Jessop & Alan J. Penny, 1999; McCormack, 2002 ,2004) que llaman la atención sobre aspectos importantes como "la posición de la persona investigadora" y "la ética". Siguiendo el punto de partida, nuestro texto quiere ser un modesto acercamiento al debate sobre el compromiso ético en relación a conceptos como "voz y re-presentación" en la investigación de corte biográfico, con especial énfasis en el proceso mismo, en cómo se lleva a cabo el proceso de investigación, desde cómo se analiza la información, cómo se le da sentido y cómo la representamos en la investigación.*
Palabras clave. *Investigación biográfico-narrativo, metodología cualitativa, ética*

Abstract. *There are many authors in the field of biographical-narrative research (Riessman, 1993; Bryman and Burgess 1994; Diversi 1998; Kiesinger 1998, Tansy S. Jessop & Alan j. Penny, 1999; McCormack, 2002, 2004) that draw attention to important aspects such as "the position of the researcher" and "ethics". Following the starting point, our text wants to be a modest contribution to this ongoing debate on concepts such as "voice and representation" in biographical research, with special emphasis to the actual doing of life history research, on how to analyze the information, how to give meaning to it , and how to represent it in the research.*
Keywords: *Biographical narrative research, qualitative methodology, ethics*

Introducción

Optar por una metodología de corte biográfico es una opción profundamente ligada a las cuestiones éticas, epistemológicas y políticas del investigador/a. Josselson (2007) comenta que después de revisar lo que se ha escrito en los últimos 20 años sobre ética en la investigación narrativa ha quedado impresionada sobre lo espinoso y controvertido que es este asunto, ya que todavía hay un debate abierto sobre aspectos como: cuánto de explícito tiene que ser la voz de la persona participante, qué representación se tiene que hacer de la experiencia vivida y cómo se da significado a los hechos relatados. Varios autores/as en el campo de la investigación biográfico-narrativa (Riessman, 1993; Bryman y Burgess 1994; Diversi 1998; Kiesinger 1998, Tansy S. Jessop & Alan J. Penny, 1999; McCormack, 2002, 2004) llaman la atención sobre aspectos importantes como "la voz", "la posición del investigador/a", "la ética" desde disciplinas y perspectivas muy distintas: estudios feministas, estudios acerca de la inmigración, investigaciones antropológicas, sociológicas, psicológicas, estudios en educación, etc.

> Denzin nos introduce en esta problematización con la siguiente llamada de atención:
> Paradójicamente, se pretende a través de las Historias de vida y los estudios relativos, atribuir la voz y crear un espacio para los sin voz, los excluidos, los marginados, cuando en realidad muchos de estos estudios reproducen las relaciones de poder, pretendiendo cooperar en un espacio neutro fuera de tiempo, historia, contexto e intencionalidad" (Denzin, 1991: 2-3).

Otros autores/as como Cole y Knowles nos subrayan en sus escritos que:

> El reto consiste en hacer que la voz de los participantes sean escuchadas, en mostrar, iluminar su individualidad y hacer que sus historias suenen fuerte. Hasta dónde y cómo hacemos esto depende directamente de nuestro compromiso ético y moral con las intenciones centrales de nuestro proyecto de investigación. (Cole y Knowles, 2001:114)

La pregunta es si la investigación de corte biográfico implica una reconfiguración de estas dinámicas y relaciones dentro de la investigación cualitativa; por lo tanto se hace necesario reflexionar sobre cómo se realiza la investigación en la práctica y cuál es la posición del investigador/a y las /los protagonistas de la historia, su relación en la construcción del conocimiento.

Por otro lado, Reissman (1993) pone de manifiesto que en general en los manuales metodológicos y los estudios de corte biográfico hay una gran ausencia de información sobre las maneras en las cuales las conversaciones, las entrevistas y el mar de información en bruto que tenemos se transforman en narrativa. Sin embargo, esta situación que en un principio puede ser una situación problemática porque nos falta el cómo, se puede transformar en una posibilidad donde las la persona que investiga y la protagonista del relato puedan mostrar sus peculiaridades en este hacer.

Coincidimos con McCormack (2004) que la credibilidad de la investigación se basa en la transparencia, en la capacidad de mostrar cómo se ha llevado a cabo el proceso de investigación, cómo se le "ha dado vida a las Historias de vida" (López Melero, 2007), lo que se traduce en dejar absolutamente claro cuál es la postura de los investigadores/as acerca de la investigación y llevar a los lectores/as a recorrer por los pasos – muchas veces ocultos- que se han dado en cada fase del estudioy las decisiones que se han tomado para seguir indagando.En este texto queremos reflexionar sobre la metodología de corte biográfico y los retos que conlleva, una vez inmersos en el proceso de investigación. Concretamente nos vamos a referir a dos retos que son: (1) cómo se le da vida a las Historias de vida o cómo construir significados y (2) la ética en la investigación de corte biográfico.

Somos conscientes de la complejidad de estas cuestiones, de su variedad de formas, funciones, aplicaciones, interrelaciones, etc. por lo tanto, nuestro texto es una modesta aportación al debate ético en la investigación de corte biográfico, con especial énfasis en el proceso de cómo se analiza la información, cómo se le da sentido y cómo la representamos en la investigació. Queremos compartir algunas ideas sobre nuestra experiencia, aún en proceso, en la investigación de corte biográfico, nuestros aprendizajes, nuestras emociones, ideas, tomas de decisiones, problemáticas afrontadas y caminos recorridos hasta la fecha. Consideramos que esta explicación facilitaría una mejor comprensión, por parte de los lectores y lectoras, del proceso de análisis adoptado por nuestro grupo de investigación. Nuestra perspectiva coincide con Cladinin y Connelly (1995) en exponer el proceso de hacer la "investigación como experiencia", o lo que viene a ser un intento de acercarse al debate sobre los retos de la metodología biográfico narrativa y la Historias de vida, acerca de los procesos de dar significado a la información recogida:

> Cómo re-presentamos, evocamos y hablamos de lo que hemos vivido y aprendido en hacer investigacion narrativa... el esfuerzo de crear aquellas formas (retóricas) que más se acerquen a la esencia de nuestras comprensiones y presentarlas de manera transparente es de importancia crucial." (Ely, 2007: 569)

El proceso de investigación

Apoyándonos en los autores/as antes mencionados, como también en nuestra experiencia como nvestigadores/as vinculados al grupo de investigación HUM 246: "Cultura de la diversidad y Escuela", dirigido por el Prof. Dr. D. Miguel López Melero, en nuestra inmersión en varios

proyectos de investigación y desde los debates que se han generado en nuestro grupo con respecto a las metodologías narrativas e Historias de vida, nuestra intención en este texto es la de compartir dicha experiencia y presentar de manera sintética algunas ideas sobre las estrategias de análisis y re-presentación de la información con las que hemos trabajado; no como un producto bien definido, o como una especie de guía de análisis y re-presentación de la información, sino desde la perspectiva más arriba mencionada, dentro de las limitaciones, los objetivos y las decisiones que implica la investigación de corte biográfico y conscientes de que implicarse en una investigación narrativa es una tarea ética de gran complejidad. Esta complejidad nos llevó a un continuo debate acerca de "cómo construir y compartir las historias de las personas participantes en la investigación, de manera significativa y a la vez ética"(Schulz et al. 1997), de cómo afrontar los aspectos relacionados con el poder y la emoción que se generan en este tipo de investigación.

Reissman (1993: 31) nos aclaran que "los relatos re-presentan el resultado de una serie de re-construcciones" (Cit.en McCormack, 2000: 286). La reconstrucción inicial está hecha por la persona participante en la investigación cuando rememora hechos y experiencias y después describe estos hechos o experiencias al investigador o investigadora. El investigador/a pasa a reconstruir esta experiencia mientras la transcribe, analiza e interpreta. El siguiente nivel de reconstrucción lo realiza el/la protagonista a través de la lectura y la reinterpretación de dicha experiencia. El conocimiento construido a través de este proceso es conocimiento situado, parcial, provisional, caracterizado por una multitud de perspectivas, voces y significados. Hasta que se llega a la Historia de vida obviamente se dan, previamente, otras fases de acercamiento a la/el protagonista, donde ha ido contando y memorando sus vivencias y sus imágenes hasta que saturado todo ese proceso, en la narración y en el mundo de significados, se llega al final de la Historia de vida.

Desde nuestra perspectiva este proceso implica una construcción conjunta de la historia que va a ser narrada donde el investigador/a debe "inducir a que los sujetos creen sus propias historias, en lugar de crearlas para el investigador/a... y en donde la entrevista biográfica no es sólo un instrumento de recogida de información; ya que mediante el diálogo se desarrolla un significado compartido y se construye el sentido sobre el asunto" (Bolivar, Domingo y Fernandez; 2001: 150).Se trata que ambas personas, ela investigadora y la protagonista de la historia, colaboren y se involucren en el proceso y no de un simple proceso donde un investigador/a interroga a la protagonista y da forma narrativa a la historia de vida de la persona interrogada "sino que – al ponerla en escena – encuentren el sentido de su trayectoria. Por ello en la investigación narrativa se trata de vivir la historia, donde las dos narrativas (investigador/a o participante) confluyen en una construcción narrativa compartida".(Bolivar, Domingo y Fernandez; 2001: 154)

Desde el punto de vista metodológico tenemos en cuenta que la historia tiene una estructura particular caracterizada por una introducción, un medio y un final.(Cortazzi, 1993; Riessman 1993). Explicando un poco más en detalles esta construcción narrativa podemos decir que hay varias sub-etapas, no exentas de dilemas y dificultades. También queremos mencionar que el proceso de construcción del relato varía según la epistemología y la posición del investigador o investigadora, de las finalidades de la investigación a conseguir y, no por último, de la persona participante. También, muy importante es tanto el contexto inmediato en el que se produce la investigación y la interrelación entre el/la participante y el investigador/a, como el contexto socio cultural más amplio.

Por lo tanto, las tres grandes etapas propuestas por Reissman y McCormack y las sub-etapas que exponemos a continuación, en el mismo proceso de la investigación, se pueden sobreponer, entrelazar, cambiar y no siempre mantienen esta temporalización.

La crónica de la experiencia

Digamos que esta fase la cubren los primeros encuentros del investigador/a con el/la protagonista de la Historia de vida. Desde el primer encuentro informamos con total transparencia sobre

nuestros propósitos y el por qué estamos interesados en elaborar su historia de vida; es decir, el valor real de que se escuche la voz de la protagonista. También pedimos la autorización para grabar en formato audio todo cuanto nos quiera narrar a través de varias entrevistas en profundidad. Resumiendo, en esta fase de negoción conjunta, el investigador/a y el/la protagonista de la Historia de Vida revisan y aclaran las pretensiones de la investigación, el proceso que se llevará a cabo y los principios éticos por los que se regirá la investigación.

El lugar que elegimos para estos encuentros intentamos que reuna unas condiciones máximas para la intimidad y la confidencialidad, para que despierte el deseo por conversar y dialogar. También intentamos establecer unas relaciones que favorezcan la confianza,donde la persona protagonísta nos manifiesta el deseo de "contar", sin olvidar que solamente hemos llegado hasta donde ella nos ha permitido adentrarnos, sin necesidad de presionar o inmiscuirnos más allá. Una vez que el/la protagonista ha considerado que se han tocado los puntos fundamentales de su historia y se está repitiendo información, en ese momento, esta primera fase ha llegado a su saturación y por tanto se considera concluida.

A partir de aquí procedemos a escribir el primer relato o borrador. Para ello se han hecho las trascripciones no de manera mecánica, sino como una actividad de escucha activa, donde escuchamos varias veces el material grabado. Mientras escuchamos las grabaciones se verifica la calidad y la exactitud de la transcripción, a la vez que se empieza un proceso inicial de análisis que puede influir en la interpretación posterior (Mauthner y Doucet, 1998). Todas las ideas iniciales, las pequeñas notas surgidas de cada entrevista se anotan en el diario de investigación (registro literal, registro de personas, registro de lugares, registros temáticos) antes de pasar a la siguiente fase. Siguiendo a Pujadas (1992) intentamos que la lectura y el análisis reiterativo de cada texto y cualquier otro material se hiciera a lo largo de toda la investigación.

Búsqueda de los significados a lo narrado

Una vez que hemos elaborado el relato se le entrega a la protagonista para que lo lea y relea, con la finalidad de comprobar que hemos sido fieles a lo que nos ha contado y también para aclarar o corregir aquellas partes confusas, ilegibles. En este momento, nuestra intención no es la de seguir sumando información, aunque sabemos que puede darse, sino de darle significado a todo lo narrado. En este período los encuentros (entrevistas) han llegado a ser más largos que en la fase anterior porque debemos buscarle significado al relato; en esta fase juega un papel muy importante la memoria episódica y semántica porque la lectura del relato evoca nuevos recuerdos o le da nuevas formas a los mismos. Al final de esta fase rehacemos el relato con todos los nuevos significados que han acontecido, con lo cual surge un segundo relato que cierra la segunda fase y abre la fase final a través de una relectura por parte del investigador/a.

Tercera fase o negociación de la identidad

Después de haberle dado sentido y significado a los hechos en la segunda fase, el/la protagonista de la historia reconoce como propio todo lo que en el relato se cuenta. Para ello, le entregamos la historia un relato casi finalizado, con la intención de evitar que el texto sea exclusivamente una interpretación del investigador/a, pues no debemos olvidar que durante las etapas anteriores hemos podido manejar e interpretar la información desde nuestro propio punto de vista, intereses, intencionalidad, etc. De este modo, intentamos garantizar que se conserve la voz de el/la protagonista tal y como ella nos la ha querido mostrar, lo cual consideramos imprescindible para la construcción compartida del relato. En esta fase algunos hechos han sido redefinidos o reconducidos, otros se han desecho, pero la mayoría de ellos se han reconocido como propios de el/la protagonista y se identifican en el discurso narrativo. El texto resultante, al mismo tiempo sirve para que el/la protagonista nos comente qué siente cuando lee la elaboración que hemos

hecho, si se ha sentido reflejada o no en el discurso y si está conforme en cuanto a cómo hemos elaborado el relato y si ha valido la pena contarlo. Para terminar el relato interpretativo, incorporamos todos los cambios y los comentarios hechos por la persona protagonista en una especie de epílogo.

Los relatos interpretativos abren la posibilidad a múltiples interpretaciones (Lather, 1991). Las lectoras y lectores pueden (1) inscribirse en un proceso activo de lectura e interpretación desde el principio hasta llegar al final, o (2) pueden seguir una sola voz, por ejemplo la de la/el protagonista, o (3) hacer una lectura siguiendo el modelo propuesto por Selim Abou (1972) que recomienda tres momentos analíticos importantes:

1.El análisis diacrónico del relato que, a su vez, se podrá leer en tres tiempos:
   - Medio (un ritmo moderado): Siguiendo la trayectoria de la/el protagonista
   - Rápido, corto: biografías paralelas de amigos, familia
   - Un tiempo largo y lento: la vida social en la que el/la protagonista está inscrita
2. El análisis sincrónico, temático: categorías que atraviesan el relato (valores, normas sociales, etc.)
3. Síntesis de las dos: las incidencias de los factores socio-culturales en la vida de la/el protagonista

A pesar de que hemos intentado presentar de manera sistemática cómo desarrollamos en nuestro grupo de investigación el proceso de “dar vida a las historias de vida”, tenemos que reconocer que en la práctica nos hemos encontrado con un proceso muchas veces complejo, nada lineal y no muy estructurado. Las dificultades y retos de las personas que nos hemos embarcado en esta travesía nos ha hecho consciente de las tensiones y dilemas éticos que éste tipo de investigación conlleva, conscientes del tipo de relación que establecemos con las/los protagonistas de nuestra investigación y de la responsabilidad de mostrar nuestras perspectivas teóricas que nos han orientado en el proceso de descripción, análisis e interpretación para que se entienda mejor el complejo proceso de dar significado. Hemos intentado buscar tanto la estructura, como la forma que mejor refleje la autenticidad de los significados, respetando la integridad de las personas participantes.(Cole y Knowles, 2001). La medida en que lo conseguimos es proporcional con nuestro compromiso ético en el trabajo de investigación ya que escribir sobre vidas humanas sabemos que puede ser utilizado para diversos propósitos, no todos bien intencionados.

Conociendo que no hay un solo camino y que en cada fase de la investigación hay situaciones problemáticas muy complejas que requieren de soluciones creativas, hemos aprendido a matener nuestra actitud ética siempre poniendo por delante la protección de las personas que han participado en nuestra investigación, garanizando su integridad.

Como Josselson nos dice: “ética en la investigación, como tantos otros escritores nos han mostrado, no es cuestión de un comportamiento correcto en abstracto, sino de responsabilidad en las relaciones humanas.” (Josselson, 2007: 538)

Conclusiones

Para finalizar este texto queremos resaltar que compartimos el pensamiento de Smith (1998): “los problemas (retos) intelectuales (del método biográfico) más que una guía técnica, o un método de cómo resolver los problemas, parecen necesitar de la creatividad del investigador. Y esto es un reto para la práctica de las ciencias sociales tradicionales...” (Smith, 1998: 199)

Nuestra aportación es solamente una opción de cómo hacer el análisis de la información y re-presentarla en la investigación, que tampoco es definitiva, sino un proceso continuo, por lo tanto abierta a otros estilos narrativos que aborden las cuestiones complejas de la ética y la

posición del investigador o investigadora en relación a la persona participante, tan complejas como la vida misma.

Referencias Bibliográficas

BOLIVAR, A., DOMINGO, J Y FERNÁNDEZ, M (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología.* Madrid: La Muralla.

BRYMAN, A. & BURGESS, R. (eds.) (1994). *Analysing Qualitative Data*. London: Routledge.

CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. (eds.) (1995). *Teachers' Professional Lives*. New York: Teachers' College Press

COLE, A. L. & KNOWLES, J. G. (2001). *Lives in context. The art of life history research.* Lanham: Altamira Press

CORTAZZI, M. (1993). *Narrative Analysis*. London: The Falmer Press

DENZIN, N.K. (1991). Deconstructing the biographical method. AERA Conference in Chicago, April.

DIVERSI, M. (1998). Glimpses of street life: representing lived experience through short stories. *Qualitative Inquiry*, 4(2), 131–147.

ELY, M. (2007). *In-forming re-presentations.* En J. CLANDININ ((ed.), Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology (567-599). Thousand Oaks: Sage Publication

JOSSELSON, R (2007). *The ethical attitude in narrative research. Principles and practicalities.* En J. CLANDININ (ed.), Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology (537-567) Thousand Oaks: Sage Publication

KIESINGER, C. (1998). From interview to story: writing Abbie's life. *Qualitative Inquiry*, 4(1), 71-95.

LATHER, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With/In the Postmodern.* New York: Routledge.

LÓPEZ MELERO, M. (2007). *¿Qué son las historias de vida*? Documentos inédito. Grupo de Investigación HUM-246

MAUTHNER, N. & DOUCET, A. (1998). *Reflections on a voice-centred relational method*. En J. RIBBENS & R. EDWARDS (eds.), Feminist Dilemmas in Qualitative Research. (119–146) London: Sage Publications

MCCORMACK, C. (2000). From interview transcript to interpretive story: part 2—developing an interpretive story. *Field Methods*, 12(4), 298 – 315.

--------- (2004). Storying stories: a narrative approach to in-depth interview conversations, *International Journal of Social Research Methodology*, 7(3), 219-236

PUJADAS, J. J. (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos metodológicos*, 5. Madrid: CIS

RIESSMAN, C. A. (1993) *Narrative Analysis*. Newbury Park: Sage Publications

SCHULZ, R., SCHROEDER, D. & DRODY, C. M. (1997). Collaborative narrative inquiry: fidelity and the ethics of caring in teacher research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(4), 473–485.

SMITH, L. M. (1998). *Biographical Method*. En N. K DENZIN Y Y. S. LINCOLN (eds.), Strategies of Qualitative Inquiry (184-225). Thousand Oaks: Sage Publications

S. ABOU. (1972). *Inmigrés dans l'autre Amerique. Autobiographies de quatre argentins d'origine libanaise*, París: Plon. 2a. edición aumentada, 1978 (Col. "Terre Humaine").

TANSY S. JESSOP & ALAN J. PENNY (1999). A story behind a story: developing strategies for making sense of teacher narratives. *International Journal of Social Research Methodology*, 2(3), 213-230

Al hilo de lo vivido: la pedagogía como brújula para la investigación

Ester Caparrós Martín
José Eduardo Sierra Nieto
Universidad de Almería, España
Universidad de Málaga, España

Resumen. *La investigación educativa rara vez es enfocada como un asunto pedagógico, en el sentido en que la pedagogía tiene que ver con pensar en aquella áreas en que los adultos convivimos con niños y con niñas, por su bienestar, su crecimiento y su desarrollo (van Manen, 1998). Nuestras experiencias como educadores sociales y como investigadores educativos nos van dando la oportunidad de dar forma a un tipo de orientación pedagógica con que mirar la vida de la infancia y la juventud. Hemos tratado de hilvanar algunas de nuestras vivencias en un ejercicio de reflexión auto-biográfica que nos permitiera dar forma a un relato que poder compartir, aportando algunas claves para guiar la investigación desde esta idea de reflexividad-pedagógica.*
Palabras clave. *Investigación educativa, pedagogía, experiencia vivida, niñas y niños, jóvenes.*

Abstract. *Educational research is rarely approached as a pedagogical issue. Educational research rarely has to do with thinking in those areas in which adults live with children and girls, for their welfare, their growth and development (van Manen, 1998). Our experiences as social educators and educational researchers have given us the opportunity to look at the lives of children and youth from a pedagogical orientation. We have tried to combine some of our experiences in a reflective and auto-biographical exercise that allows us to elaborate a narrative to share. Definitely, this is a text that we provide some clues to guide research from this idea of pedagogical reflexivity.*
Keywords. *Educational research, pedagogy, lived experience, children, young people.*

La historia de un pensar

Dice Rosario Correa (1999) que *la elección por parte del investigador de la estrategia de conocimiento que utiliza, o la forma de aprehender su objeto de investigación, suele presentarse como un asunto teórico;* sin embargo, continúa, *a poco que nos detengamos, apreciamos que se trata de algo más*. Las razones que nos llevan a mediar con la realidad y el conocimiento desde una determinada metodología[3] son un asunto *que concierne a la propia vida; no sólo en relación con la historia académica de cada cual sino, de un modo más íntimo, respecto de la historia de vida personal* (Correa, Opus cit.).

Cómo afrontamos la tarea de investigar es una cuestión que no podemos disociar de nuestra manera de estar en el mundo. Nuestras convicciones, nuestras inquietudes existenciales, nuestros lastres emocionales, nuestras creencias, nuestros motores ideológicos y morales, forman parte sin ambages de nuestro hacer como investigadores.

Cómo nos preocupa lo que nos preocupa, y cómo nos vamos orientando hacia esto según unos u otros enfoques, tiene que ver tanto con la concepción del mundo y el vínculo que cada quien establece con lo real, como con las fuerzas y las ideas que están presentes en las comunidades académicas en que nos formamos y trabajamos.

[3] La palabra metodología, nos dice Max van Manen (2003: 46) deriva del griego *hodos* que significa *camino*, y *logos*, que significa *estudio*. La metodología es pues es el estudio del camino, "la teoría que hay detrás del método, incluyendo el estudio de qué método hay que seguir y por qué".

A nosotros siempre nos había parecido que uno investiga de acuerdo a quien es; porque pensamos que la relación que podemos establecer con los acontecimiento educativos cuando investigamos (desde lo que ocurra en una clase, a la historia de un chiquillo con dificultades, pasando por la forma en que una maestra habla de su trabajo) tiene que ver sobre todo con nuestra mirada. Y nuestra mirada, como metáfora, está viva.

Con este texto hemos querido hacer el intento de ordenar algunas de las idea que veíamos se nos iban quedando atrás, no dichas; o dichas pero no asentadas, y corrían el riesgo de *olvidarse*, de no sedimentar en nuestra mirada[4].

Ahora que nos vemos enfrascados en el trabajo de Tesis, y que tenemos entre manos muchos encuentros con adolescentes, creíamos que era un buen momento para detenernos y escribir, aun someramente, sobre los procesos de investigación y sobre el saber que somos capaces de construir a partir de ellas. Y claro, queda mucho por hacer; pero como dice Emily Dickinson en su poema nº 1707: E*l invierno si se cultiva / es tan arable como la primavera.*

Cruce de experiencias

A lo largo de nuestra joven trayectoria como investigadores hemos tenido la oportunidad de participar en distintas investigaciones que tomaban como protagonistas a estudiantes. Esto, que en principio fue una casualidad, poco a poco se fue convirtiendo en una elección. Así, en el momento de definir nuestros proyectos de tesis y comenzar con ellos, decidimos que deseábamos tomar a los estudiantes nuevamente como protagonista de nuestras indagaciones.

Pero este interés por la experiencia subjetiva de los jóvenes tenía otro origen ligado a nuestra experiencia profesional como educadores sociales. Durante algo más de tres años trabajamos en centros de protección de menores, donde convivimos con chicas y chicos de diferentes edades que habían sido retirados de sus familias porque éstas no podían hacerse cargo de ellos (a veces temporalmente, otras de manera permanente).

Entrar en relación con historias de vida en ocasiones francamente duras exige un trabajo personal de toma de postura emocional y simbólica. La tarea de ser educadores con estos niños y estas niñas, como pudimos ir comprobando, tenía que ver con el acompañamiento, con convertirse en figuras de referencia, con tejer vínculos y afianzar relaciones en medio de las cuales pudieran ir creciendo (y pudiéramos ir creciendo). Y esto, en gran medida, pasa por un camino de doble recorrido, preguntarnos por: *quién soy para estas niñas, para estos niños/quiénes son ellas y ellos para mí.*

Esta experiencia profesional coincidió en el tiempo con el inicio de nuestros estudios de Doctorado y, también, con los citados inicios en tareas de investigación. De modo que formación, investigación y práctica profesional iban creciendo compartiendo un mismo eje: la toma de conciencia de nuestro ser pedagógico, fruto de las relaciones que establecíamos con niñas, niños y adolescentes, unido al empeño por ir dando forma a una nueva articulación del par teoría-práctica.

Una invitación para el diálogo: orientar la investigación desde un sentido pedagógico

[4] Ordenar mínimamente la experiencia vivida y ser capaces de sacar de ella un saber identificable con el que poder movernos, es una tarea costosa. En la práctica psicoanalítica, decía Lacan que el analista es al menos dos: el de su práctica, y el que intenta formalizar a nivel de la teoría los hechos de su práctica. Algo así ocurre para quienes nos dedicamos a la investigación y la docencia; nos vemos inmersos en procesos de enseñanza y de aprendizaje, al mismo tiempo que realizamos tareas de investigación. Así que nos encontramos a menudo en ese doble juego de hacer, y de pensar sobre el hacer con el propósito de construir teoría.

Desde un punto de vista fenomenológico investigar es siempre, señala Max van Manen (2003:23) "cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos". Por eso pensar el mundo y pensar-nos en él, atendiendo a nuestra responsabilidad adulta (lo que Hannah Arendt llamó *hacerse cargo de los nuevos*), nos vinculó de una manera existencial a la realidad y a las personas con que convivimos.

Dentro de la tradición fenomenológica hermenéutica, se considera que esa conexión intencional entre conciencia y mundo, tiene unas implicaciones muy importantes para la investigación en Ciencias Humanas. Tomar conciencia sobre lo vivido en nuestras relaciones educativas nos ha de ayudar a desvelar lo sustantivo que está en juego en el terreno pedagógico; lo que tratamos de expresar es la necesidad de alimentar el vínculo viviente entre vivencia pre-reflexiva y experiencia vivida.

Cuando tratamos de pensar de manera reflexiva acerca de nuestras experiencias educativas con el propósito de esclarecer los asuntos pedagógicos centrales que están en juego, estamos tratando de poner en marcha un tipo de práctica reflexiva, o de reflexión autobiográfica. No en el sentido de desarrollar un proyecto de indagación que siguiera un método fenomenológico-hermenéutico (ver al respecto el trabajo de Raquel Ayala Carabajo, 2008); más bien, pretendiendo dar lugar a un tipo de experiencia de formación ("bildung"), en el sentido en que pensar de manera orientada hacia lo vivido, abre un camino de transformación personal que nos coloca otra vez en la acción de una manera más diligente.

Nuestra presencia pedagógica como investigadores tiene que ver con la manera en que dejamos que la pedagogía nos habite no como un programa, sino como parte de nuestra subjetividad, es decir, sin impostar un papel, sino relacionando lo que vivimos con lo que hacemos, y el sentido que le damos.

Para cerrar este trabajo hemos tratado de dar forma a una serie de núcleos o temas que hemos ido identificando a partir de pensar sobre nuestras vivencias; dada la naturaleza contingente de la pedagogía, no se trata de prescripciones, sino de territorios abiertos que puedan resultar conocidos para quien realiza tareas de investigación en educación y que, quizás, ayude a pensar. Para ello los hemos ordenado en dos bloques: el primero (a), trata sobre temas generales o transversales a los procesos de investigación; el segundo (b) sobre temas más específicos en relación a investigar con jóvenes.

(a) Asuntos generales

- **Aprender a conjugar obediencia y libertad en los contextos de investigación donde nos toca estar.** En nuestros inicios como investigadores, movidos por un enorme voluntarismo y una orientación eminentemente crítica, pensamos que para que una investigación alcanzara realmente un carácter transformador, habría de salirse de determinados cauces metodológicos. En gran medida gracias a nuestra relación política con la profesora Nieves Blanco hemos ido aprendiendo la importancia de asumir con obediencia el lugar en el que en cada momento nos toca estar. Es necesario comprender los contextos y las fuerzas que operan en ellos; como también es importante no renunciar a esforzarnos en transformar determinadas condiciones e inercias que bajo nuestro punto de vista consideramos inadecuada e, incluso, injustas. El sentido de la libertad asociado a la obediencia, tomado del pensamiento de María Zambrano, busca colocar el esfuerzo hacia el cambio en lugares distintos a la crítica. En demasiadas ocasiones se nos hace insufrible tener que estar constantemente aguantando una posición *en contra de*; y en la investigación ocurre un tanto de esto. Puede suceder que se nos encargan trabajos que no hemos elegido, ni en el enfoque ni en la metodología; y sentimos desasosiego, porque no terminamos de encontrar un lugar cómodo desde donde trabajar. Sin embargo, esto no quiere decir que no podamos estar inmiscuidos en esos procesos aprendiendo, con honestidad. Cada opción metodológica tiene un componente transformador, y hay espacio disponible para hacer muchas cosas, para investigar de muchos modos; pero no toda la investigación que merezca la pena nace de un enfoque determinado.

- **Cuidar la relación con el conocimiento disponible ("la teoría").** Creemos importante pensar en nuestra relación con el conocimiento, cómo dialogamos con él, cuidando de no dejarnos embaucar, pero sin prescindir de lo pensado y dicho antes por otras y por otros. Hemos de procurar conocer los lugares comunes y el conocimiento disponible, a la vez que hacemos un intento por ir más allá. Como ha dicho Max van Manen (2003:15), la literatura educativa ofrecen unos conocimientos importante pero que, por sí solos, no proporcionan ni más tacto ni mayor sensibilidad en la relación con la infancia y la juventud.
- **Hacernos conscientes de nuestra presencia en la investigación.** Preguntarnos por cuánto hay de nosotros en la escucha y en la palabra. Algo que en parte tiene que ver con aceptar que cuando investigamos lo que finalmente ocurre tiene más que ver con lo que se transforma en nosotros, que con lo que podamos generar en otros (que no está en nuestra mano). Esto tiene, al menos, dos ramificaciones:

  i. Nuestra historia de vida: en cuanto a que hay experiencias personales con las que es preciso volver a relacionarse. A menudo determinadas cuestiones abiertas en nuestras biografías -en tanto que las arrastramos- están presentes en quiénes somos como educadores y como investigadores. Al trabajar en una relación constante con el mundo de la crianza y la educación, estamos sometidos a un ejercicio no siempre explícito de revisitar nuestra propia biografía como hijos y como estudiantes. Ahí, nos rebelamos, nos resistimos, acallamos y ensalzamos vivencias[5]…

  ii. El momento presente: reconocer y aceptar que aquello que estamos viviendo "ahora" está marcando cómo atendemos y damos cuenta de la realidad. Nuestras preocupaciones, nuestras ilusiones, tienen una presencia a veces tácita, otras manifiesta sobre lo que somos capaces de re-conocer y contar.
- **Prepararnos para los encuentros y considerarnos en el aquí y ahora.** Por lo general, dedicamos poco tiempo a prepararnos para las entrevistas; no ya para tener armado un correcto guión (que su importancia tiene), sino para pensar desde uno mismo, desde una misma, en aquello que vamos a hacer ese día, en cómo nos sentimos cuando llegamos a un colegio, a una clase. Porque todos los días uno no consigue la suficiente actitud para acoger las palabras de otra persona con la atención necesaria, y es preciso reconocerse también en esos momentos.

(b) Asuntos específicos en relación a los jóvenes

- **Confiar en que tienen cosas importantes que decir.** A menudo, los jóvenes no creen que les entendamos, o que tan siquiera lo intentemos. Desde el punto de vista adulto, por lo general, esto tiene que ver con que en muchas ocasiones creemos saber qué les ocurre y cómo habrían de hacer frente a determinado episodios vitales. Sostenemos que los jóvenes tienen necesidad de ser escuchados, tienen cosas que decir y quieren que alguien se interese por esto[6]. Esto lo hemos visto en diferentes encuentros de investigación, tanto con chicas como con chicos, en cuanto a cómo reciben con agrado un espacio para poder expresarse, para poder conversar de cosas que habitualmente en las clases no se abordan. Y, sobre todo, porque a menudo los espacios de la investigación se convierten en un lugar donde lo que dicen es considerado como algo importante pues no se sienten juzgados de antemano.
- **Cultivar la negociación más allá del consentimiento informado.** Toda colaboración en *tareas de investigación suele hacerse gratis et amore;* es, en definitiva, una muestra de gratitud que debe ser correspondida con atención, respeto y cuidado. La cuestión de la negociación está ampliamente trata en la literatura sobre investigación educativa, en

[5] Sobre la relación con nuestra propia historia de vida como hijas e hijos, y su resonancia en nuestra actividad como educadores, se puede consultar la obra de Bruno Bettelheim y de Alice Miller.

[6] En el caso de las niñas y los niños pequeños, también hay una necesidad de hablar y ser escuchados, pero de una naturaleza distinta. Lo que comparten como asunto que deseamos tratar aquí, es la dificultad adulta para pararnos a tiempo para la escucha, y no ir constantemente por delante de sus experiencias y necesidades.

relación a los dilemas éticos que se derivan de todo proceso de indagación (Contreras, 1991). Pero en el caso de las investigaciones con jóvenes nos hemos encontrado con que precisa de una atención particular. Hay un elemento central a considerar y es el hecho de que hemos de cuidar sus derechos como personas menores de edad (Heath, S.; Brooks, R.; Cleaver, E. & Ireland, E., 2009). En este sentido, además de garantizar las cuestiones de confidencialidad y anonimato, siempre se aborda el asunto manteniendo un encuentro con las familias. Pero lo que tratamos de proponer, sobre todo en las investigaciones junto a adolescentes, es la manera en que tenemos en cuenta al Otro, a la Otra, como sujeto con presencia e historia, sujeto que está presente en el diálogo, expresando. Es por ello que no sólo tratamos de buscar el visto bueno de sus adultos, sino que procuramos dedicar tiempo a conversar en los primeros encuentros sobre el sentido que tiene estar allí, explicando que se trata de una muestra de enorme gratitud el que se ofrezcan a colaborar. Y también ponemos de manifiesto otra cuestión: decidir participar no es algo obligatorio, tienen la capacidad de elegir; pero una vez lo hacen, salvo cuestiones de fuerza mayor, han de comprometerse con el trabajo.

- **Procurar espacios y hacer crecer un tipo de relación basada en la confianza.** Para poder hablar con profundidad con los jóvenes, ellos y ellas deben sentirse a gusto con la investigadora o el investigador; es decir, deben percibir que no se sienten en peligro, que no puedes hacerles daño (o no tratas de hacérselo). Esta cuestión nos devuelve otra vez a las posiciones de poder en la investigación, aunque como decíamos no se agota ahí. Los docentes a menudo pueden sentirse amenazados por la mirada evaluadora y, en ocasiones, sancionadora de los investigadores en relación a las cualidades de su práctica (sobrevuela la pregunta: ¿estaré haciéndolo bien?). Pero el matiz que nos parece interesante considerar en relación a la investigación con jóvenes, tiene que ver con la naturaleza de las relaciones intergeneracionales.

  Las y los adolescentes, ante su momento vital se mueven en la paradoja de buscar espacios de expresión y de exploración de su subjetividad, a la vez que necesitan de ciertos apoyos adultos sobre los que ir haciendo lo primero. Podríamos decir que quieren que estemos ahí para cuando nos necesiten de veras (es lo que piden a sus padres y a sus profesores). Atendiendo a esto, hemos de considerar que no dejan de vernos como personas adultas que quieren hablar con ellos; no tienen por qué tener una idea ajustada de lo que hace un investigador ni de nuestras precauciones éticas. Quizá por esto, en el caso de la investigación con jóvenes sea especialmente importante atender a la naturaleza de la relación entre generaciones desde una dimensión pedagógica, cuidando cómo nos acercamos y cómo nos ponemos en relación. Entender el espacio de la investigación más como una conversación, donde los límites son transitables, que como una entrevista propiamente dicha. Cuando investigamos junto a adultos podemos *ir al grano* con más facilidad; la dificultad en la relación con los jóvenes tiene que ver con que el asunto central no es compartido, y necesitamos traducir y prestar mucha atención.
- **Hacer hueco a las singularidades de cada historia de vida.** En algunas de las investigaciones en las que hemos tenido la oportunidad de permanecer tiempo en algunas escuelas y charlar con profesorado y alumnado, hemos podido ir viendo cómo los maestros y, sobre todo, las maestras, hablan de sus estudiantes y se relacionan con ellos. Conocen bien sus historias de vida, y saben hacer una lectura positiva de esto; es decir, no utilizan la información para justificar limitaciones en las niñas y en los niños. Por contra, son capaces de ponerse en relación con esas historias para entender sus vidas como aprendices, integrando sus biografías en relación a sus posibilidades y sus dificultades para el aprendizaje; y este es un trabajo enormemente complejo, porque las disposiciones de los estudiantes ante el conocimiento y el trabajo escolar no son al margen de su vida fuera del centro. Conocer la vida de las alumnas y los alumnos (sus luces y sus sombras) es algo fundamental para poder acompañarles en procesos educativos. Hacerlo bien, tiene que ver con saber sostener esas informaciones sin caer en las polaridades

condescendencia/intransigencia; y, sobre todo, saber incorporar ese “saber personal sobre la vida de los estudiantes”, con un sentido del lugar y de la ocupación que uno, que una, tiene entre manos.

Referencias Bibliográficas

AYALA CARABAJO, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de Max van manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 26, 2, 409-430.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1991). El sentido educativo de la investigación. *Cuadernos de pedagogía*, 196, 61-67.

CORREA, R. (1999). La aproximación biográfica como una opción epistemológica, ética y metodológica. *Proposiciones*, 29.

HEATH, S.; BROOKS, R.; CLEAVER, E. E IRELAND, E. (2009). *Researching young people's lives.* London: SAGE.

VAN MANEN, MAX (1998). *El tacto en la enseñanza.* Barcelona: Paidós.

---------- (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea-books.

El proceso de devolución, discusión e interpretación en la investigación socio educativa con Historias de Vida

Pablo Cortés González
Universidad de Málaga, España

Resumen. *En el presente trabajo, se expone una reflexión teórica sobre el proceso de devolución, discusión e interpretación a la hora de desarrollar una historia de vida en educación. El autor relata, a partir de la propia experiencia investigadora, la importancia de la devolución como hecho democrático en la investigación narrativa, donde encontramos un trabajo donde la fundamentación viene desde perspectivas teóricas y evidencias propias fruto del trabajo de investigación realizado (tesis doctoral) y acercándonos a las del sujeto investigado en este caso.*
Palabra clave. *Devolución en investigación, historias de vida, narrativas, investigación socio educativa.*

Abstract. *In the current paper, we can find a theoretical reflection over the devolution, discussion and interpretation process as part of the development of Life Histories in Education. The author relates, from his own research experience, the importance of this devolution process as a democratic issue into the narrative research where the work is based on theoretical perspectives and on practical evidences by the research subject and by reflections made from his PhD's Thesis.*
Keywords. *Devolution in a research process, life histories, narratives, socially educative research.*

Introducción

Lo que se presenta en este texto, es un esbozo metodológico y procedimental en torno al proceso de devolución, discusión e interpretación de la información y la construcción a partir de la experiencia investigadora con la Historia de Vida de Semi, protagonista de la tesis doctoral sobre Convivencia, Conflicto y Resiliencia en la cual estoy trabajando en la actualidad. La devolución como proceso configura política, epistemológica y ontológicamente el sentido de la elaboración de Historias de Vida en contextos socioeducativos; por lo tanto podemos decir que,

> 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 (Cortés, 2011: 69)

Hay distintas dimensiones a las que atender cuando trabajamos con historias de vida, y más aún, cuando las personas con las que trabajamos dichas historias, suelen tener unos códigos comunicativos y experiencias muy alejados a los que podemos tener como investigadores. Por ello, es importante identificarnos dentro de ese marco e intentar explorar los códigos y lógicas por las que se mueve la persona con la que estamos trabajando la narrativa. Nos adentramos en una esfera dialéctica donde el reconocimiento y, por ende, el aprendizaje presiden las relaciones entre ambas posturas; el rol de investigado e investigador no se define por una posición vertical del saber, sino por las intencionalidades que se generan en el desarrollo de la investigación.

Como estrategia metodológica que se ha seguido para comprender los códigos y el contexto del *sujeto investigado*, dentro del marco de la tesis doctoral, se ha recurrido al desarrollo de un estudio etnográfico narrativo previo y durante todo el proceso de elaboración de la Historia de Vida. Esta cuestión nos sitúa dentro del marco donde el protagonista se mueve, nos ayuda a

comprender e identificar códigos culturales, asumiendo la posición que tengo dentro del contexto y de la investigación *per se*.

Por lo tanto, brevemente es importante aludir a la historia particular de Semi, donde se enmarca dentro de un contexto donde las experiencias versan alrededor del mundo de la marginación social y de los conflictos derivados tales como delincuencia, drogadicción, etc. Pertenece a una familia de clase baja, donde la abuela se tiene que hacer cargo de la madre y de sus hermanos/as, una vez que el padre, antes de nacer Semi, cae preso con serios problemas relacionados con la politoxicomanía; años posteriores muere por enfermedades derivadas.

Toda su niñez se ha basado en la *golfería*, como él define. Con 14 años se dedicada a robar motos por encargo y a sus 16 años comenzaron sus problemas con la cocaína. Semi es padre de tres hijos, y ha estado más de siete años en situación de privación de libertad. Su vida la define como un cúmulo de experiencias cruzadas entre "risas, dolor, drogas, trapicheos…"

Era siempre expulsado de la escuela y no había nada por lo que le motivase estudiar y asistir; dejó pronto los estudios y los únicos títulos que obtuvo son de jardinería y carpintería dentro de la prisión. "Yo estudié lo justo, pero nunca iba, y nadie se interesó porque fuera y menos la maestra porque yo era un problema y tampoco la gente en el barrio o mi familia, que andaban en otros temas, tu sabes…" (Semi)

Actualmente es coordinador de un centro de acogida al marginado, *La Casa de la Buena Vida*, y en el que desde que entró, hace más de dos años y medio, trabajó duro para liberarse de sus problemas de adicciones, dándole de este modo un vuelco a su vida en muchos sentidos: profesionales, personales, familiares, etc. Es un caso magnífico de Resiliencia pedagógica, donde hay una intencionalidad y esfuerzo por seguir luchando en pro de su felicidad y dignidad humana.

Es a partir de este sentido pedagógico y filosófico de dignidad, de posibilidad… donde se sitúa la investigación y la devolución como proceso coherente con los mencionados principios, donde el reconocimiento juega un papel esencial en la configuración de su identidad.

La devolución genera conocimiento

La devolución dentro de la investigación biográfica es esencial por dos razones generales: por un lado, sitúa al investigado en una posición participativa, donde toma decisiones en el propio hecho de la investigación, y por otro lado, es un elemento clave para comprender y evidenciar que la información que estamos trabajando tiene el sentido que realmente se quiere dar.

Rivas y Leite (2011: 78), mantienen que la devolución es un proceso de construcción e interpretación colaborativa y democrática, al igual que un espacio para el aprendizaje compartido. Es relevante esta idea, a la hora de entender cómo el significado que se le otorga al conocimiento y las prácticas que se ejercen en torno y a partir de éste, genera una manera de entender la realidad y por consecuencia de actuar en ella.

Cuando entendemos que el investigador no es quien otorga autoridad al conocimiento, sino que son las propias experiencias e interacciones las que generan dicho conocimiento, es cuando podemos situarnos en un enfoque donde se posibilite de manera crítica una construcción de la comprensión de las realidades compartida.

En el caso concreto de Semi, la devolución es tomado como elemento procesual y longitudinal, se mantiene a la largo de toda la investigación. Y no sólo se *devuelve* la información formalmente extraída de entrevistas, sino de todas las reflexiones y conceptos que suscita su propia historia de vida.

Como estrategia metodológica, una vez establecida una relación de confianza entre investigador e investigado, se generan documentos tanto orales como escritos a devolver. El formato debe ser acorde a la comprensión mutua, utilizando formatos orales y escritos, donde podamos ir posibilitando que toda la información o la mayor parte, pueda ser trabajada colaborativamente. Para esto, mantenemos sesiones (flexibles, no estructuradas en la lógica del tiempo, sino en el contenido y en la comodidad de lo que trabajamos), donde discutimos y

abordamos distintas temáticas. En un comienzo, vamos viendo qué se ha dicho y evidenciar el sentido, para luego comenzar a discutir cuestiones que emergen susceptibles al análisis.

En este sentido, la ruptura es doble: por un lado, una ruptura con las lógicas académicas de cómo tradicionalmente se ha situado el desarrollo del conocimiento, y por otro lado, una ruptura con la manera de entender la realidad y en este sentido, cómo las subjetividades se apoderan de los espacios políticos que les corresponden, más allá de la pasividad. Es al fin al cabo, ser capaces de visualizar, entender e interpretar voces, que siempre han estado, pero que no hemos sido capaces de escuchar por la miopía que conciben los discursos dominantes.

La discusión de elementos conceptuales en torno a las vivencias

A lo largo de ir elaborando la Historia de Vida, es coherente seguir trabajando con Semi, no sólo en una primera fase de devolución de las entrevistas, sino al tratarse de una Historia de Vida resiliente, vemos la posibilidad de ir configurando los análisis conceptuales entorno a la vivencias, como veníamos diciendo antes. Es aquí, donde se van gestionando y dando forma a los aprendizajes y conocimientos que en un primer momento estaban ocultos. Es una forma de aunar ambas voces desde distintas perspectivas; en otras palabras profundizar y dar sentido interpretativo a la historia, además de desvelar elementos conceptuales y teóricos emergentes. ¿Qué se aportan entre sí?

En una primera instancia, el investigador toma momentos de la experiencia que designan conceptos que se deben ir trabajando y que se han fundamentado o que se van forjando; un ejemplo es el concepto de Resiliencia. El investigado aporta el contenido a trabajar. Es entonces cuando se va generando una discusión y triangulación de evidencias por perspectivas sobre mismas temáticas. Es lo que dará paso a la posterior interpretación, ya que de manera emergente se ha visualizado este concepto y por parte del investigador se debe profundizar y recuperar las *teorías* respecto a la temática planteada.

Al igual, que al investigador debe quedarle claro el sentido de la Historia de Vida, al investigado debe quedarle claro los posicionamientos conceptuales que van emergiendo para añadir y/o modificar y darles al mismo tiempo, también sentido.

En una fase avanzada, es interesante observar las estrategias utilizadas para el acercamiento conceptual y la comprensión por ambos. En ocasiones se han hecho devoluciones conceptuales junto a otras personas que están relacionadas en el ámbito de algunos de los dos, es decir, algo como entrevistas colectivas o grupos de reflexión. Este hecho ha reforzado y en muchas veces ha hecho situarnos y comenzar a descodificar aquellos elementos comunicativos que no podíamos comprender sin mediación. Este hecho sobre todo es interesante en las primeras discusiones conceptuales, donde había que ir definiendo que vamos entendiendo en torno a la experiencia narrada.

Por ejemplo, en una de las sesiones de devolución estuvimos trabajando el tema de la Resiliencia. Fue interesante cómo preguntas que nos íbamos haciendo, en muchos de los casos esa tercera persona la formulaba de tal manera que nos íbamos entendiendo. En este caso, era una persona que estaba sumergida de lleno en la vida de Semi, siendo su mayor *mentor* en el proceso resiliente, pero que al mismo tiempo conoce las claves de otros discursos, códigos. Hizo de mediador, y además aportó puntos de vista. Fue una experiencia enriquecedora, donde se cruzaron varias subjetividades a través de distintas vivencias pero alrededor de un mismo hecho.

Venistendael y Lecomte (2006: 56), desarrollan el concepto de Resiliencia grupal, refiriéndose a la tribu. Si profundizamos en ello, podríamos ver cómo esta discusión genera identidad propia en un sentido grupal. Es decir, se generan nuevas relaciones donde los hitos de vida que se conceptualizan pasan a estar en el plano de lo público. Son subjetividades, pero generando experiencias desde la colectividad. En este sentido, el hecho resiliente suele ir unido a este hecho comunitario, a la necesidad de sentirse reconocido.

La cuestión es redefinir que la tribu no son aquellas agrupaciones de personas en torno a una misma problemática o porque comparten experiencias resilientes, sino que tribu es la aparición de voces que comparten el sentido de la problemática y que aportan el mismo hecho de cambio; y este hecho evolutivo, no solo se da en el investigado, sino que es una cuestión más amplia en torno al aprendizaje compartido que mencionábamos anteriormente.

La interpretación desde la subjetividad a la colectividad. La creación de discursos político-pedagógicos.

Es entonces a partir de este momento, en la interpretación de la Historia de vida, cuando se crea una comprensión profunda de los elementos que la experiencia de Semi y la experiencia de estar elaborando una historia de vida conjuntamente. La interpretación emana de las subjetividades y construyen simbólicamente una mirada distinta de la realidad y hacia la realidad. No nos quedamos solamente con los testimonios, sino que lo interesante es poder profundizar e interpretar que hay detrás de dichos testimonios.

Es en este momento cuando aparecen elementos que construyen marcos por los cuales identificar otras experiencias. Nunca finales, ni finitas, siempre en continua evolución, como la vida misma. Es la gran virtud de partir de las relaciones entre relatos, que se contempla la propia cuestión biológica básica del ser humano y es que cada acto es imprevisible y único, al mismo tiempo generador de principios. Esta construcción de conocimientos es un hecho que genera un discurso colectivo, una manera de entender lo que significa realmente el conocimiento.

> Puesto que siempre se trata de un proceso, el hecho de conocer supone una situación dialéctica: no estrictamente un –Yo pienso-, sino un –Nosotros pensamos-. No es el –Yo pienso- el que construye al –Nosotros pensamos-, más bien el –Nosotros pensamos- lo que posibilita pensar (…) en términos epistemológicos, el objeto de conocimiento no es un término de conocimiento para el sujeto de conocimiento, sino una mediación de conocimiento (Freire, 1990:113)

En este sentido, es lo que se trabaja desde la pedagogía crítica en torno a la comprensión de la realidad. El conocimiento nunca es una construcción individual; la propia condición *científica*, o sea exploradora, del ser humano, es una vertiente donde se genera un conocimiento sobre la realidad a través de la puesta en común entre subjetividades; la implicación, intencionalidad es lo que hace emerger este mundo repleto de cosmovisiones que inciden tanto en las formas de vida cotidianas de las personas, como en los elementos condicionantes de dicha cotidianeidad tales como, por ejemplo, los marcos e instituciones que lo sustentan.

Por ello, una vez que tenemos toda la información ‘devuelta’ y discutida conceptualmente, bajo nuestro punto de vista, este proceso de elaboración compartida aún no está finalizado. En el análisis e interpretaciones que genera el estudio narrativo, se amplía a una nueva dimensión y espacio de construcción de significados. Es un espacio que pocas veces se ha aprovechado, se ha quedado en el hecho de citar o evidenciar a través de fragmentos los relatos con los que trabajamos, pero es interesante generar sesiones de discusión en torno a lo que el investigador analiza. Es decir, se devuelve además las interpretaciones del investigador.

Como veníamos diciendo es un proceso de ida y vuelta, donde se sitúa en tela de juicio cuestiones que emanan de la investigación. En este sentido, estamos de acuerdo que hay códigos de análisis que a priori no son comprensibles quizás, y en este caso, con el protagonista del estudio, pero nuestra labor es generar espacios, documentos con los que poder construir y discutir. Ahora hacemos una mediación codificada para exponer qué extraemos.

Este desarrollo también da cabida a la respuesta del investigado en cuanto a la interpretación y análisis de la historia de vida. Se integran nuevos relatos, con formatos y formas distintas, que generan un discurso. Este discurso es el político, insertado en una dimensión pública. Es una forma no de estandarizar perspectivas, sino de compartirlas e incidir en las lógicas, formas y

perspectivas con las que entendemos y demandamos al sistema tanto simbólico y cultural en niveles tanto micro como macro políticos. John Dewey (2004), asumía que la opinión, la construcción de la realidad, no pertenecen a la comunidad de expertos, sino que se generan en la discusión y resonancia de las subjetividades en la construcción de lo público.

Conclusión

Por último, creo que es necesaria una serie de interrogantes para cuestionarnos tanto nuestro rol social y educativo como agentes investigadores y/o educadores. Nuestro rol social requiere de un compromiso sobre el contexto donde vivimos y en una posición de posible incidencia en las esferas del pensamiento de futuros trabajadores y trabajadoras del mundo de la educación, que al mismo tiempo, trabajarán con los y las protagonistas de los procesos educacionales, que son los educandos, en su significado más amplio, tanto dentro como fuera del sistema escolar.

La investigación en este sentido, debe estar al servicio de todos y todas, y debe ser lo más cercano al sentido de la construcción colectiva del mismo. No es cuestión de hablar de pretextos, pero sí de compromisos éticos y deontológicos por donde poder movernos.

Cada estrategia requiere de una reflexión profunda, dependiendo de qué esperamos, el foco de estudio y qué principios consideramos por los cuales movernos. Desde el enfoque narrativo, nos adentramos en una dimensión que recupera el significado de la pluralidad en la construcción de la realidad, del conocimiento. Derivar en conclusiones que clausuran con las voces *dominantes*, es al fin al cabo no romper con la estructura cognitiva y la lógica procedimental de considerar el universo.

La ruptura debe ser crítica como elemento trasversal y que pasa por el análisis de nuestra propia acción. Consideración que debemos tener constantemente a la hora de poder desarrollar investigaciones socio educativas, donde en mucho de los casos recuperamos voces que siempre han existido pero que no han tenido cabida. Los procesos de aprendizaje residen en ser capaces de no sólo considerarlas, sino ofrecernos la posibilidad de interactuar horizontalmente entre estas.

Es importante rescatar la coherencia metodológica, ideológica, ontológica… a la hora de desarrollar la investigación social y narrativa. Bajo nuestro punto de vista, la investigación la designamos como una acción política. Obviar este hecho, sería como eliminar de un plumazo la intencionalidad de la misma. La investigación no está fuera de la realidad que interpreta y observa, sino que es parte de ella y es más, toma acciones y repercusiones en el medio.

Me gustaría finalizar con un extracto de conversación donde aparece Semi hablando de su función social, junto a Jesús, compañero de la mencionada *Casa de la Buena Vida*, como ejemplos de designación y acción política.

> Semi. “Yo no puedo enseñar por papeles lo que soy. He aprendido más, puedo aprender el título, pero aunque me lo hubiera sacado no sabría tanto como ahora. Uno que tenga el título pero que no sea de la calle, o mejor dicho que no sienta la calle, a las personas, le doy mil vueltas, porque por desgracia, si viene un hombre que está mal, si él no ha pasado eso, lo he pasado yo. He estado muy sufrido.
> Una de las cosas que me da más fuerza es que vamos a demostrar que vamos a llegar a hacer cosas, que vamos a llegar a mucho. Marcamos la diferencia en todo, estamos las 24 horas y nunca decimos un ‘no’ a nada. Actuamos con el corazón en la mano, hablando de la realidad, cada vez que cojo a uno le hago saber que antes era como él, y se puede convertir en algo más”.
> Jesús. “La realidad está en la calle, escuchar a la gente, el sentir a la gente, una diferencia como la noche y el día. Estamos sentados tomando un café, y estamos inmersos en el entorno que nos rodea; ya el cerebro está en muchas pistas y nos fijamos en pequeños detalles que otros no ven. Por ejemplo de una mujer que no puede andar y vemos cómo arreglar los papeles. Acción. La esencia es el amor y la dignidad por las personas”

Referencias Bibliográficas

CORTÉS, P. (2011). *El sentido de las historias de vida en investigaciones socio educativas. Una revisión- crítica*. En F. HERNÁNDEZ; J.M. SANCHO Y J.I. RIVAS (eds.), Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto *(*68-74). http://hdl.handle.net/2445/15323

DEWEY, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas.* Madrid: Morata.

FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

RIVAS, J.I y LEITE, A. (2011). *La Devolución en los Procesos de Construcción interactiva de los Relatos de Vida en Educación*. En F. HERNÁNDEZ; J.M. SANCHO Y J.I. RIVAS (eds.), Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto *(*75-80). http://hdl.handle.net/2445/15323

VENISTENDAEL, S. y LECOMTE, J. (2006). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la Resiliencia.* Barcelona: Gedisa.

Axiología y aprendizaje en el análisis autobiográfico escolar. La elaboración de historias de vida

Fátima Sánchez Mesa
Grupo ProCIE, Universidad de Málaga

Resumen: *En este capítulo se hace un recorrido sobre las distintas fases del análisis de las historias de vida de dos maestras. Partimos desde una perspectiva socio-educativa para reflexionar sobre las influencias externas hacia la persona y la capacidad que tiene ésta de poder actuar sobre su propio destino. Con ello planteamos una serie de cuestiones y actuaciones que son analizadas desde una metodología de investigación-acción.*
Palabras clave. *Investigación-acción, espiral autoreflexiva, perspectiva socio-escolar.*

Abastract. *This chapter goes through the various stages of the analysis of two teachers' Histories of life. We start from a social and school perspective in order to reflect about the external influences over people and also about the capacity of acting that each one has on his/her own destiny. Owing to which we set out group of questions and different ways of acting, which have been analysed from a researching-acting methodology.*
Keywords. *Researching-acting, self-reflecting spiral, social and school perspective.*

Introducción

Durante varios meses nos hemos embarcado en un viaje cuya travesía, en un principio, era parcialmente desconocida y por ello emocionante. Sabemos cuáles son las paradas pero desconocemos qué me nos vamos a encontrar entre cada una de ellas. Al final del viaje, se pretende averiguar los diferentes valores y contravalores que hemos recibido a lo largo de nuestra escolarización y de nuestra vida familiar para comprobar cómo se integran en nuestras prácticas docentes actuales.

Objetivos, objeto y metodología.

El capítulo se ha redactado a partir del establecimiento de los siguientes objetivos:
1.-Descubrir las influencias claves que condicionan la actuación de dos docentes.
2.-Descubrir la capacidad de análisis, reflexión y crítica que pueden ser condicionantes en sus historias de vida.
3.-Exponer las fases que se experimentan en el proceso de investigación-acción.
4.-Aportar un esquema propio de espiral autoreflexiva.

Estos objetivos requieren de un objeto de estudio, de unas herramientas y de método para conseguirlo.

Por objeto de estudio se entiende que, es el eje en torno al cual se obtiene información por medio de unos instrumentos, analizando posteriormente los datos recogidos hacia un fin. En mi caso el objeto de estudio son los relatos de dos maestras, a partir del análisis de los diarios de mi historia de vida, de fotografías, entrevistas con familiares, anotaciones en agendas…. Se ha querido obtener información que sea útil para comprender mejor las influencias educativas que pueden condicionar la conducta o actuación profesional como docentes desde una perspectiva socio-escolar.

La presunción con la que se parte en este proceso introspectivo es: “Las influencias externas que recibe una persona no son condicionantes fijos para marcar el destino de una persona. Es la capacidad de reflexión y crítica e implicación que tiene esa persona, la que va a marcar su historia de vida”.

A la hora de llevar a cabo estas dos biografías antes mencionadas, hemos seleccionado una serie de acontecimiento para poder desvelar la plausibilidad de la presunción marcada. Esto puede suponer un límite en el sentido de que se puede estar dejando atrás otros aspectos que hasta ahora, inconscientemente, no se han tenido en cuenta y resultan claves a la hora de interpretar otros datos.

Para evitar la pérdida de información relevante hemos puesto en práctica varias herramientas, como es el hecho de que la memoria puede activarse más a través de un método cronológico inverso, es decir, narrar desde el presente hacia atrás en el pasado. También se ha encontrado factible para el estímulo de la memoria, reflexionar con imágenes, escritos o contextos de las personas investigadas. Resulta interesante analizar las omisiones o silencios en los datos narrados, pues esto podría indicar qué aspectos se ocultan, vitales para el posterior análisis de los relatos. El hecho de que se ordenen los episodios de un relato proporciona causalidad a la historia y le dan coherencia. Además, en los relatos encontramos que aparecen múltiples personas así como la descripción parcial de sus vidas. De esta manera es posible entender los cambios efectuados a lo largo de la vida de la persona que relata, en cuanto a pautas de trabajo, experiencias amorosas, familiares, etc. Todo ello permite a la vez entender el sentido de sus actuaciones y práctica diaria en la docencia.

Fases del proceso de investigación acción.

Las fases experimentadas irán perfilando el boceto inicial de la puesta en marcha, siendo un ejemplo de la investigación-acción cíclica al basarse en la “espiral autoreflexiva” que López Gorri (1987:116) planteaba.

A continuación exponemos cada una de las fases de nuestro grupo. El uso de diferentes colores se encuentra relacionando con los usados en el gráfico siguiente.

Las fases que se ha definido y experimentado comenzaron con la **constitución del grupo**. Este viaje exige compromiso de las dos maestras y el investigador, con el mismo. Es necesario realizar autocríticas que han dirigido sistemática y estrechamente, gestionando a su vez, el proyecto de investigación-acción. Estos procesos de compromiso, sistematización y plausibilidad son muy importantes para dar fiabilidad al proceso de cambio.

A continuación se ponen en marcha los siguientes pasos, los cuales llevaron dos caminos paralelos que se unirían en fases posteriores. En un primer momento se puso fecha límite para tener **escrita la historia de vida,** durante el proceso de redacción se buscaron estrategias para recuperar la información. Por ejemplo mediante entrevistas con otros investigadores, familiares, amigos, etc. Estas entrevistas forman parte de la metodología cualitativa teniendo presente que se han realizado desde una toma de recuperación con una doble funcionalidad:

- Recordar acontecimientos de nuestras vidas que no visualizábamos con claridad.
- Obtener una visión distinta de acontecimientos pasados y sus repercusiones en el presente.

Al mismo tiempo se continúa con la **búsqueda de referencias bibliográficas.** El siguiente paso corresponde a varias fases. Estas se practican de forma cíclica a la vez que se continúa con otras fases relacionadas con la bibliografía. Continuando con la sucesión de fases relacionadas directamente con las historias de vida, donde se realizan en varias sesiones **pequeños análisis** de cada una de las etapas vividas.

De aquí viene la importancia que en un principio se señalaba sobre la recogida sistemática de la información que se desprende de las situaciones vividas (ideas emergentes), para poder analizarlas, ilustrarnos y a su vez distanciarnos, para poder ir interpretando la realidad. Esta triangulación y posterior interpretación nos da claridad ante la teorización de los fenómenos educativos y familiares que pretendemos analizar.

Después de estos análisis en cada una de las sesiones se llegaban a **reflexiones** sobre lo evidenciado. Por ejemplo cuando en una de las sesiones una de las maestra relata que durante su infancia e inicio de la adolescencia; pudo descubrir un aspecto fundamental de su personalidad como es el desarrollo de las habilidades sociales básicas. Éstas se desarrollan por supervivencia ante el cambio de ciudad con domicilio familiar. Es decir, que en un periodo muy corto de tiempo estuvo viviendo en tres lugares distintos con personas de distintas costumbres y creencias. Esto supuso para ella el desarrollo de la capacidad de adaptación pacífica y reflexión sobre otras posibilidades de pensamiento y acción en su entorno. Actualmente esta maestra dedica 15 minutos al día en trabajar las habilidades sociales asertivas con su alumnado.

Sin embargo, estas primeras reflexiones requerían una **nueva recogida de información**. Aquí se encuentra la decisión de recoger no sólo aspectos familiares para el análisis, sino también escolares. De esta forma, se vuelve a la redacción a modo de ampliación de las historia de vida. Este círculo fue completado varias veces, siendo paralelo a las siguientes fases de selección, categorización, búsqueda bibliográfica, etc.

Una vez obtenida nueva información sobre las dudas que surgieron de las anteriores reflexiones, se realizan nuevas categorías sobre esta información. Y a su vez, como se comentó anteriormente, continuábamos revisando bibliografía sobre estas categorías. Algunas de las **categorías** que observamos en nuestro análisis fueron:

2.- Autoconcepto, elogios y expectativas.

3.- Sentimiento de pertenencia en los distintos contextos donde hemos vivido, estudiado, trabajado.

4.- Responsabilidad que de manera directa o indirecta nos enseñaban.

5.- Los modelos de autoridad de los/as distintos/as profesores/as (autoritarios, democráticos o laissez-faire).

6.- Tipos de actividades que nos habían impresionado por ser negativas o por ser positivas.

Ahora nos encontramos en la fase de **reflexión y valoración de las categorías** que habíamos obtenido. En esta fase se planteó si era capaz de llevar un análisis intencionado de todas las categorías obtenidas, por lo que nos preguntamos si todas y cada una de ellas **eran válidas** para llegar al objetivo que propusimos en un primer momento y efectivamente afirmamos que "**NO**". Resultó algo difícil pero al final llegamos a la conclusión después de una buena **revisión bibliográfica** que la categoría desde la cual se podría abarcar a las demás era la categoría de los "valores". Así pues respondiendo a la pregunta que nos hicimos antes "¿Son validas todas las categorías? Si recuperamos la perspectiva axiológica, la respuesta es "**SI**".

Llegados a esta fase comenzamos una nueva **categorización y posterior análisis de las historias de vida** en función de la categoría elegida y las subcategorías, como son:

1.- Los valores que nos inculcaban desde la escuela y la familia. Los valores familiares.
- 1.1.- Diálogo.
- 1.2.-Tolerancia.
- 1.3.-Libertad.
- 1.4.-Solidaridad.
- 1.5.-Justicia.
- 1.6.- La paz y no la violencia.

En el análisis de los datos recogidos hemos utilizado varios recursos aplicados a aspectos metodológicos emergentes, considerando que se adecuan más a la naturaleza de este enfoque; esta perspectiva autobiográfica, contempla la realidad desde una perspectiva holística. A través del análisis de los datos pretendemos una reducción de los mismos para que puedan ser más comprensibles.

A lo largo de la trayectoria de este trabajo, hemos ido viendo cómo éste ha ido cambiando de color en sus distintas etapas generando procesos diversos de investigación y tomando varias direcciones sin perder el rumbo o el objetivo de esta investigación. Esto no quiere decir que acaba aquí, de hecho volvemos a empezar un proceso de **nueva recogida de datos** de las nuevas situaciones que actualmente estamos vivenciando día a día. De tal forma que volvemos a **reflexionar** sobre estos datos formulados en un lenguaje comprensible y procedemos a poner en práctica las nuevas apreciaciones con reflexiones a la que hemos llegado provocando un **proceso de cambio** continuo y constante con este interesante ciclo autoreflexivo.

En conclusión.

Gracias a esta investigación hemos logrado una mayor concienciación de nuestras experiencias relacionado con los valores que hemos trabajado y su influencia en la capacidad de reflexión y crítica de las personas.

También hemos podido comprobar, en estas dos historias de vida, cómo los valores (como la tolerancia, libertad, diálogo, solidaridad) que implican poner en juego las capacidades de crítica y reflexión en la escuela, en su gran mayoría, han sido producidos y enseñados en profesores y profesoras de manera individual, no dándose un acuerdo real y comprometido a nivel institucional. En este sentido consideramos que si una escuela o institución escolar pusiese en marcha mecanismos seguros para lograr la trasmisión de los valores analizados, sería una escuela con un gran potencial, no sólo para crear individuos adaptados a las exigencias del mercado laboral, sino para construir conciencias con mayor sensibilidad social y capacidad de crear nuevas expectativas sociales.

Por otro lado y como primer factor de socialización, cada una de las dos familias analizadas son totalmente distintas: por un lado, padres que actúan según lo que experimentaron y vivieron con sus padres y que, en parte, reproducen los patrones conductuales y valores que adquirieron; y

por otro, familiares que se plantean cuestiones educativas más allá de la mera reproducción socio familiar.

Realmente, hasta que no nos pusimos analizar nuestra historia de vida, no fuimos conscientes de ciertos patrones conductuales que reproducimos sin darnos cuenta. ¿Hacemos y pensamos lo mismo que pensaron e hicieron nuestras familias y maestros/as? En parte hemos encontrado que en ciertos momentos de nuestro ejercicio profesional reproducimos conductas que realmente no apoyamos, como por ejemplo, cuando nos enfadamos con algún alumno o alumna nos sale a veces algún grito que más tarde nos arrepentimos. Las posteriores reflexiones nos sirven de andamio para ejercer una práctica más constructiva: ¿Qué hicimos mal? ¿Por qué está mal?, Por qué lo hicimos?...y es en esta última pregunta dónde encontramos la respuestas en nuestras historias de vida. Finalmente, lo que realmente nos hace cambiar, es seguir preguntándonos y respondiéndonos ¿Cómo puedo hacerlo mejor? ¿Qué valores le trasmitiré si hago tal cosa?

En nuestra forma de agrupar a los niños en clase, de explicarles, de darles ejemplos, de castigarlos, de hablar…hemos sido consciente de que cualquier manera podemos trasmitir valores lo que nos lleva ahora a comprometernos a ser más cautas en esos aspectos.

La autoestima suele ser la ganadora y perdedora en la mayoría de los casos. Hemos comprendido que en la escuela se suele tener poco en cuenta lo que con sus mensajes el profesorado está trasmitiendo. Que un “es que no haces nada bien” se puede cambiar por un “sé que puedes hacerlo mejor”. Esto nos plantea un dilema en el caso de que en un futuro trabajemos en una escuela ¿tendremos que hacer algo para concienciar a nuestros compañeros y compañeras que es posible hacer algo entre todos?

La familia en cambio es el primer lugar dónde recibimos nuestros primeros elogios, expectativas, apoyos…y según la bibliografía revisada, todo comparten la idea de que es la que posee más peso. Esto nos hace pensar que la escuela puede resultar compensadora en este sentido, es decir, si un niño en su familia recibe más contravalores que valores, la escuela debe de dar esas oportunidades de aprender los valores que en su familia no ha recibido.

Por último queremos concluir exponiendo que esta investigación nos ha servido para abrir más los ojos en nuestro ejercicio profesional o en el ejercicio profesional de otros. Ya tenemos un aspecto más en el que reflexionar después de nuestras clases y en contrapartida mejoraremos mucho más la calidad de la enseñanza que impartimos. En este sentido seguiremos el recorrido marcado en las fases de nuestra investigación, el de la praxis, el de la investigación que nunca acaba.

Referencias Bibliográficas.

ESCÁMEZ, J. (1995). Programas educativos para la promoción de la tolerancia. Justificación y orientaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 201, 249-266.

HOYOS, G., MARTÍNEZ, M. ET AL. (2004). *¿Qué significa educar en valores?*. Barcelona: Octaedro OEI.

LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1987). *Metodología de Investigación-Acción (trayectoria y encuadres epistemológicos y metodológicos de la investigación-acción.* Sevilla: US.

LOSTADO, D. (1989). *La alegría de ser tú mismo*. Madrid: Atenas.

MOLPECERES, M.A. (1994). *El sistema de valores: su configuración cultural y su socialización familiar en la adolescencia*. Valencia: Universidad de Valencia.

ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. Y GIL, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel Educación.

RODRIGO, M.J Y PALACIOS,J (COORDINADOR). (1998). *Familia y desarrollo humano. Psicología y educación.* Madrid: Alianza.

ROKEACH, M. (1973). *The Nature of Human Values*. Neuva York: Free Press.

SCHWARTZ, S.H (1992). *Unniversals in the content and structure of values: theorical advances and experimental social psychology*. Londres: Academic Press.

SNYDERS, G. (1987). *La alegría de la escuela*. Barcelona: Paidotribo.

VENTURA LIMOSNER, M. (1992). *Actitudes, valores y normas en el currículo escolar*. Madrid: Escuela Española.

EL ESPACIO DE DIÁLOGO CON LAS HISTORIAS DE VIDA

El valor de las historias de vida en los procesos de integración socioeducativos de inmigrantes en Lucena del Puerto (Huelva)

Antonia María Díaz Reales
Universidad de Huelva, España

Resumen. *En este texto, se presentan una serie de interrogantes que ayuden a reflexionar a los lectores, sobre el objetivo principal al que la Tesis Doctoral en la que me encuentro trabajando pretende ayudar a dilucidar:¿Se encuentran la escuela, familia y la sociedad actual verdaderamente preparadas para fomentar los procesos integradores del colectivo inmigrante en la provincia de Huelva (Lucena del Puerto), en Andalucía y en España?, ¿Somos realmente consecuentes de las dificultades para integrarse que sigue este colectivo?, ¿Nos ponemos en su piel?¿ los respetamos?¿O por el contrario, pretendemos que sean ellos quienes se adapten a nuestra cultura sin nosotros hacer nada por facilitarles dicha integración?*
Palabras clave. *Familia, escuela, sociedad, inmigrantes, integración.*

Abstract. *In this text a series of questions are presented in order to help the readers to make a reflection about the main objective, to which thesis doctoral in which I am working aims to help elucidate: Are schools, family and society really prepared to promote integration processes of the immigrants in the province of Huelva, in Andalusia and Spain? Are we really consistent with the difficulty in integrating that following this group? Do we put ourselves in their skin, respect them? Or otherwise pretend that they must to fit our culture without facilitating such integration?*
Keywords: *Family, School, society, integration, immigrants*

Introducción

Como bien refleja la frase de Vidal (2010): *"Todos tenemos mucho que aprender, pero también algo que enseñar"*. Porque yo soy alguien, que no se conforma y que anhela que las escuelas evolucionen y se adapten día a día, al cambio de los tiempos. Y dado que, la realidad cultural que vivimos hoy en día es muy diversa. De ahí, surge la necesidad de profundizar en la búsqueda de procesos de integración a nivel social, familiar y escolar. Es por esto que, como docentes y dado que nos ha tocado impartir enseñanza en un momento de transformación gradual de las escuelas y sociedad andaluzas, tenemos que hacerle frente, a este incierto contexto multicultural que se nos avecina a pasos agigantados. Para ello, en primer lugar tendremos que ser plenamente conscientes del fenómeno inmigratorio en nuestras aulas y sociedad y a partir de ahí, en colaboración con las familias, empezaremos a construir un futuro mejor para nuestro alumnado. Para ello, en este estudio investigativo se van a usar las historias de vida como técnica metodológica principal.

Los inmigrantes llegan a nuestro país con la esperanza de un futuro mejor para ellos y sus familias. Por eso, cuando logran encontrar un trabajo en la provincia de Huelva y en Lucena del Puerto, pueblo donde se centrará esta investigación. El siguiente paso, una vez asentados es traerse a sus familias. Son niños/as que llegan a nuestra sociedad y a la escuela en particular desorientados, con un desconocimiento total de todo (idioma, costumbres, comportamientos, etc.) y será en el ámbito familiar, como primer elemento de vital importancia donde comiencen a desarrollar su proceso integrador. Proceso que, afectará posteriormente a la escuela y sociedad y que será más factible en función de las circunstancias integradoras de la familia. Si las familias no están integradas en la escuela y sociedad difícilmente se conseguirá que los niños puedan estarlo.

De ahí la relación de interdependencia mutua entre los tres ámbitos familia, escuela y sociedad, donde uno sin el otro no dará como resultado final una verdadera integración. Esta son algunas de las conclusiones obtenidas tras el estudio investigador aquí presentado.

Según Martínez (2006), gran parte de las definiciones que se dan de "integración", referida a los inmigrantes, no se centran en el análisis de la realidad a la que se refieren, sino que plantean una conceptualización ideal de la integración: entonces, ¿qué quiere decir "integración"? Lo más fácil es recurrir a un diccionario, donde encontramos lo siguiente: integrarse es "incorporarse, unirse a un grupo para formar parte de él" (Diccionario de la Lengua Española). Realmente ¿la población inmigrante se ha incorporado a la sociedad española, desempeña en ella algún papel que le haga constituirse en parte del grupo? ¿Qué nos puede indicar que se produce esta incorporación? Cuestiones tan evidentes como su presencia en las actividades económicas, en las calles, los comercios, en los medios de comunicación, en los colegios, etc. Ya forma parte del todo, de un todo que, no sólo no se ha disuelto ni desintegrado con su presencia, sino que precisa de la misma para su mantenimiento y desarrollo. Entonces, ¿podemos decir que las personas inmigrantes están integradas en la sociedad receptora, en este caso en la andaluza y onubense? El problema de la integración no es una cuestión de grados, cuantitativa, sino una cuestión cualitativa y que se centra en la forma que adopta la integración, o para ser más exactos, el papel que pasa a desempeñar la persona inmigrante en el conjunto de la sociedad.

Nuestra visión del mundo y de la Multiculturalidad que nos rodea

Reflejar que el tipo de sociedad que tenemos en los pueblos productores de fresa de Huelva en la actualidad, no tiene nada absolutamente que ver con la sociedad y el tipo de vida que teníamos hace diez años, pero si nos vamos aún más atrás y vemos la forma de vida que teníamos hace treinta años, lo que encontramos es que el mundo ha dado la vuelta, ha dado un cambio casi radical. En los años sesenta y setenta eran los españoles, andaluces, onubenses los que salían al mundo para buscar el sustento y el bienestar y ahora somos nosotros los que producimos el sustento y el bienestar no sólo para nosotros, sino para esa gran multitud y diversidad de personas que en sus lugares de origen no pueden subsistir y ven en nuestro país un futuro más alentador.

Todo esto nos lleva precisamente a la multiculturalidad, significando que se constata la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y social. Sin embargo estas culturas cohabitan pero influyen poco las unas sobre las otras y no suelen ser permeables a las demás. Se mantienen en guetos y viven vidas paralelas. La sociedad de acogida suele ser hegemónica y suele establecer jerarquías legales y sociales que colocan a los otros grupos en inferioridad de condiciones, lo que lleva al conflicto, al menosprecio, a la creación de estereotipos y prejuicios dificultando la convivencia social, siempre en detrimento de los grupos más débiles (Argibay, 2003). Porque teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, ya no se trata de un simple aumento temporal de la población, sino de un aumento que aunque se renueva se mantiene en el tiempo. Y esto precisamente, hace que lo que estamos creando sea una sociedad de diversas culturas. Donde un aspecto especialmente importante que hay que tener muy en cuenta, es que toda esa cantidad de personas necesitan espacio, pero no solamente un espacio físico, porque ese problema es más fácilmente solucionable, pero fundamentalmente al espacio al que me refiero sería a un espacio abstracto, un espacio donde las diferentes culturas puedan convivir e interrelacionarse entre ellas una cultura tan sólo evoluciona por sus contactos: lo intercultural es constitutivo de lo cultural... no podemos concebir una cultura que no tenga ninguna relación con las otras: la identidad nace de la toma de conciencia de la diferencia" (Todorov,1993).

De ahí que, el termino interculturalidad es un concepto que trata de superar las carencias del concepto de multiculturalidad que, tal vez, denota una situación más bien estática de la sociedad, al contrario que ésta, que trata de reflejar, de manera dinámica, la interacción de diferentes culturas entre sí. La interculturalidad se fundamenta en la consideración de la diversidad humana como oportunidad de intercambio y enriquecimiento; en la incoherencia pedagógica de la

educación monocultural, en su aplicación generalizada a todo el colectivo en el convencimiento de que ningún individuo puede llegar a instituir su propia diferencia como elemento positivo de su identidad si no es, a la vez, reconocida por los demás (Jiménez, 1997). Para lograr todo esto se tienen que dar varias condiciones, pero una de ellas es que la población autóctona tiene que empezar a considerar que el inmigrante es algo más que un trabajador, y pensar que es un miembro más de los que ya forma parte de esta sociedad, tiene que darse cuenta que son hombres y mujeres que tienen sus propias costumbres, unas costumbres que la mayoría de las veces no pueden desarrollar.

Los inmigrantes en la provincia de Huelva (Lucena del Puerto)

Andalucía es, sin duda alguna, una tierra receptora de inmigrantes. Estos han ido dejando su impronta en el perfil de las ciudades y pueblos, enriqueciendo muchos de sus barrios. Estos nuevos andaluces han ido cambiando y enriqueciendo la imagen de las ciudades andaluzas como es el caso de Huelva y concretamente de Lucena del Puerto, municipio donde se centrará el estudio investigativo que me encuentro realizando. Pocos cultivos simbolizan la globalización alimentaria como la fresa de Huelva. Lucena del Puerto un pequeño pueblo al suroeste de España, con unos 2200 habitantes, pero durante la campaña de la recogida de la fresa y frambuesa se llega a **triplicar** esa población. Antes, hace tan solo unas décadas atrás, el negocio de la fresa era familiar. Una familia tenía un terreno donde plantaba fresas y ellos mismos la recogían. Conforme fue creciendo el negocio empezaron a contratar temporeros que venían de pueblos más desfavorecidos de otras provincias cercanas, como Cádiz y Sevilla. En pocos años, el negocio del cultivo de la fresa siguió aumentando, así que cada vez hacía falta más mano de obra, lo que provocó que se comenzasen a contratar trabajadores en origen en Europa del Este. Los grupos más numerosos por nacionalidades actualmente son sobre todo Polacos, rumanos, marroquíes y algunos subsaharianos. Lucena del Puerto, es actualmente una de las poblaciones más prósperas de la provincia, sustenta su riqueza económica en la agricultura. Actualmente, en el padrón municipal constan 3.400 habitantes. La población ha aumentado en gran medida, debido sobre todo a la inmigración.

La importancia de las historias de vida como técnica investigadora en los procesos de integración del colectivo inmigrante

Actualmente nos encontramos inmersos, en un mundo que nosotros mismos hemos implantado; a través de nuestras propias concepciones, vamos configurando día a día y debido también, a las relaciones con los que nos rodean, y será a través de este proceso cíclico por el cual vamos aprendiendo a integrarnos en la escuela y sociedad. En este estudio investigativo se ha decidido emplear las historias de vida porque será a través de la experiencia directa de estas personas la forma más efectiva y una auténtica herramienta de análisis que lleve al descubrimiento de los procesos integradores y así llegar a dilucidar, posibles soluciones para facilitar dichos procesos integradores. Pues resulta muy duro imaginar, la situación tan angustiosa que tiene que ser llegar a un país nuevo y no conocer nada de él, ni siquiera un aspecto tan fundamental como es el idioma. Esto mismo, lo sufren los docentes cada día al observar la gran diversidad de alumnado presente en su aula. Niños/as que son percibidos como diferentes y recibidos con una cierta hostilidad por el resto de alumnado autóctono. La forma de plantear la acogida del inmigrante condicionará, sin duda, su implicación en esta nueva etapa de su vida, pues se aprende a partir de las relaciones afectivas gratificantes y seguras, y para que esto sea posible los procesos de integración han de ser siempre bidireccionales e interactivos.

El uso de las historias de vida en esta investigación, ayuda a describir en primera persona las vivencias y procesos integradores de este grupo de personas cada vez más numerosos en Lucena

del Puerto. Sirva como ejemplo un trocito de una historia de vida de un hombre rumano: *Desde mi punto de vista, como inmigrante que soy, en mi primera experiencia vivida aquí en España, creo que este país tiene mucho para dar, mucho conocimiento para recibir desde otras culturas, tiene espíritu para progresar, y sobre todo tiene gente que realmente vale la pena conocer. Mi experiencia (y la de mi familia en general) puesto que ya conseguí traérmelos aquí conmigo después de varios años trabajando aquí, es muy enriquecedora, este es el primer año que estamos todos juntos, nos codeamos con rumanos, polacos, colombianos, gente de muy diferentes culturas por lo que nuestra visión del mundo y de la vida en general, se ha ampliado mucho y nuestro proceso integrador ha sido más satisfactorio. Nos hemos convertido en personas más respetuosas y tolerantes. Cada persona, tiene mucho que aportarnos y una historia que contar, considero que a la gente le hace falta viajar más y conocer otras culturas, especialmente para valorar más la suya y aceptar las ajenas, en definitiva abrir la mente, conocer otras culturas. El resto viene por sí solo. A la gente de algunos sitios les cuesta más aceptar al que llega, no sé si por miedo o desconocimiento. Espero que en un día cercano nos llegará la ocasión de aprender algo de los que llegan y aprendamos a tratarlos como iguales ese es mi deseo y el de mi familia ya que, aquí en España nos encontramos muy a gusto. Y considero que todos somos seres humanos con idénticas necesidades todos queremos lo mismo sentirnos integrados con los mismos deberes y derechos y me lanza la siguiente pregunta, ¿No lo crees tú?...*

El potencial de las historias de vida es que permiten escuchar voces alternativas; Esta técnica puede ayudar al investigador a conseguir un mayor grado de profundidad, flexibilidad y riqueza que, a menudo, falta en otras técnicas. Según Sánchez (1995), la historia de vida busca descubrir la relación dialéctica entre la utopía y la realidad, entre la aspiración y la posibilidad en la lucha de la vida cotidiana, por eso sus datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente. Es una técnica cualitativa en la que el individuo reflexiona sobre su mundo social que ha vivido y le rodea. Lo más importante de esta técnica es que ellos han vivido en primera persona lo que relatan, ellos son los verdaderos protagonistas de sus historias, son historias reales, vividas en primera persona y contadas abriendo sus almas en pro de un futuro algo mejor.

Las historias de vida se caracterizan por la producción de resultados en palabras por el uso de la empatía y comprensión más que por la observación no participante, por concebir las observaciones en contexto más que como hechos aislados, por centrarse en buenos ejemplos más que en ejemplos representativos, y eventualmente, por la intención de investir a los participantes de autoridad más que únicamente de observarlos (López, 1998). El inmigrante con sus palabras y vivencias nos acerca a una desconcertante realidad donde escuchar al otro nos va a acercar a conocer una realidad que pretendemos ayudar a mejorar, a través del autoanálisis interior que estas historias de vida nos produzcan, pues nadie puede quedar indiferente después de entrevistar y escuchar a estas personas y lo que ha sufrido por conseguir un futuro mejor, si realmente lo han logrado, y que ha elegido nuestra sociedad para desarrollar unos años de su vida o quizás el resto de ella. Escuchar es a menudo un arte muy difícil y, además, saberlo reflejar en una historia de vida es una técnica que requiere una gran preparación y mucha atención (Gómez, 2004).

Conclusión

El reto que se plantea hoy, la escuela y sociedad en general es conseguir un buen ambiente donde reine la convivencia, la solidaridad y la justicia entre todas las culturas. El desafío no es fácil, para ello debemos aparcar muchos aspectos y ser plenamente conscientes de que la tarea es más sencilla de lo que creemos y darnos cuenta que somos nosotros mismos con nuestros prejuicios y estereotipos quienes nos empeñamos en hacerla complicada y tener siempre presente que el fenómeno migratorio es un portal para la transformación y la mejora de las relaciones integradoras escolares y sociales. La convivencia escolar y social será más enriquecedora si va precedida de un trabajo serio de sensibilización, integración y formación de quienes llegan y de quienes les

acogen, para dar una buena respuesta educativa y social a las necesidades integradoras reales que estos inmigrantes plantean.

Destacar que el desconcierto producido en un pueblo como Lucena del Puerto es debido a que no se encuentra preparado para la avalancha de inmigración que lleva recibiendo durante los últimos diez años y en un fuerte aumento. No se halla capacitado para afrontar que es debido a los cambios que se producen tras la llegada de mano de obra exterior inmigrante como ha crecido el pueblo, uniendo raíces y colaborando al engrandecimiento de una zona agrícola muy rica, pero para ello, tenemos primero que cambiar la mentalidad de la gente de aquí y aprender que tenemos que facilitar el proceso de integración social de estas personas si queremos que dicho enriquecimiento mutuo de nuestro pueblo se produzca.

Los inmigrantes al dejar su cultura de origen renuncian a muchas entidades (familia, amigos, paisajes, hábitos) que es preciso analizar para descifrar la complejidad de su proceso integrador en nuestra cultura. Es muy importante tener en cuenta las circunstancias personales, sociales y culturales del inmigrante a su llegada a nuestro país y ofrecerles unos buenos propósitos de acogida. Hacerles más fácil y asequible el proceso integrador a nivel escolar y social. Aprender a ser verdaderamente conscientes que con la inmigración se nos abre una doble oportunidad por un lado un buen enriquecimiento cultural mutuo, valorando las diferencias y por otra generar una actitud positiva de los autóctonos frente a las otras culturas, enseñándoles a convivir en la diferencia y en la plena integración sin distinción de todos con todos.

Me gustaría dedicar unas líneas en homenaje a las personas que han venido de otros países en busca de mejores oportunidades para ellos y los suyos. Ellos y ellas me enseñaron muchas cosas, además de aspectos relativos a sus culturas, sus vivencias y sus procesos de integración, sobre todo pude conocer a personas extraordinarias que me enseñaron la importancia del valor de superación y la fuerza de lucha por la supervivencia.

Referencias Bibliográficas

ARGIBAY, M. (2003). Hegoa.

GÓMEZ, A. (2004). Inmigración e integración social. *Revista Mediterráneo Económico*. Disponible http://www.instituto.cajamar.es/mediterraneo/revista/me0117

JIMÉNEZ, C. y MALGESINI, G. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones racismo e interculturalidad*. Madrid: La cueva del oso.

LÓPEZ BARAJAS, E. y otros (1998). *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

MARTÍNEZ ARANDA, M. A. (2006). ¿Cómo se produce la integración de los inmigrantes? vol. x, 222, Universidad de Barcelona.

SÁNCHEZ MARTÍN, M. E. (1995). Historias de vida de inmigrantes. *Didáctica*, 7, 271-278.

TODOROV, T. (1993). *Las morales de la historia.* Barcelona: Paidós.

Fuentes electrónicas

http://es.wikipedia.org/wiki/Lucena_del_Puerto (Consultada 15-4-2011).

La importancia narrativa de los incidentes críticos para la construcción de las historias de vida como factor de exclusión escolar y social en jóvenes

Elena Hernández De La Torre
Universidad de Sevilla, España

Resumen. *En esta comunicación planteamos el estudio y análisis de los "incidentes críticos" vitales en jóvenes a través de la narración de sus historias de vida, dándoles voz para identificar qué tipo de incidentes vitales son los que condicionan en los jóvenes su inclusión o exclusión profesional y social en la vida adulta. Partimos del planteamiento de la investigación "La construcción de procesos de inclusión y exclusión social en jóvenes: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas" (I+D), de la Universidad de Sevilla la cual analiza e interpreta el proceso de construcción de la exclusión e inclusión escolar y social en jóvenes. Los resultados se centran en el estudio de estos incidentes personales, familiares, sociales, escolares y profesionales que tienen lugar en el desarrollo de sus trayectorias de vida.*
Palabras clave*. Incidentes críticos, historias de vida, exclusión escolar y social, indicadores de inclusión-exclusión, entrevista biográfico-narrativa*

Abstract. *In this paper we propose the study and analysis of "critical incidents" vital to young people through the telling of life stories, giving voice, in order to identify what type of incidents are the vital condition on youth inclusion professional and social or exclusion in adulthood. We start from the approach to research "The construction process of inclusion and social exclusion in young people: origins, forms, consequences and implications of training" (I + D), University of Seville. The results have focused on the study of incidents personal, family, social, educational and professional development taking place in their life trajectories.*
Keywords*. Critical incidents, stories of life, school and social exclusion, indicators of inclusion-exclusion, biographical-narrative interview*

Introducción: el valor de los incidentes críticos en la investigación cualitativa

La técnica del incidente crítico ha sido utilizada frecuentemente en la investigación cualitativa para estudiar la conducta de determinados grupos sociales. En la actualidad esta técnica es una herramienta exploratoria e indagadora muy eficaz, ya que conlleva características tales como efectividad, practicidad, flexibilidad y versatilidad que la hacen eficaz y utilizada para estudios cualitativos, ya que estudia experiencias individuales y de grupo en el cuidado asistencial (Care, 1996: 29). Para Bolívar (2001) un incidente crítico se define como la manifestación de

> aquellos eventos en la vida individual seleccionados en función de que marcaron direcciones o rumbos particulares. Se llaman también epifanías en el sentido de manifestación de una transformación. Suponen puntos de inflexión en la vida descrita que pueden actuar positiva o negativamente en la misma (Bolívar, 2001:174).

Los incidentes críticos son situaciones que marcan la vida de las personas, dando un nuevo valor y significado a determinados aspectos de la misma en los jóvenes. Estos incidentes tienen el "carácter de crítico, ya que el incidente solo se ve cuando es rememorado una vez que ha ocurrido y valorado el `peso´ que ha tenido en que la trayectoria posterior fuera de un modo u otro" (Bolívar, 2002: 78). Así "el que un suceso o hecho adquiera el carácter de `crítico´ no depende del

investigador, sino de que el propio sujeto le otorgue ese carácter, directa o contextualmente, en su relato" (Bolívar, 2001: 175). El valor que tiene esta técnica consiste en que ayuda a construir un bosquejo general y amplio sobre alguna situación que esté siendo "crítica", o sea considerada influyente, de manera positiva o negativa, en los sujetos.

Metodología y proceso de investigación

La muestra se compone de 13 jóvenes entre 18 y 25 años de ambos sexos en situación de exclusión definida o en riesgo de exclusión por motivo de discapacidad y grupo étnico, social o cultural minoritario. El muestreo ha sido intencionado con el fin de identificar a los jóvenes a través de visitas, entrevistas informales a Asociaciones e Instituciones Sociales, contactos establecidos con jóvenes a través de otros en situación de riesgo (Técnica de la "bola de nieve"). Los criterios utilizados han sido: haber estado escolarizado en regímenes ordinarios y específicos (programas diversificación curricular, programas de garantía social, escuelas taller, Programas de Cualificación Profesional Inicial, etc.) y pertenecer a una diversidad de colectivos.

El proceso de recogida de datos se ha iniciado a través de tres entrevistas de las historias de vida desde los parámetros del ciclo de Bolívar (2001), compuestas en primer lugar por una autopresentación, biograma y diálogo informal de los participantes, en segundo lugar por una descripción a través de autoinformes, relatos biográficos, autoanálisis, fotos y recuerdos, en tercer lugar un cuestionamiento de lo sucedido en el análisis narrativo, y en cuarto lugar una reconstrucción de toda la reflexión realizada por el joven para ahondar finalmente en algunas cuestiones críticas.

Análisis de los datos y fases del proceso

El análisis de datos cualitativos de las entrevistas se ha realizado según el modelo de Miles y Huberman (1994) a partir de una serie de categorías, subcategorías y códigos, como una codificación múltiple de los datos. Es una codificación temática, interpretativa, explicativa y cronológica, una codificación descriptiva (temas de interés principales), codificaciones interpretativas y explicativas (desarrollo de estos temas de interés en cada sujeto particular) y codificación cronológica (momento de vida en el que acontecen los incidentes). En segundo lugar se han buscado hitos de vida como un análisis en profundidad del contenido del relato, concluyendo en un informe cada una de las historias de vida. En tercer lugar se han analizado los casos con todas las técnicas biográficas, elaborando mapas individuales que exploran barreras y ayudas personales, familiares, escolares, sociocomunitarias y laborales. Al final se han analizado los "incidentes críticos" de todos los análisis de contenido de los discursos derivados de las historias de vida.

Resultados

El objetivo del análisis de los resultados es crear una serie de indicadores de inclusión/exclusión como barreras para la inclusión social (Robinson y Oppenhei, 1998, Hernánez de la Torre, 2004). Los incidentes se han analizado en función de las categorías de tipo personal, familiar, social y escolar.

Los *incidentes críticos personales* se caracterizan por los acontecimientos que suceden con el "vivir en primera persona" y su evolución en el desarrollo vital propio a nivel físico, emocional, la propia pareja, o la madurez.

En las narraciones obtenidas comprobamos que en estos jóvenes incide de forma importante encontrar esa *persona "especial"* con la que compartir ratos de ocio y diversión:

> … a los diez años también fue muy importante para ti que conociste a tu amigo, a tu amigo L., es mi colega, mi compadre. … Es como un hermano para mi ¿sabes?... Yo voy con él desde pequeño, y vamos. Y que siga ¿sabes? (Biograma\Cristian05)

Las *discapacidades físicas* y las *enfermedades* también se consideran incidentes críticos personales, influyendo en sus vidas. En la mayoría de los casos no se sienten excluidos de la sociedad por ello, sin embargo sí son conscientes de no tener las mismas oportunidades de acceder al mundo del trabajo a nivel profesional.

> … a mí me han operado tres veces y cada operación, al principio pensaba si me iba a quedar mejor, si me iba a quedar igual o si me iba a quedar peor… Yo pensaba en positivo y si no me quedaba mejor pensaba que sería igual y gracias a Dios o a lo que sea, pues las operaciones que me han hecho me han servido para algo (Autopresentación\Sagustín01)

En otros casos los *accidentes* también son importantes, ya que en algunas ocasiones dejan secuelas que impiden un desenvolvimiento adecuado en el medio social. Es el caso de una secuela de una hipoacusia y ambliopía:

> Estoy un poco sordo yo, oigo un poco de un oído, del otro no, del otro estoy bien… por el accidente de la furgoneta… me pasó por encima de la cabeza… por eso me he quedado un poco sordo (Entr. Biografica1\Rául02)

También en lo personal los jóvenes se formulan preguntas acerca de su existencia, en el terreno vital, sobre todo cuando sufren algún tipo de *problema físico de carácter crónico*, del que son conscientes que les puede acarrear algún otro problema secundario en su desarrollo profesional y social.

> Bueno pero cuando he estado en mi casa allí, algunas veces te comes la cabeza, lo que se piensa uno ¿por qué me ha pasado a mí esto?… Y de chico me preguntaba por qué yo no era igual que los demás, cuando me enfadaba un poquito porque no podía hacer lo de los demás le decía a mi madre qué mala suerte que no fuera yo igual que los demás (Entr. Focalizada\Sagustín03)

b. Los *incidentes críticos familiares* tienen que ver directamente con los acontecimientos que suceden en la propia familia, es decir, con hermanos, padres, abuelos (son frecuentes las muertes de los mismos como hitos en su vida) e incluso tíos y primos que viven en constante contacto con la familia. Los jóvenes señalan que es importante para ellos la familia, los hijos y la pareja, ya que les confieren estabilidad emocional principalmente.

En lo que se refiere a *la pareja*, parece que la estabilidad emocional y social viene ligada a este aspecto, relacionado con la persona que comparte su vida y los avatares de ésta:

> … mi hija y mi pareja lo más importante… mi novia que es la que me apoyaba en todo pues porque hasta el día de hoy, si no sería por ella y por mi hija porque han estado ahí en los momentos difíciles y he podido tomar decisiones que me iban a beneficiar, como venir aquí (Autopresentación\José Ramón01).

La familia, los *accidentes* y *enfermedades familiares* son incidentes críticos fundamentales en la vida de los jóvenes que condicionan toda su vida posterior. El desarrollo de un sentimiento de abandono es frecuente, siendo motivo de exclusión escolar. Un ejemplo es el fallecimiento en el seno familiar directo ya que oscurecen una referencia específica o imagen en la que apoyarse para su identificación posterior.

> … hace tres años mi madre tuvo un accidente y pensaba que a lo mejor me quedaba sin ella y gracias a Dios, ha salido, está viva y anda, porque los médicos dijeron que por un milímetro no le afectó a la médula espinal y se hubiera quedado en silla de ruedas y gracias a Dios tengo a mi madre y andando

que es lo bueno (Autopresentación\Sagustín01)

Por otra parte, la *separación de los padres* también constituye un incidente que los jóvenes viven como una ruptura familiar, siendo traumática, ya que la opción de vivir con uno u otro progenitor siempre influye en su desarrollo personal y social:

> …discutiendo mis padres y estaba yo en el salón llorando, que fue el día que le levantó mi padre la mano a mi madre y le rompió las gafas. Y también me acuerdo de otro día que le trajo la policía a casa y ya se lo podían haber quedado en el calabozo, porque para traerle como le trajeron a casa…tenía siete años (Biograma\Roberto05)

La familia influye en su desarrollo personal, así el *nacimiento de otros miembros* de la misma familia también son un motivo de aliciente, exteriorizándolo siempre como motivo de alegría y de unión entre ellos.

> El nacimiento de mi sobrino… Porque le quiero mucho ¿sabes?… Esa y la de la boda de mi hermana también. …Cuando conoció a mi cuñado, que es una bella persona, a mi me gustó (Biograma\Cristian05)

c. Los *incidentes críticos sociales* se relacionan con el entorno social, la relación con los demás, compañeros y amigos. Estos incidentes se basan en la relación que se establece y la inserción en su entorno y en el grupo de iguales. Estos incidentes les marcan en mayor medida a lo largo de toda su vida debido a los problemas para incluirse en el grupo de iguales (Hernández de la Torre, 2004).

Los jóvenes suelen reconocer un *consumo de drogas* en mayor o menor grado y cuando consiguen dialogar y relatar acerca de ellas, sienten y manifiestan que han comenzado porque se han hallado en situación de exclusión en ese momento.

> …. Menos orgulloso… pues de haberme metido por mal camino, porque me han pasado cosas… casi estar a punto de… estar mal, muy mal… me cogieron la policía, tuve un percance con las drogas y eso …(Autopresentación\Sramón01)

En otros casos, otro motivo de exclusión se centra en el *traslado a otro país*, ya que ello supone integrarse en otra cultura y la adaptación a la misma.

> …cuando yo tenía 15 años…yo salí de mi país…mi familia… para ir a buscar dinero empecé salir para buscar… sitio más grande que mi pueblo para buscar trabajo encontrar dinero, enviar y dar a mi padre (Biograma\Hashim05)

d. Los *incidentes críticos escolares* se relacionan con las tareas escolares, con los profesores y con los compañeros del centro, ya sean en el aula, en el patio, o, incluso, cuando salen del centro escolar.

En las relaciones sociales con los demás *compañeros*, los jóvenes expresan los problemas que les preocupan referidos a las *relaciones sociales* con los demás compañeros. En general describen situaciones de maltrato:

> … me recuerda mucho al instituto y me “emparanoio”. En el instituto lo pasé mal… era el único de la clase que no me llevaba bien con nadie, y estar solo en un instituto y encima cuando es la primera vez… me expulsaron (Biografica1\Roberto02)

En la relación con los *profesores* también describen problemas relacionados con la falta de entendimiento de éstos hacia las dificultades escolares que presentan para aprender:

> … un profesor de matemáticas que me humilló en clase delante de todo el mundo, porque me puso a

> hacer la tabla del dos, estando en tercero de la ESO. Fue una humillación porque luego toda la clase se estaba "descojonando" de risa, estaban todos con quebrados y yo teniendo que hacer la tabla del dos y llorando en clase… Y me rallé, me levanté, me marché y no volví a entrar (Entr. Biografica1\Roberto02)

En otras ocasiones los jóvenes también consideran como incidente crítico haber tenido que acudir a un *aula de apoyo* para recibir algunas clases como forma de ayuda al aprendizaje, lo que ha supuesto un factor de segregación y exclusión escolar.

> … me mandaba otras tareas diferentes a los demás aunque seguía yendo a apoyo y total así en tercero, cuarto y quinto y repetí quinto, y el profesor se lo dijo a mi madre que es mejor que repitiera porque me costaba trabajo coger las cosas de mis otros compañeros, ya dejé de estar con mis amigos esos… (Biografica1\SSErgio02)

Conclusiones/discusión

La narrativa y el análisis de los "incidentes críticos" por parte de los propios jóvenes son un método eficaz para introducir valores éticos y de reflexión en la formación de los profesores, sobre todo para detectar los problemas de niños y jóvenes e identificar necesidades de ayuda y apoyo en la escuela. Su eficacia se centra en la posibilidad de contrarrestar las influencias de los incidentes críticos negativos que ocurren en el desarrollo vital de jóvenes con el diseño de estrategias de abordaje para la inclusión en el aprendizaje y en el centro escolar. Las entrevistas identifican los dilemas de la propia vida, contextualizan las experiencias sociales y familiares y son fundamentales para detectar las barreras para la inclusión. Es importante el diálogo que genera en los participantes y la narrativa para conseguir un clima de confianza, comodidad y apoyo mutuo en el diálogo con los jóvenes.

El estudio de los incidentes críticos significativos intentan comprender formas de vida "diferentes" en la vida de los alumnos. Estas historias de vida condicionan la trayectoria escolar de los alumnos, entrando en una espiral de trayectorias vitales marcadas por la exclusión. Estas historias de vida se construyen y crean una cadena de incidentes en edades tempranas como barreras para la inclusión que marcan los entornos personales y familiares. Esta secuencia de "rastros" en la vida de los jóvenes (Booth, 1996) se construyen siempre en un cierto orden en la vida. Las investigaciones futuras deberán centrarse en la escuela, dando voz en las narraciones de las historias de vida de los alumnos. Los servicios sociales deben atender a la familia así como las autoridades locales y consejos escolares a la escuela con la función de *"observatorios de incidentes críticos"*, intentando evitar la cadena de experiencias que se desplazan inevitablemente hacia otros niveles (personales, sociales y laborales) en su vida posterior (García Roca, 1995).

La idea básica es que los jóvenes acumulan incidentes que le llevan a *"construir su propio proceso de exclusión", tiene carácter construido* (Bertaux, 2005) de tipo social y laboral en la propia vida, mermando su capacidad de aprendizaje y desarrollo profesional en la sociedad, quedando en un estado de semi-abandono, alejándole de formas de vida comunes al resto de las personas y carentes de recursos, es decir, excluidos del entorno social (Casaravilla, 1999). La exclusión se genera a partir de una serie de desencadenantes de incidentes, siendo éste un proceso que se conforma en un itinerario concreto y que avanza en una espiral de nuevos incidentes que a su vez dan lugar a otros nuevos (Tezanos, 2001).

Se deben realizar esfuerzos para indagar y reflexionar de forma minuciosa en las vidas de alumnos, abordando lo que se denomina *"ética del recuerdo"* (Margalit, 2002), generando relatos en los denominados *"espacios de diálogo"* para indagar en los problemas que surgen en situaciones escolares y familiares, siendo la escuela aquella que puede y debe detectar en mayor medida estos problemas incipientes. Así se alude a "…los docentes, para comprender mejor las experiencias personales y cognitivas de sus alumnos, deben prestar atención a sus experiencias personales" (Palou y Fons, 2008: 16). Los profesores para recabar esta información centrada en

sus relatos o *"epifanías de vida"* deben utilizar estrategias de análisis biográfico, de carácter cualitativo, y entrevistas focalizadas para el estudio de estos incidentes. Así los profesores aprenden a detectar posibles rasgos de exclusión en sus vidas e indagar en la descripción de los factores importantes a destacar en estos procesos de forma individual y colectiva también, comprendiendo el sentido que se les confiere a cada uno de ellos. Como afirman Palou y Fons (2008, 16) "una buena docencia se inicia con una buena escucha", siendo los profesores los que necesitan aprender de las historias de vida de sus alumnos para comprenderlos mejor y mejorar asimismo sus experiencias de aprendizaje (Imbernón, 2008).

Referencias Bibliográficas

BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

BOLÍVAR, A. et al. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

--------- (2002). ¿De nobis ipse silemus?. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica Investigación Educativa,* 4 (1).

BOOTH, T. (1996). *Stories of Exclusión. Natural and unnatural selection.* En E. BLYTH y J. MILNER (Eds.), Exclusions from school (21-36). London: Routledge.

CARE, W. D. (1996). Identifying the learning needs of nurse managers: application of the critical incident technique. *Journal of Nursury Staff Development*, 12, 27-30.

CASARAVILLA, D. (1999). *Los laberintos de la exclusión.* Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

GARCÑIA ROCA, J. (1995). *Contra la exclusión: responsabilidad política e iniciativa social*. Santander: Sal Terrae.

HERNÁNDEZ DE LA TORRE, E. (2004). Análisis de los indicadores de exclusión e inclusión educativa concurrentes en la trayectoria escolar de jóvenes en situación de riesgo. Simposio *"Barreras para la inclusión educativa y social"*. X CIOIE. Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad.

IMBERNÓN, F. (2008). Aprender de las historias de vida. *Aula de Innovación Educativa*, 168, 76-89.

MAGALIT, A. (2002). *Ética del recuerdo*. Barcelona: Herder

MILES, M. B. y HUBERMAN, M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: Sage Publications.

PALOU, J. y FONS, M. (2008). Los relatos de vida y la presencia del otro. *Aula de Innovación Educativa*, 172, 16-19

ROBINSON, P. y OPPENHEI, C. (1998). *Social Exclusion Indicators*. London: IPPR.

TEZABOIS, J. F. (Ed.) (2001). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Sistema.

La recuperación de semióticas en la historia de vida para la reflexión y mejora de las prácticas escolares

Helia de la Concepción Campos Calderón
Secretaría de Educación, Guadalajara, Jalisco, México

Resumen. *El artículo destaca la necesidad de recuperar las semióticas del sujeto social, en las historias de vida de profesores reflexivos, (Guadalajara, Jalisco, México). Enfatiza la posibilidad de reconocer las voces del texto en las Historias de Vida, desde la perspectiva de dialogicidad de M. Bajtin: las voces en los relatos personales contienen valores sociales que deben ser recuperados e interpretados. Se sugiere el uso de herramientas semióticas para la construcción de significados, en particular, desde los modelos de Algirdas Greimas y Roland Barthes.*
Palabras clave*. Historias, semióticas, voces, texto, significados*

Abstract. *This paper pointed out at the necessity of rescuing the "sings" in life histories of reflective teachers through semiotic analysis. (Guadalajara, Jalisco, México). It highlights the possibility for recognizing the voices in the text of Life Histories. M. Bajtin proposed that the voices in the personal histories contain social values that must be recovered and interpreted. We suggest that semiotic analysis offers useful tools to reconstruct these meanings, particularly, based on the models proposed by Algirdas, Greimas and Roland Barthes.*
Keywords. *Histories, semiotics, voices, text, sings.*

Introducción

Las ciencias sociales a principios del Siglo XX legitima la conducta humana como objeto de estudio, sobre la base de acaloradas discusiones que ponen en tela de juicio la objetivación de fenómenos sociales. Disciplinas como la filosofía, psicología, sociología y lenguaje buscan explicar la realidad humana, que no siempre se corresponde con la realidad que estudian los científicos sociales.

Este trabajo busca mostrar, que en las historias de vida existen semióticas que representan una realidad subyacente donde cultura, lenguaje y sujeto devienen universos de sentido, las voces del texto, desde la perspectiva de Mijael Bajtin.

Se destaca la cualidad multidisciplinaria de las ciencias sociales y se sugiere prever un marco teórico para la construcción de significados en los datos de los profesores y otras figuras educativas, y con ello favorecer procesos de mejora profesional.

Se sugiere la disciplina semiótica, en particular los modelos de Greimas y Barthes, como herramienta metodológica para analizar desde diversos planos (descriptivo, explicativo e interpretativo), las acciones humanas del sujeto colectivo.

Las historias de vida como metáfora para la construcción de sentido

Los estudios sociológicos y antropológicos marcan la pauta para estudiar la conducta humana desde un enfoque social. Aquí, la multidisciplinariedad se convierte en un marco referencial: La Escuela de Chicago, desde dos visiones teóricas, la filosofía pragmática o de la acción de John Dewey; y el interaccionismo simbólico, inaugurado por Peirce y William James y desarrollado por George Herbert Mead, que convierte el escenario en objeto de investigación desde una perspectiva cualitativa.

Para la Escuela de Chicago, desde la posición humanista, la conducta se observa desde el interior del sujeto individual o colectivo puesto que "sujetos individuales y colectivos son sociales y mueven lo social" (Ochoa, 1996). Siguiendo esta condición es que aparecen las Historias de Vida (HV) como la fuente natural de información para la construcción de sentido. ¿Por qué un individuo piensa y actúa de tal o cual manera? Su visión de la vida, la experiencia con el mundo físico, biológico y social, son la base para establecer su relación con dichos mundos que se convierten en universos de sentido, de los que emerge una relación afortunada o desafortunada, pero esencialmente personal.

La HV integra los elementos que para el filósofo del lenguaje, Mijail Bajtin (1895-1975), contiene todo acto de comunicación social: individuo, colectividad, lenguaje y cultura. Considerado un texto, que en su esencia polifónica comunica, pero no a un yo individual, sino al Yo colectivo que en su naturaleza dialógica, descubre las distintas voces sociales. "La noción de dialogía es dinámica, establece la relación entre enunciados «voces» individuales y colectivas. Lo dialógico concierne a la interacción entre los sujetos parlantes. Supone, a la vez, una articulación que incorpora las voces del pasado, de la cultura y de la comunidad. (Bajtin, en Chávez, 2001).

Entonces, la HV contiene voces que constituyen semióticas que develan la historia y los imaginarios particulares del sujeto colectivo, para la reconstrucción del Yo individual. Desde la perspectiva bajtiana, las palabras no son neutras y siempre son dichas por alguien y van dirigidas a otro alguien.

> El hombre no dispone de un territorio en el que es soberano. Siempre, mirándose a sí mismo descubre los ojos del otro o ve con los ojos de ese otro. El lenguaje es social en toda instancia expresiva, intersubjetivo, nunca neutro ni sin destinatario. El yo es por naturaleza polifónico y se comunica en una amalgama de voces que tienen orígenes diversos. Somos «nosotros», nunca el «yo» individual y autónomo. (Bajtin, en Chávez, 2001)

Si reconocemos que en la HV, subyacen semióticas que pueden ser recuperadas para el reconocimiento y valoración de la conducta humana, esto cobra vital importancia tratándose de sujetos que tienen a su cargo la formación de otros sujetos, como es el caso de los profesores y otras figuras educativas en México —además de profesores frente a grupo, directivos y asesores técnico-pedagógicos—.

Actualmente, el desencuentro entre formadores y estudiantes amplía la brecha de comunicación e impacta en los logros educativos. Son los primeros, quienes más tardan en llegar a entender las metáforas de sentido a las que los enfrenta la llamada posmodernidad.

Los procesos reflexivos del profesor pueden marcar la diferencia para transitar en la vida social actual de una manera más armónica. La HV ofrece la herramienta para la recuperación de las voces que lo han convertido en el profesor que es; y con ello, generar acciones para mejorar su realidad educativa.

El profesor como sujeto social que se reconstruye

En los procesos de reflexión, son dos las tareas centrales del profesor: la recuperación de los datos y el análisis de éstos. Aquí en Guadalajara, Jalisco, México, en el contexto de la Maestría de educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE) los estudiantes, profesores en servicio, dedican bastante tiempo y energía a la recuperación de información a través de autorregistros, relatos de clase y en menor medida, historia de vida; en tanto que los procesos de análisis se quedan en un nivel de interpretación superficial, que no da cuenta de los significados sociales que definen al sujeto individual.

Al dar mínima importancia a los documentos personales en la recuperación de la información, se pierde de vista que se trata de una investigación social que tiene como base la experiencia desde el propio sujeto, la cual se caracteriza por integrar, desde una dinámica intersubjetiva e intrasubjetiva, representaciones simbólicas de una realidad cultural determinada.

El profesor autorreflexivo se convierte en un actor que implica a otros actores que deben ser observados y valorada su actuación desde una visión de simbolismos sociales, recuperados a través de la identificación de las voces del texto que transparentan formas de ser y hacer en las escuelas. Aparece la experiencia matizada por creencias, mitos, ideologías, falacias. El profesor, como interpretante de su propia realidad, ha de reconocer dichas voces para entender su relación con los demás actores, de ahí que los relatos autobiográficos sean por excelencia, la fuente natural de dichos significados.

Que los documentos personales no tengan un lugar privilegiado en el uso para la construcción de la fuente de datos en MEIPE, tiene acaso relación con una descalificación *a priori*, de su cientificidad. Y es que en su propio proceso histórico, observamos que la HV ha pasado por etapas de aprobación/ descalificación como un documento fiable, en tanto dato científico, -por caso la Escuela de Chicago vs. Positivismo-.

Este trabajo enfatiza la necesidad de reconocer los procesos reflexivos de los educadores, como una vía para la mejora educativa, siempre y cuando la recuperación y análisis del dato se sustenten en una plataforma teórica, por caso la semiótica.

El diálogo con la historia de vida. Un modelo semiótico aplicado

Como se ha señalado, la HV se puede constituir en un método para la construcción de significados, partiendo de reconocer que toda comunicación es en sí, un proceso de semiosis donde los individuos se convierten en un sujeto colectivo que intercambia significados sociales. Voces que dan lugar a una polifonía que favorece dichos procesos de significación.

El hombre en su esencia de ser cognoscente, ha buscado explicarse el universo simbólico que le fue dado como parte de una realidad social. Universo cerrado donde todo está constituido por signos cuyos códigos, que si bien sólo algunos conocen y aplican, todos convienen su existencia. Sin embargo, como ente social no solamente busca construir sentido “de los sentidos de la realidad” sino como lo señala Eduardo A. Vizer, “precisa dar sentido y valor a sus acciones, en especial cuando ha de observar e interpretar una situación, a elegir alternativas y a decidir entre ellas” (Vizer, 2003:36).

Considerando que “toda producción de sentido, en efecto, tiene una manifestación material” (Verón, 1998:126), 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.

La Semiótica, definida como teoría de los signos, ha sido utilizada en diversos campos, particularmente como apoyo en la interpretación de significados, en la construcción de semiosis y en funciones comunicativas. Entre otras posibilidades ofrece:

- 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
- Permite construir significados sobre el relato de vida

Considerando que no todos los profesores o investigadores cualitativos tienen un marco referencial de esta disciplina, es necesario ofrecer algunas sugerencias que favorezcan dicha construcción.

Se propone como punto de partida, conjugar la noción de objeto, de cultura y de interpretante como componentes fundamentales para la interpretación de Historias de Vida. Respecto de objeto, Paolo Fabbri, señala desde lo que llama *el giro semiótico* que:

> Podemos crear universos de sentido particulares para reconstruir en su interior unas organizaciones específicas de sentido, de funcionamientos de significado, sin pretender con ello reconstruir, al

> menos de momento, generalizaciones que sean válidas en última instancia. Sólo por este camino se puede estudiar esa curiosa realidad que son los objetos, unos objetos que pueden ser al mismo tiempo palabras, gestos movimientos, sistemas de luz, estados de materia, etc., o sea, toda nuestra comunicación. (Fabbri, 2004:41)

La conceptuación que hace de *objetos* la toma de Foucault para quien los objetos son el resultado del encuentro entre palabras y cosas, en este sentido, la HV se convierte en objeto semiósico.

En cuanto a cultura, la propone como el macrosistema semiótico por excelencia, porque integra todos los rasgos de la condición humana: la comunicación, la materialización del transcurso del tiempo histórico y la diferenciación entre un grupo sociohistórico y otro, lo que permite ubicarlo dentro de la perspectiva de identidad cultural (Campos, 2006: 139)

El interpretante, es visto como el sujeto humano capaz de explicar lingüísticamente una realidad, que reconstruye de su mundo sociohistórico, el que recupera a través de un proceso de significación de los hechos de experiencia. Se puede generar sentido a partir del contexto, de las acciones, de las intenciones, de los sujetos mismos, o desde el análisis del discurso. Es decir, se abren muchas posibilidades de interpretación.

Una posibilidad de aplicación es a partir de ejes semánticos, aportación del semiólogo Algirdas J. Greimas quien los define como parte de un sistema, al respecto señala: la lengua no es un sistema de signos, sino una trabazón de estructuras de significación, basadas en organizaciones de elementos llamados *semas*. Éstos no se reúnen en el lexema de manera arbitraria sino que su sentido se establece con base en relaciones y jerarquías implicadas en una contextualización. El eje semántico pone de manifiesto el subtexto, conjunto de significados ocultos, que definen las características del significado que se evidencia (Campos, 2006: 79-85).

Los siguientes son segmentos de Historias de Vida de profesoras de Jalisco, México, en las que se identifican elementos semiósicos, que permiten reflexionar sobre el hacer docente y con ello, tomar decisiones para la mejora profesional:

> Relato 1
> Soy Licenciada en Educación Preescolar y durante dos años no se me otorgó plaza, pese a esto logré conseguir tres horas en el nivel de secundaria en el Gabinete Psicopedagógico, gracias a mi escueta preparación como Psicóloga Educativa, pues aún no había terminado esta carrera.
> Sólo ejercí un año porque estas instancias desaparecieron y los maestros del Gabinete fueron asignados a la materia de Formación Cívica y Ética, formando parte ya del cuerpo docente. Aquí fue en donde mi enojo y algunas otras emociones negativas salieron a relucir, sentía mucha frustración al estar con los adolescentes porque quería trabajar con los pequeñines de Preescolar a los cuales estaba acostumbrada, inclusive hasta en la forma de dirigirme a ellos con palabras como “amor”, “corazón”, “chiquito”,; por lo tanto me sentía frustrada también en mi trabajo, me era muy difícil controlar a un grupo de 50 alumnos, ya que no contaba con la experiencia ni con la preparación necesaria para ello, siendo honesta, no me sentía segura de lo que hacía pues no tenía noción de la manera en que los adolescentes construyen su conocimiento, no conocía los planes y programas de la asignatura y mucho menos su enfoque; era un martirio para mí este trabajo.
> Se me dificultaba trabajar con adolescentes, pero me resultaba peor preparar mis exposiciones, ya que creía que ésta era la estrategia para que los alumnos aprendieran, pues así fui formada académicamente. (MEIPE, sede ENSJ, AJR, 2009)

La búsqueda de identidad aparece en el relato 1, como eje de significación porque define un tipo particular de interacción entre los estudiantes y la profesora. Aparecen expresiones, que según las matices semánticas, sugieren un *sema* de *identidad:*

- Soy Licenciada en Educación Preescolar
- durante dos años no se me otorgó plaza;
- logré conseguir tres horas en el nivel de secundaria en la materia de Formación Cívica y Ética;
- se me dificultaba trabajar con adolescentes;

- no conocía los planes y programas de la asignatura y mucho menos su enfoque;
- era un martirio para mí este trabajo.

En el segmento del Relato 2, se transparenta una realidad social y económica relacionada con la decisión de tomar una profesión:

> Relato 2
> Mi llegada al magisterio fue meramente circunstancial. Soy la novena de once hermanos, de los cuales diez fuimos mujeres y uno varón. Aunque ocho hermanas son maestras y mi madre durante mucho tiempo trató de convencerme de que tomara la carrera magisterial, me resistí y decidí ser psicóloga. Cuando 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, 2010)

Como en el relato 1, aquí se identifican expresiones también con matices semánticas que contienen un *sema* de *identidad:*

Otra posibilidad de aplicación es a partir del punto de vista, también estructuralista, de Roland Barthes, quien propone tres niveles de descripción: El de las FUNCIONES que pueden ser de dos clases: funciones distribucionales, propiamente las FUNCIONES que se encuentran en el plano del *hacer*; y funciones integradoras o INDICIOS, funcionalidad que se refiere al *ser*, esta última, por generarse desde un plano metafórico, favorece la construcción de sentido. Los otros dos niveles, el de las Acciones sigue la propuesta de Greimas; y el Nivel de la Narración que se identifica con el plano del <<discurso>> de Todorov, sólo se mencionan para mostrar la propuesta completa de Barthes.

El análisis desde el nivel de las <<funciones>>, los INDICIOS se refieren a conceptos difusos pero indispensables para darle sentido al relato, siempre partiendo de una relación integradora que pueden referirse al carácter del personaje, a información de la identidad; al escenario o contexto, etc.

Indicios que se identifican partir de los rasgos semánticos que aparecen en el segmento 2:

- <<identidad>>: paradójicamente ahora soy maestra en una escuela primaria donde imparto la materia de Desarrollo Humano… mi llegada al magisterio fue meramente circunstancial…disfruto de esta tarea
- <<fuerza de carácter>>: me resistí y decidí ser psicóloga
- <<tradición>>: tuve ocho hermanas maestras
- <<limitación económica /pobreza>>: tuve ocho hermanas
- <<situación social>>: mi madre me persuadía que tomara la carrera magisterial

Se muestran apenas dos de las múltiples posibilidades de análisis semiótico. Aunque los segmentos aportan información mínima de las autoras, se puede observar que aparece la IDENTIDAD como unidad de significación en los 2 relatos. Otros indicios: <<tradición>>, <<situación social>> y <<pobreza>>, remiten a una realidad social que ha imperado en México, aunque con algunas variantes en la última década: la profesión del maestro(a) ha estado asociada con: estatus social menor a otras profesiones; la condición de la mujer asociada al demérito; un estrato social de nivel económico más bien bajo; mecanismos poco claros para ingresar al mercado laboral en el campo educativo.

Conclusión

La historia de vida debe considerarse una fuente importante de información que contiene tantos procesos semiósicos como interpretantes. Su aplicación efectiva depende de las herramientas conceptuales, vivenciales y tecnológicas de que hagan uso.

La recuperación de semióticas en las HV, abre la pauta para profundizar en la interpretación de su significado y convertirse en tema de investigación. Son las preguntas una mediación que posibilita la reflexión, la problematización y la toma de decisiones: ¿Qué saberes aprendidos traslado a mi práctica?, ¿es qué sentido favorecen o no, para que ésta sea educativa?, ¿qué tipo de alumnos estoy produciendo?, ¿qué tanto mi estilo docente se corresponde con las necesidades del sujeto y sociedad actuales?

Objeto, cultura e interpretante aparecen como elementos indisociables para la construcción de sentido en las historias de vida. Dejo al profesor o al investigador cualitativo, considerar la disciplina semiótica como posibilidad metodológica para generar información científica que puede ser compartida a la comunidad educativa.

Referencias Bibliográficas

BAJTÍN, M. (1998). *Problemas literarios y estéticos.* La Habana: 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 IPN.

CAMPOS H., ÁLVAREZ, L. Y SAÑUDO, L. (2006). *Semiótica y registro en la investigación educativa*. México: SEJ

CHÁVEZ, M. (2001). *Tres apuntes sobre teoría literaria*. Bajtín, la dialogía invertida. Gramma Virtual. Facultad de Filosofía, Historia y Letras, Universidad del Salvador.

FABBRI P. (2004). *El Giro Semiótico*. Barcelona: Gedisa.

FERNÁNDEZ SIERRA J. Y S. FERNÁNDEZ L. (2006). *Historias y relatos de vida escolar. Utilización y utilidad para la investigación e innovación educativa*. Universidad de Almería

HERNÁNDEZ MORENO, K. S. (2009). *El método de historias de vida: alcances y potencialidades.* Universidad de la Tunas.

LOTMAN, I. (1991). *El concepto de texto.* En J. O. SUÁREZ TAJONERA (compilador), Temas escogidos de estética. La Habana: Pueblo y Educación.

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*. Madrid: CIS.

OROPEZA (comp.). *La narratología hoy*. La Habana: Arte y Literatura,

--------- (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.

RICŒUR, P. (1989). *La función narrativa y la experiencia humana del tiempo* En R. PRADA VIZER, E. A. (2003). La trama (in)visible de la vida social. Comunicación, sentido y realidad. Buenos Aires: La Crujía.

O Livro A: do virtual ao real

Vania Elisabeth Selzleim Sommermeyer
Universidade Federal do Rio Grande, Brasíl

Resumo: *Sou coletora. Seleciono sobras, idéias, coisas, palavras. Arquivo e guardo tudo no Espaço das Latências. Vez ou outra retiro-as das caixas, gavetas, pastas, arquivos. Ou melhor, deste limbo em que se encontram, para ativá-las. Isto sempre me ocorre quando uma situação cotidiana configura um pensamento de artista, revelando que aquele conteúdo é potente e pode ser retrabalhado. Trago um exemplo de uma situação efêmera e casual de troca de mensagens eletrônicas. Algo inusitado como a falta de uma letra em meu nome armazenada na caixa de entrada, vem somar-se a atenção a vários fatos sucessivos que me ocorriam naquele intervalo de tempo. A partir de tudo que foi vivido como experiência naquele momento, origina-se o Livro A, artigos definidos, 2009. Um livro de artista que quer contar, ou, quem sabe, não contar nada, mas trazer a complexidade das relações advindas de uma escrita, e de sua obliteração, trazendo-os como conteúdo para o campo da arte, pelo entendimento de um processo criativo calcado na vida. Interessa-nos investigar as relações tênues entre arte e vida como as questões envolvendo a problemática dos encobrimentos como processo de pesquisa nas práticas artísticas contemporâneas.*
Palavras chave*: latência, falta, operações, ativação, obliteração*

Abstract*: I am a collector. I select works, ideas, things and words. I file and keep everything in the Space of the Latency. Sometimes, I withdraw them from boxes, drawers, folders and archives. Better saying, I remove them from the limb where they are, in order to activate their properties. That always happens when an ordinary situation configures an artist's thought. It establishes the possibility of working that potent content. I bring one example involving a casual and ephemeral exchanging of e-mails: the lack of a letter in my name, on the inbox, joins to the perception of several successive facts that occurs at the same time. The work Livro A, artigos definidos, 2009 emerges from this experience. An artist's book that desires to narrate, or maybe does not. But, it brings the complexity of each factor referent to writing and its obliteration. Moreover, it becomes a content of art by the understanding of a creative process supported by life. We are interested in the investigation of the tenous relations between art and life, like the questions involving the issue of covering as a process of research in the contemporary artistic pratictices*
Keywords*: latency, lack, operations, activation, obliteration*

Introdução:

Trazemos uma experiência de troca de correspondência eletrônica como desencadeador de um fazer poético encaminhado para um livro de artista. Este acontecimento pessoal, aqui relatado, poderia desencadear uma ação poética e tornar-se um objeto artístico? Em que sentido os encobrimentos efetuados sobre um texto podem contribuir para uma investigação das práticas artísticas e dos saberes coletivos em arte? Salientamos que nosso fazer artístico é baseado nas anteriores e sucessivas operações que empreendíamos com diversos materiais e linguagens, tais como o uso do tecido em esculturas, desenhos e colagens (Figura 1,2,3). Todas estas operações de esticar, fixar, cobrir e revestir superfícies, ao serem levadas para as publicações pré-existentes ou em textos próprios publicados abririam uma nova etapa dentro da pesquisa que empreendíamos? Com o relato deste fragmento de história de vida, somado às análises de obras de outros artistas

que se utilizam dos mesmos procedimentos de ativações de espaços, tentaremos verificar como se dão tais ocorrências tecidas entre superfícies, sujeitos, falas, identidades, presenças e ausências.

Figuras 1, 2, 3 Vânia Sommermeyer: Elemento ativo, 2006. (detalhe)
[Colagem de sobras de tecidos de alfaiataria sobre viga. Aproximadamente 25 x 120 cm]

1. Simplesmente

Tudo começou quando no ato corriqueiro de responder a meus e-mails, percebi que em uma determinada correspondência faltava uma letra em meu nome. Este fato não deveria me surpreender, pois na escrita eletrônica deslocamos, omitimos e trocamos letras, criando uma linguagem própria e peculiar. Movidos, quem sabe, pela pressa ou pela característica deste tipo de correspondência, que mais parece um diálogo do que uma escrita. Não fosse o fato de este acontecimento ter se deslocado para outras circunstâncias, e nelas reverberar em significados e experiências pontuais, tudo estaria dentro da normalidade.

Ao perceber a falta de um A em meu nome VANIA, eu simplesmente poderia relevar, esquecer o fato, mas havia um buraco, um corte, um apagamento, um silêncio, um vazio, um oco, uma impronúncia deixada pela falta de um fonema. A leitura alterava a sonoridade e o sentido. Algo havia se perdido e esta perda poderia acionar outro propósito? Esta potência invisível poderia reconfigurar-se em resgate e continuidade, abrindo para algo não revelado? Deveria "a-guardar" para ver o que sucederia?

A falta de uma letra pode não significar nada para algumas pessoas, mas pode ter todo o sentido para mim, por pesquisar os *agenciamentos, as operações e as formas de ativação do espaço*. Assim, ao pensarmos a letra como um pedaço de escrita ausente, mas proveniente de um conjunto maior (um nome) e posto como material da arte, impossível não lembrar o fragmento MERZ retirado do anuncio de Kommerzbank, que Kurt Schwitters usaria por toda vida, para designar seus processos artísticos, tais como a *Merzbild* ou a *Merbau*. Tudo que Schwitters armazena em sua *Merzbau* são elementos de sua vida e da de outras pessoas próximas. Como a casa que Schwitters constrói é o repositório destas lembranças e experiências, temos que aquela sucessão de pequenos acontecimentos cotidianos, no tempo de uma semana, começa a conectar-se, ao dar atenção ao que ocorria em minha volta.

Alguns dias depois ao chegar de carro e abrir o portão da garagem, percebo a falta de uma letra A em metal, no nome do prédio onde moro - MARIO LAMMEL. Na semana que segue é realizada uma reunião de condomínio e salientamos a necessidade de refazer-se uma letra A para a fachada, fato desconhecido pela maioria presente. No entanto, qual nossa surpresa ao ouvir de uma moradora, que no seu trajeto para o trabalho, havia percebido a falta de diversas letras A nas fachadas de lojas e casas. Certamente estávamos na presença de um ladrão de A virtual e outro real.

Naquela época, estava muito envolvida com a dissertação de Mestrado e toda pausa mesmo numa sala de espera de médico era tempo de escrever, pensar, reler, refletir. Mas, além disso, estava intrigada com a ausência dos As. Remexendo na bolsa, encontro um recibo de transporte público que uso para escrever. Nele, consta meu nome completo e percebo que no meu segundo nome, Elisabeth, há um A que liga ELIS a BETH, como uma ponte. Escrevo a palavra SUMÁRIO e vejo que ela contém o MÁRIO, do edifício. Ao relatar o fato a uma amiga chamada Adriana, esta me envia por e-mail um texto sem um único A. Naquela tarde ali esperando, escrevi este texto no pequeno papel:

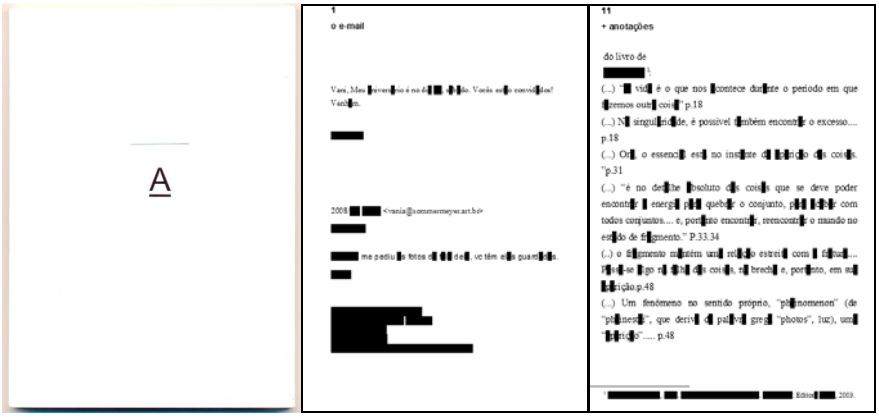
Vânia é meu nome.
Um dia alguém escreveu Vani e tudo começou a perder o A.
O Mário de um edifício perdeu o A ficando M rio.
Do mar para o rio.Travessia!
Boa viajem!
Uma ponte é necessária.
Um barco também.
Escrevo um Sumário, ele contém o Mário, o mar e o rio.
Falta-me ainda a ponte, o barco e a travessia.
Descubro outra fachada, em que alguém,
Não sei por que, roubou todos os As.
Hoje recebi um texto escrito sem um único A.
Onde isso vai dar, só o ladrão de As sabe.
Ainda me faltam a ponte que não tem A, a travessia e o barco.
No entanto, o A é a ponte entre a Elis e a Beth,
de Elisabeth, meu segundo nome.
Assim como o A também liga dois nomes de mulheres: Adriana e Ana.

Porto Alegre, 15 de outubro de 2008.

2. O Livro A toma forma

Decido escrever e, ao reunir tudo que envolvia a falta daquela letra, percebi que tinha em mãos um bom material e isto poderia ser reunido e organizado. Este fato reconduziu meu processo de trabalho, normalmente envolvendo os espaços arquitetônicos, encaminhando-me para a construção de um livro de artista. Resolvi então iniciar o protótipo (Figura 4,5,6) cogitando algumas regras para a escrita no computador: colocaria tudo que se referia ao fato, mas omitiria todos os nomes próprios e a cada letra A que aparecesse, cobriria com *Realce preto* (tracejado) não importando se artigo definido, indefinido ou vogal. Exemplo: M rio, Sum rio.

Figuras 4, 5, 6 Vânia Sommermeyer: ***A*, *Artigos Definidos***, 2009.
[Cópia impressa com realce preto. 27,0 x 14,8 cm. Detalhe: capa, p. 6 e 26]



Neste ponto me perguntava se não estava a colar iguais manchas negras, como se tecidos fossem, não mais sobre a arquitetura, mas sobre o papel. Membranas colantes que ativam, furam como buracos a matéria, pelo olhar impregnado e pela percepção que delas temos.

Da parede para o papel a forma de apresentação não se limita ao que é exposto e não se restringe ao espaço de exposição. Entendemos que os espaços de apresentação das experiências artísticas oferecem entrecruzamentos entre molduras culturais e sociais mais que molduras físicas. Quando falamos de apresentação ampliamos o aspecto que determina o lugar. Este que pode ser um salão, um museu, uma publicação, um texto ou ainda uma auto-apresentação. São exemplos de obras em deslocamento e no fluxo urbano e da paisagem, os encobrimentos de Christo e Jean-Claude; nos anos 90, e as vídeo-projeções nas ruas e monumentos, realizados por Jenny Holzer. Holzer apresenta as palavras como portadoras de mensagens, aforismos ou denuncias como é o caso de WISH LIST BLACK , 2006 (Figura 7) ou na simples disposição de manchas de óleo sobre linho em Water Board, 2009 (Figura 8). Obras estas em que traçamos uma franca relação com uma intervenção realizada numa publicação pré-existente, que passei a chamar de Cadernos Quentes, 2008, (Figura 9) pois as manchas pretas provenientes da colagem a quente de entretela negra sobre o texto formavam iguais blocos negros cobrindo ou revelando bordas, cheios e vazios.

Figura 7 Jenny Holzer Figura 8 Jenny Holzer Figura 9 Vânia Sommermeyer:
WISH LIST BLACK, 2006 Water board, 2009 Cadernos Quentes, 2008, nº 28 p. 20/21

Como vimos ações que envolvem o ato de vestir, cobrir e revestir, segundo o dicionário são palavras ora sinônimas ora complementares, onde vestir seria “cobrir com roupa ou veste. Enquanto revestir: “tornar a vestir”. “Estender-se por sobre; cobrir, tapar.” Diante destes fatos e obras poderíamos argumentar que o ato de vestir, cobrir e encobrir seria da ordem do provisório e o revestir da ordem do permanente? Talvez possamos pensar que ao recobrir um texto o artista

estaria isolando permanentemente do nosso olhar o antes escrito. No entanto, em Water board, de Holzer ali poderia não existir nada encoberto e então estaríamos à mercê do jogo da arte.

2.1 O livro de artista

Seguindo um principio desencadeado por Mallarmé em *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard*, ("Um lance de dados jamais abolirá o acaso"), de 1897,(Figura 10) percebia aproximações mesmo que de forma diversa com o Livro "A - *Artigos definidos"*. Seus espaços em branco entre os versos dispersos no papel de forma não tradicional, subvertiam a ordem natural da escrita e criavam silêncio e paradas na leitura provocadas pela alteração da forma gráfica, que seguia uma tipologia dos tipos usados em jornais. André Dick apresenta a expressão de Mallarmé no prefácio de *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard*:

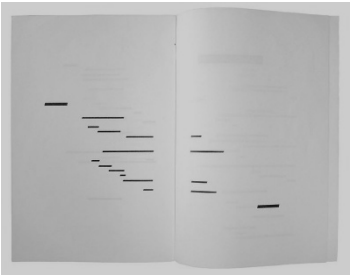
> O que sairá daqui, nada ou quase uma arte". (...) O poeta, com isso, não quer se estabelecer como um "porta voz" de uma mensagem superior, como havia, de forma ilusória, no romantismo, sobretudo o teórico, de Schlegel e Novalis. (...) Do mesmo modo que, ao escrever poesia, o escritor também está lidando com outros campos, como os da pintura, da música e da filosofia (nesse sentido, também, vale a "quase-arte", ou seja, uma arte móvel, flexível, que nunca se completa). (Dick: 2007)

Figura 10 : **Stéphane Mallarmé**
Um coup de dés jamais n'abolira le hasard, 1897.

Seguindo Mallarmé, estava mais interessada em romper com os sistemas tradicionais do projeto gráfico, mesmo que pela aparente obstrução. Os tracejados negros que isolam todas as letras A do texto formam outra escrita- massa espessa que marca o lugar- tão ou mais potente que as letras que ainda continuam com sua função legível de leitura. Neste aspecto, é exigida do leitor uma condição de detetive, de decifrador dos códigos da omissão para completar a leitura, necessitando ele de uma compensação mental para completar a escrita que não pode ser percebida por inteiro.

Obstrução é também o que faz Marcel Broodthaers, em *Un coup de dês jamais n'abolira le hasard* 1969, (Figura 11, 12) ao se apropriar do poema de Mallarmé. Para isso, utilizou folhas de papel transparente onde subtraiu os versos originais do poema com linhas negras de tamanhos e espessuras correspondentes, situando-os exatamente no mesmo lugar em que aparecem. Cria uma camada que cobre e elimina completamente o tecido textual do poema. O artista rompe com a leitura de uma obra reconhecida, sabendo-se que existe como texto pelo título e pela conformação estrutural, que mesmo coberta pelos tracejados espessos, mostra a força estrutural de silêncio e musicalidade criada por Mallarmé.

Figura 11 [livro impresso papel, 300 cópias] **Figura 12** [impresso em papel transparente/90 cópias.]
Marcel Broodthaers : *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard*, 1969.



Broodthaers viola e altera a escrita original de um texto já corrompido em sua forma tradicional por Mallarmé. Dupla violação, dupla destruição. Broodthaers retira um texto e apresenta um texto forma, mais o silêncio do próprio Mallarmé presente desde o início. Neste sentido, poderíamos talvez pensar que com o Livro A ativamos a falta, o contexto, criando uma quase pintura ao suprimir o que havia de vazio potencializado em mancha negra. Paradoxos de esconder, revelar o texto. Neste sentido, Russel Jacoby diria em seu livro a "Imagem Imperfeita": assinalar o que falta e sugerir o que é possível. O "e" deve ser sublinhado", diz ele. (Jacoby, 2007:213)

Mondrian, por sua vez queria romper com o plano do quadro por ser demasiadamente intacto, traçando apenas linhas e cor dentro delas, para depois destruí-las também. Diz ele que "o elemento destrutivo é excessivamente negligenciado em arte". (Chipp, 1995:368) Se pensarmos na ruptura iniciada em Mallarmé em relação ao livro, poderemos seguir a colocação de Mondrian sobre a destruição, e entenderemos o espanto que muitas vezes causam os livros de arte hoje, pois, segundo Paulo Silveira, estes muitas vezes estariam dentro de um entendimento da injúria.

O livro de artista contemporâneo seria este livro que viola e que causa estranhamento, impossibilitando as tradicionais normas de escrita, onde injúria como "agravo ao livro (...) perversão. É o esforço de ataque ao fetiche".(Silveira, 2001:28) Por outro lado, ternura seria manter-se esta aura do livro no sentido de preservação das formas tradicionais, dentro de um "aceite e dependência do fetiche". No entanto, frisa que estes seus dois conceitos poderiam estar presentes em um mesmo livro "gerando tensão plástica na página e/ ou no volume" (Silveira, 2001:21).

Nestes termos os Cadernos Quentes, como o Livro A desencadeiam esta tensão apontada por Silveira, pois se mantém dentro dos limites formais de apresentação de um livro, porém violam a escrita ao impossibilitar sua completa leitura. Há um ataque ao fetiche, há um agravo às letras como sinais gráficos, que saturados pela entretela ou a tinta pelo realce, abrem um buraco criando uma cicatriz no próprio texto. Ou seria um curativo, cobrindo a cicatriz que a própria escrita revela? Cobrir, para quebrar o preceito de que tudo que é visto corresponde à verdade, ou seja, tem valor testemunhal. Como membrana negra, que cobre e isola, mas que também demarca e cria um tecido estrutural novo que se faz corpo ao longo do texto, imprimindo à página diferente visualidade. Pode então o texto ainda ser entendido como tal? O que se visualiza em primeiro lugar, texto ou tracejado?

Seguindo-se o proposto pelo protótipo que apresento e pelos conceitos apresentados por Silveira, este deixa bem claro que no livro de artista a página deve ser compreendida como sendo matéria expressiva e que, talvez no sentido de preservação e sevícia, pudesse estar o universo de tensão que nos causa estranhamento. Mais adiante ele aponta que a:

> Injuria ao livro é mais freqüente com respeito ao seu corpo físico, principalmente quando é buscada uma representação de passagem ou ação do tempo, dependendo de o artista preferir uma retórica do passivo ou do ativo. A injúria na mensagem parece se dar mais pela perversão da função informativa do livro e pela subversão da premissa de verdade e lei contida nele. (Silveira, 2001:110)

Este estado membranoso que cobre, isola e ativa, poderia muito bem retomar o que Edgar Wind mostra em oposição a A. C. Bradley: “que a relação entre arte e vida não se dá de maneira subterrânea, mas na superfície." (Wind, 1997:34)

Conclusão

Para este fechamento trazemos as sábias palavras de Borges:

> Um escritor, ou todo homem, deve pensar que tudo o que lhe ocorre é um instrumento; todas as coisas lhe foram dadas para determinado fim – e isso tem de ser mais forte no caso de um artista. Tudo o que acontece a ele, inclusive as humilhações, as vergonhas, as desventuras, todas essas coisas lhe foram dadas como argila, como matéria-prima para sua arte; ele tem de aproveitá-las. (Borges, 2011:213)

Assim concluímos que os artistas fazem uso de suas histórias de vida como instrumento de trabalho para compartilhá-las com mais pessoas ao apresentá-las em forma de objeto artístico. Compartilham suas pequenas visões efêmeras, passageiras e cotidianas nos mostrando que a vida se impregna de arte e a arte se faz na vida. O Livro A, escancara e mostra a carência, para construir um tecido de injúria à escrita, revestindo para revelar a vestimenta no corpo da folha branca de papel. Um enigma é construído com regras. Necessário observar e correr os olhos pelo texto tracejado, para aos poucos reconhecer os códigos. Então, uma leitura precária é possível. Do desenho gráfico dos tipos, invadimos e pintamos com pedras o branco do papel para seguirmos no jogo de Amarelinha. Atiramos a pedra para delimitar um espaço, marcar para continuar no jogo. Lição que aprendemos com Louise Bourgeois, “uma mulher não tem lugar como artista até que ela prove repetidamente que não se deixará eliminar” (Bourgeois, 2000:97). E ainda: (..) “aprenda a responder, a perguntar, a entender o outro pela descoberta em si, não contando a ninguém que progrediu passo a passo, de uma posição à seguinte, você monta o quebra-cabeça.” (Bourgeois, 2000:345-346).

O Livro A, e se mostra como argila que transforma a injúria em ativação ao retirar a função informativa do texto. Subverte a ordem de verdade contida, fazendo com que se tenha fé ao acreditar no próprio artista, de que ali se encontra de fato o que ele manifesta.

Hoje, passados três anos daquele fato, o quebra-cabeça continua inconcluso, desafiando o dia-a-dia. O *Livro* A, *artigos definidos,* ainda não teve sua publicação definitiva. No entanto, o desejo pelo que ainda não entendia esboçado naquele pedaço de papel lá em 2008, concretizou-se em 2010 ao cruzar estradas, pontes, lagos, rios a caminho da cidade de Rio Grande, que me proporcionou a possibilidade da travessia.

Referencias Bibliográficas

Livros:

BORGES, J. L. (2011). *Borges oral & sete noites. A cegueira.* São Paulo: Companhia das Letras.

BOUGEOIS, L.(2000). *Destruição do Pai, Reconstrução do Pai. Escritos e entrevistas 1923- 97.* São Paulo: Cosac &Naify.

CHIPP, H. B. (1993). *Teorias da Arte Moderna.* São Paulo: Martins Fontes.

FERREIRA, A, B. H. (1993). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

JACOBY, R. (2007). *Imagem Imperfeita. Pensamento utópico para uma época antiutópica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SILVEIRA, P. (2001). *A Página Violada: da ternura à injuria na construção do livro de artista*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.

WIND, Edgar. (1997). *A Eloqüência dos Símbolos. Estudos sobre Arte Humanista*. São Paulo: Edusp.

Dissertações

SOMMERMEYER, VÂNIA ELISABETH SELZLEIN (2009). *Membranas do Mundo: agenciamentos, operações e formas de ativação do espaço.* Dissertação de Mestrado em Poéticas Visuais. Instituto de Artes da Universidade Federal do RS.

Fontes eletrônicas

http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=8523(Consulta: 27/07/2008). Para mais informações consultar o site www.unisinos.br

http://www.arch.hku.hk/5108b/?p=250

La práctica investigativa: el proceso de ir y venir, conflictos y cambios percibidos como sujeto investigador

Karla Alonso
Leticia Fraga
Universidad de Barcelona, España

Resumen. *Esta comunicación presenta el encuentro de dos relatos autobiográficos mediante los que se reflexiona sobre las experiencias de formación desarrollados por doctorandas en el marco del grupo de recerca consolidado ESBRINA -2009SGR 0503. En él se dan cuenta de los proceso vivenciados a lo largo de la intervención en las investigaciones desarrolladas por el citado grupo. Al tiempo que se reflexiona sobre las dificultades y las oportunidades de la práctica investigativa; mientras se abre una puerta hacia una zona donde se vislumbra el encuentro y el diálogo entre estudiantes, como método propicio para comprender la(s) historia(s) y a partir de ellas reflexionar sobre el tránsito -muchas veces en solitario- por la formación en el espacio doctoral.*
Palabras clave. *Práctica investigativa; autobiografías; formación de investigadores.*

Abstract.*This paper presents the two-autobiographical short stories by which we reflect on the experiences of training developed by doctoral students within the consolidated group ESBRINA -2009SGR 0503. It is aware of the processes experienced during the intervention in the framework of the research conducted by that group. While reflecting on the challenges and opportunities for research practice, while opening a door into an area where in sight encounter and dialogue between students as a method suitable for understanding history and from of them reflect on the traffic -many times alone, for doctoral training in space.*
Keywords. *Research practice, autobiographies, training of researchers.*

Introducción

Es complejo escribir sobre nosotros mismos porque estamos acostumbrados a estar pendientes de la mirada de los demás. Es difícil definir nuestras vidas, condensarlas en una única voz, hacerlas texto y narrar una historia (que es nuestra y ajena a la vez), y más dificultoso es aún alejarnos de lo que somos para pensar lo que somos, y comprender lo que hacemos con lo que somos, al decir de *Jean-Paul Sartre "Ce que l´homme fait avec ce que l´on a fait de lui"*. Pero el desafío es por demás tentador, y provocó en nosotras un movimiento. Quizá por ello nos aventuramos a compartir este texto que nació del diálogo sobre los temas que nos interpelan y hacen reflexionar estando inmersas en nuestras indagaciones e intentando estar presentes en el presente de nuestras historias.

La reflexión sobre el hacer se fue perfilando al encontrarnos con un texto de Ryszard Kapuscinski y hallar la siguiente frase "Ya en el origen de la conciencia del *yo* está la presencia del *tu*, o tal vez incluso la del nosotros. Sólo en el diálogo, en la discusión y la contraposición, así como en la aspiración a crear una nueva comunidad, surge la conciencia de *mi yo* como *ser autónomo*, diferente al otro. Sé que existo porque sé que existe ese otro." (Kapuscinski, 2007). Con su propuesta como guía, el texto que sigue, se inicia con un recorrido en paralelo por nuestras historias como estudiantes, las primeras experiencias docentes y los caminos de la formación que nos acercaron al programa doctoral del Departament de Didàctica i Organització Educativa en la Universitat de Barcelona[7]. Ambos textos, intentan presentar pequeñas pinceladas sobre el saber que se oculta en las autobiografías y sobre cómo nuestras historias personales se entrelazan con las

[7] Doctorado "*Educación y sociedad"*, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona.

historias de los formadores que nos acompañan. Estos relatos –que condensan piezas de nuestras pequeñas memorias- se encuentran en un tercer apartado en el que dialogamos sobre los aprendizajes emanados a partir de la inserción en el grupo de investigación ESBINA —2009SGR 0503— y las experiencias derivadas de la intervención como colaboradoras en los proyectos de investigación que se estaban llevando a cabo[8]. Es a partir de esos aprendizajes que reflexionaremos sobre los procesos que hemos transitado en nuestra formación como investigadoras. Así al explorar nuestra escritura, fuimos hallando que el texto narrativo se transformaba en el apéndice que nos permitió cavilar sobre la forma en que miramos, para ver al otro. Una meta reflexión que nos invitó a pensar sobre cómo percibimos al otro a partir de nuestras verdades, nuestros juicios previos y desde nuestra voluntad. Permitiéndonos comprender que "el otro" está allí, sólo frente a su espejo queriendo hablar(nos), esperando ser percibido. Volver la mirada hacia ese "otro", hacer foco en él, acercarnos para captar sus detalles y alejarnos para plasmarlos en un negativo, como si de una fotografía se tratase. Escribir, volver a pasar por recuerdos, emociones, miedos, transiciones, pues escribimos desde quienes somos: alumnas, hijas, nietas, hermanas; para comprender ¿quiénes somos?

Aquí entonces damos paso a este espacio que queremos apodar autobiografías en diálogo. Una zona de encuentro(s) que hemos imaginado para comprender la(s) historia(s) a partir de la reflexión sobre nuestro transito por nuestras prácticas y con ellas (y en ellas) los retos y conquistas que hemos vivido y estamos viviendo. Escribir nuestra experiencia, (re)armar nuestra senda y hacer de ella(s) un relato simple, será la intención final. El producto, es un texto no acabado que contiene un relato abierto, piezas de un rompecabezas. Un relato que quiere ser leído por un lector crítico pero cómplice, capaz de remover las entrelíneas para ayudarnos a comprender la ruta por las que transitamos.

El proceso de la descubierta: ruta de navegantes

> Ir sin amor por la vida es como ir al combate sin música, como emprender un viaje sin un libro, como ir por el mar sin estrella que nos oriente. Henri Beyle Stendhal (Novelista francés)

Desde que llegué a Barcelona percibí sus diversas bellezas: arquitectónica, espacios modernos, diversidades de culturas, ciudad cosmopolita que reúne naciones y razas que hablan todas las lenguas, sabores, colores, aromas; diferencias que me hicieron ampliar la mirada, para recibir lo nuevo y sobre todo, conocer más sobre mí misma. Hoy, me presento como alumna del Doctorado "*Educación y sociedad"*, del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, e inmersa en la investigación: *"La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo. IDENTIDOC"* EDU2010-20852-C02-01.2010-2013 y miembros colaborador del grupo de investigación consolidado ESBRINA (2009SGR0503). En ese espacio se me planteado el desafío de escribir sobre cómo se ha conformado mi identidad como docente. Aquella fue una tarea difícil, contar mi propia experiencia dentro del proceso formativo, específicamente dentro del presente doctorado, pero cuando comencé a escribir me fue resultando casi un placer retomar ciertos hechos de mi vida que reflejan mis mutaciones y cambios formativos en relación a "ser" y "existir" como persona. Por ello, pretendo hacer coherente mis recuerdos con mi actual reconstrucción de los hechos los que fueron y son importantes en mi proceso formativo.

El propósito de escribir este relato es sobre todo el de encontrarme dentro del espacio investigativo, percibir los cambios vividos; donde busco relacionar mis experiencias,

[8] Los proyectos citados, llevan por título: "*Políticas y prácticas en torno a las TIC en la enseñanza obligatoria: Implicaciones para la innovación y la mejora. -Ministerio de Ciencia e Innovación. SEJ2007-67562. 2007-2010; "La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc)"* EDU2010-20852-C02-01. 2010-2013.

percepciones, indagaciones y las diferentes oportunidades que la vida me proporcionó. Entiendo que este texto aún en construcción, no será un relato puramente sobre mi vida profesional -pues estoy en pleno espacio de formación- sino un relato de una persona inmersa en el proceso. En estos momentos pienso relevante hablar de mi formación, pues fui formada a través de un paradigma positivista y en muchos momentos me encuentro en conflicto con la formación que recibí toda la vida. Contrastando con la formación que actualmente busco y encuentro, percibo un cambio de mirada. Este cambio de paradigma me ha hecho percibir que me encontraba en las penumbras. Hoy transito otro camino siguiendo una luz diferente que, aunque me "ofusca" -me encandila-, a la vez me permite iniciar un nuevo proceso y reflexionar sobre el recorrido mientras me encuentro inmersa en él. Quiero mirar y encontrar mi propia forma de conducir esta luz hacia el saber y conocimiento que estaba por detrás de la niebla. Percibo que este encuentro que proponemos va posibilitar un dialogo desde dos miradas distintas, pero inmersas en procesos que se relacionan que están de acuerdo con un autoconocimiento de la propia experiencia en relación al proceso de integración, formación y vivencias con uno mismo y en la relación con el otro, la otra.

Sobre los recuerdos que navegan en los sueños

> Yo he deseado no mover más los recuerdos y he preferido que ellos durmieran, pero ellos han soñado. Felisberto Hernández[9]

Todo el mundo escribe desde alguna parte. Un montón de vida, de alegría, de dolor y hasta de indolencia y rebeldía se van amontonando palabra a palabra mientras un viejo lápiz recorre el papel. Si pienso desde dónde escribo, diría que es desde lo que soy. Y si pienso en quién soy diría que de todo aquello que define a una persona, me parece haber sido siempre una empática militante y, sobre todas las cosas, de no estar arrepentida de ello. Más allá o más acá, he sido nieta, hermana, amiga, compañera, hija; por momentos educadora, docente, comunicadora y periodista ocasional. Nací en Montevideo en marzo del '78, y en aquel exquisito rincón acompañada de las fábulas que recitaba mi abuelo materno crecí. En mi adolescencia sentí los ecos del Uruguay post dictadura y mientras crecía en sus calles escuché los relatos de las mujeres y hombres que la vivieron. Fueron quizá ellos, ahora que lo pienso, quienes me enseñaron sin saberlo las diversas formas desde las que se puede contemplar el mundo. Fueron sus relatos y sus imágenes las que se hicieron huellas y valieron como una primera experiencia vital, para una ingenua estudiante -con pretensiones de investigadora- que se acercó a ellos tímidamente pues quería sencillamente contar su historia. Con ellos nació el gusto y a la vez el compromiso de reclinarse sobre los recuerdos para transformarlos en palabras. Podría decirse que desde esos años el aprender para mí ha sido sinónimo de diálogo abierto y respetuoso, de miradas firmes, de manos que se cruzan, de escucha atenta y silencios que comunican.

Hablando de historias, de silencios y pensando en la mía, descubro que todavía me cuesta pensar en mi persona y encontrar las palabras para presentarme de forma adecuada y objetiva. ¿Cómo serlo? ¿Es acaso posible? Sin poseer la alquímica fórmula, supongo que para hablar de mí y desde mí, es necesario responder a la pregunta sobre ¿quién soy?, un ejercicio que como lo ha defendido Hannah Arendt sólo cabe hacerlo mediante el rodeo del relato de la acción realizada, una acción que nos invita a realizar una comprensión reflexiva de ese "sí mismo" (que en este caso es mi yo)[10]. Para configurar mi identidad y hablar desde mí, me es necesario partir de mi historia, mi trayectoria y mis experiencias; ya que sólo a partir de ellas un lector paciente, podrá

[9] Citado por Cortázar, J (1985) en Prólogo a Novelas y cuentos; Caracas, Biblioteca Ayacucho. Disponible en http://www.felisberto.org.uy/cortaz_carta_en_mano.html

[10] Citas trabajadas en las Asignaturas durante el primer semestre del programa Recerca en didàctica, formació i avaluació educativa, Departament de Didáctica i Organizació Educativa, Universitat de Barcelona.

comprender los procesos que he vivido, percibir mis necesidades y adivinar los intereses que me han llevado a inscribirme en el doctorado "Educació i Societat" en el Departamento Organización Educativa de la Universidad de Barcelona a… 10.348 km de casa. Una elección para nada sencilla, sobre todo para el período de metamorfosis en el que me encontraba.

Es posible que la naturaleza de mi carácter no pueda definirse. Siendo una persona reservada, pero de opiniones fuertes, tendía a inspirar sentimientos igualmente categóricos en quienes me conocían e incluso en aquellos que no me trataban. A pesar de ello, mi capacidad de escucha –supongo-, siempre atrajo la curiosidad de las más variadas personalidades, desde las más críticas y ansiosas, a las más humanas, alegres, sensibles y divertidas. Nunca tuve una vocación clara, por lo que a la hora de optar por un camino profesional, preferí animarme a transitar varios. Probé con el derecho, el trabajo social y la psicología. Transité por una escuela de cine y otra de fotografía. Probé un curso de animación y otro de recreación, y también uno de primeros auxilios ¡por si acaso! Después de todo, en 1996 tenía diecisiete años y aún era mucho más joven que la mayoría de las personas que iniciaban aquellas carreras como para decidirme. La comunicación siempre me interesó. Pasaron los años y la vocación fue guiando a la razón. Entré y salí de varias aulas en colegios y facultades. Allí se dieron mis primeros contactos con los adolescentes que, por primera vez, no eran mi grupo de pares. Diariamente observaba sus clases, trabajaba con sus docentes, intentaba comprender sus lenguajes y comunicarme con ellos. Me gustaba ver cómo evolucionaban, iban tomando el gusto por las asignaturas y mejoraban su comportamiento. Transitando esas horas comencé a comprender que había aprendido a partir de los relatos que germinaban en el encuentro de múltiples voces que dejaban oír sus ecos en las fronteras (espacio que une/separa el dentro/afuera del aula). Desde ese lugar, es desde donde hoy escribo.

A la docencia llegué casi sin quererlo y se podría decir que aprendí a investigar junto a otros docentes. Fue la Doctora Juana Sancho, quien me invitó a entrar en ese mundo a través de un proyecto referido a las políticas y prácticas en torno a las TIC en la enseñanza obligatoria en Cataluña (SEJ2007-67562. 2007-2010). Allí inicié un proceso, el que me encontró dialogando con otros investigadores. En ese espacio pude experimentar por primera vez lo que significaba llevar adelante un estudio de caso. Fue en el seno de ese grupo, donde aprendí las bases que hoy sustentan mis elecciones epistemológicas y metodológicas. En ese espacio vital de aprendizaje, conocí a Karla. Sobre ese encuentro y sobre lo aprendido en el cruce de nuestros trayectos dialogaremos en el próximo apartado, cuando reúna mi voz con la suya.

Cómo formarse para investigar: claves para hacerse a la mar.

> La relación es una experiencia de vida que tiene importancia en sí por sí misma. (Van Manen, 1998: 87)

A lo largo del relato hemos comprendido que necesitamos mejorar la forma de ver/ser sujetos, cambiar las gafas, encontrar significado y superar nuestras limitaciones. Por ello tratamos de respetar los momentos en la escritura y darnos tiempo para cuestionar nuestras verdades relativas. Durante la convivencia fuimos hallando claves, que se convirtieron en pistas para transitar nuestras rutas como sujeto que investiga. Aquí nos disponemos a compartir algunas de ellas para ponerlas en debate. La huella más honda es la que nos invitó a **definir las bases epistemológicas y metodológicas** desde las que partimos para iniciar esa ruta llamada investigación, cuya finalidad última es comprender la realidad educativa. Entrar al campo tomar notas, observar, hacer entrevistas, comprendiendo, experimentando y defendiendo nuestra postura como investigadoras, fueron ejercicios que nos invitaron a la reflexión, sin por ello perder la emoción.

El encuentro desde distintas miradas, aprender en y desde las "*diferencias*". El investigar en equipo, aunque a veces puede causar dificultades –pudiendo tomar la forma de una mera división del trabajo-en nuestro caso la asociación funcionó razonablemente bien e implicó una colaboración real. En primer lugar porque teníamos bases de conocimiento diferentes

(pedagogía, comunicación, antropología), hecho que nos permitió disponer de una gama amplia para formular ideas, observar y comprender el campo e interpretar el material. En segundo, porque pudimos actuar como contrapeso con respecto al trabajo del otro. Preguntarnos por las obviedades nos llevó a reflexionar sobre la naturalidad de las cosas que sucedían en aquellas aulas. Sentimos que la colaboración proporcionó una base sólida para que la creatividad y el rigor interactúen.

Hacer del contexto algo ajeno a nosotros. Extrañarnos del contexto como propone Woods (1987) *limpiar la mente*, abrirla y predisponerse a la reflexión, identificar prejuicios. Proceso que es extremadamente difícil si se lo realiza en solitario y más difícil aún, si se quiere enseñar a los demás a hacerlo. Con el andar, comprendimos que necesitábamos participar de tal modo que pudiéramos observar, pero también distanciarnos para poder apreciar lo que está ocurriendo. Para los propósitos que perseguíamos en nuestra investigación (y también para nuestra formación) necesitábamos desandar el camino hasta que nos resulte extraño, para problematizarlo.

Aprender con los textos y formándonos en ESBRINA. Durante el tiempo que asistimos a los centros tuvimos la oportunidad de continuar formándonos en el debate con los textos que se analizaron en el seno del grupo ESBRINA. En ese espacio fuimos acercándonos a autores como G*uba y Linconl* (1994); *Denzin y Lincnol* (2004), *Sancho y Hernández* (1998). La lectura en conjunto nos permitió reflexionar sobre nuestra postura en relación a los paradigmas, empezando así a construir un plan "propio" para nuestros proyectos. Esta clase de triangulación, entre investigadores, fue de las prácticas más ricas.

Reflexiones: observarse en el recorrido

Sin adelantar conclusiones y sólo observando el recorrido somos las primeras en admitir que quizá nuestro producto no ha sido perfecto, al menos no tan bueno como podría haber sido si ambas contáramos con la experiencia que poseen otros investigadores de nuestro equipo. Sin contar con ello, un acierto en el recorrido fue el acopio de documentos -transcripciones, diarios y notas de campo-, materiales todos que han sido releídos para la elaboración de este trabajo. Ese, nuestro archivo, ha sido un recurso indispensable en este caso de modo que una de las lecciones más importantes aprendidas es ¡nunca tirar nada! Jamás se puede predecir de qué forma y en qué momento un breve pasaje escrito en un diario de campo inspirará un nuevo diálogo y con él un avance.

Finalmente pensamos que el aprendizaje que quizá ha dejado la huella más honda en nuestro proceso fue el aprender a cuestionar nuestras conclusiones, animarnos a ir más allá del propio sentido para investigar lo que se da por sabido, dejando siempre abierto el camino para nuevas preguntas. En definitiva, pensamos que toda investigación es un juego de "rompe-cabeza", donde buscamos la información en todos los ámbitos imaginables para intentar agotar las posibilidades. Tenemos claro que hallar las piezas que conformarán la imagen acabada, no será tarea sencilla. En la búsqueda queda abierto el desafío y con él la invitación al diálogo entre investigadores y aprendices. Primeras letras de una carta abierta, dirigida a un lector cómplice y atento. Una ventana por la que entra una briza fresca y con ella la emoción que conlleva toda investigación.

Referencias Bibliográficas

ATKINSON, P. (1997). *The clinical experience: the construction and reconstruction of medical reality.* Ashgate Publishing Ltd.

BRONCKMEIER, J. (2000). *Autobiographical Time. Narrative Inquirí*, 10 (1)1, 51-73. Londres: Sage.

DENZIN, N. K y LINCOLN, Y. S. (Eds) (2004). *Handbook of qualitative research.* London.

GUBA, E. y LINCOLN, Y. S. (1994). *Competing Paradgms in Qualitative Research.* En N. DENZIN e Y. S. LINCOLN (Eds), Handbook of Qualitative Research. London: Sage Publications.

KAPUSCINSKI, R. (2007). *Encuentro con el Otro*. Barcelona: Anagrama.
MORTARI, L. (2002). *Tras las huellas de un saber.* En Diótima El perfume de la maestra. Barcelona: Icaria.
POZUELO, J. (2006). *De la autobiografía*. Barcelona: Crítica.
PUJADAS, M. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales.* Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
SANCHO, J. M. y HERNÁNDEZ, F. (1998). La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones. *Revista de Educación*, 312, 81–110.
VAN MANNEN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona: Paidós.
WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Paidós.

Fragmento de un cuaderno de viaje

Amalia Creus
Universitat Oberta de Catalunya, España

Resumen. *Este texto reproduce una parte de mi tesis doctoral titulada "Fragmentos de un cuaderno de viaje. Una investigación narrativa sobre experiencias de inmigración" presentada en julio de 2011 en Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. En el marco de las II Jornadas de Historias de Vida en Educación, la finalidad de este escrito es compartir algunas de las reflexiones que he ido articulando a lo largo del desarrollo de la tesis sobre una noción que ha sido clave para la investigación: la noción de encuentro.*
Palabras clave. *Investigación narrativa, historias de vida, otredad, reflexividad.*

Abstract. *This text reproduces a part of my Doctoral Thesis entitled "Fragments of a travel diary: A narrative research on immigration experiences" presented in July 2011 in the Faculty of Fine Arts at the University of Barcelona. The purpose of this paper is to share some reflections that I have been developing on a key notion to the research: the notion of encounter.*
Keywords. *Narrative research, life stories, otherness, reflexivity.*

Introducción: la investigación como encuentro

Permítame el lector comenzar esta reflexión tomando prestado el primer párrafo del libre *Encuentro con el otro*, de Ryzard Kapuscinski (2006). Dice así:

> Cuando me paro a reflexionar sobre mis viajes por el mundo, viajes que se han prolongado durante muchos, muchos años, a veces tengo la impresión de que las fronteras y los frentes, así como las penalidades y los peligros propios de estos viajes me han producido menos inquietud que la incógnita, siempre presente y renovada a cada momento, de cómo transcurriría cada nuevo encuentro con los Otros, con esas personas extrañas con las que me toparía mientras seguía mi camino. Pues siempre supe que de ese encuentro dependería mucho, muchísimo, si no todo. Cada uno de ellos era una incógnita: ¿Cómo empezaría?, ¿cómo transcurriría?, ¿en qué acabaría? (Kapuscinski, 2006: 11)

Hay una idea que me acompaña desde muy temprano: la noción de encuentro, de espacio y tiempo compartido con otros, con esas personas cuyas relatos biográficos han sido el punto de partida de esta tesis. No se trata solo de una metáfora. Hablar en términos de encuentro supone más bien un modo de pensar y posicionarme ante mi propia práctica. Una manera de entender la investigación que ha tenido consecuencias importantes en su diseñando y en su desarrollo. Y es que muy pronto me he encontrado ante la evidencia de que en una investigación narrativa, igual que en los viajes de Kapuscinsky, mucho, si no todo, dependería de mi encuentro con las personas que entrevistara, de lo que ocurriera durante el tiempo compartido con ellas, de las acciones y reacciones imprevisibles que marcarían el compás de nuestra relación.

La investigación como encuentro es por lo tanto una metáfora que traigo al texto para hablar de mi posición ante la investigación. Posición entendida aquí no como lugar estático (situación o disposición que permanece inmóvil) sino como actitud, como una manera de pensar y actuar que se mueve y despliega en la misma medida que lo hacen mi acción y mi pensamiento. Una posición / acción (actitud investigadora sería quizás una expresión más acertada) que hago explícita con voluntad de ofrecer al lector un mapa de los marcos en los que me muevo, de las líneas y guías que orientan mi trabajo, y que no se pueden desprender del campo de visión y de subjetivación en el que me identifico como investigadora.

Pensar la investigación desde la metáfora del encuentro me permite, por ejemplo, no perder de vista ese carácter inestable, movedizo (en el sentido de algo que se mueve o agita) que está en el corazón de nuestro trabajo, igual que lo está en el corazón de todo proceso creativo. Por que es justamente así – como proceso creativo – que hablaré aquí sobre cómo entiendo lo qué hacemos los investigadores cuando investigamos: creamos historias, producimos modos de comprender el mundo.

La idea del conocimiento como producción, como creación de algo – para Tomás Ibáñez (2001:17), como formador de realidades - es posiblemente el primero y más fundamental trazo de la posición que busco asumir como investigadora. Al hacerlo, quiero reconocer que mi trabajo se sostiene en un vínculo ineludible entre la realidad y la forma de conocerla, y que desde esa perspectiva entiendo mi trabajo como un modo de representación que resulta siempre en una mirada particular sobre el mundo, que es también, como nos recuerda Stuart Hall (1997), un modo de ordenación, de visibilización y de legitimación de la propia realidad.

Resulta por lo tanto imprescindible hacernos responsables por aquello que creamos. Si decimos que la realidad es lo que resulta construido por nuestra existencia –lo dice Tomás Ibáñez (2001:52)– queda por lo tanto en nuestras manos, y solo en nuestras manos, la posibilidad de cambio. Una afirmación que entiendo como invitación para pensar la dimensión política de nuestro trabajo (de nuestra propia existencia, diría Tomás Ibáñez). Como una llamada a no olvidar que los investigadores somos responsables sobre nuestros actos de conocimiento, y sobre cómo estos se insertan y circulan en la sociedad.

Entiendo además que esa idea de responsabilidad, tal y como quiero asumirla, no pasa solamente por reconocer la autoría de lo que escribimos, sino por asumir las consecuencias de todo aquello que provocamos intencional o desinteresadamente cuando nos planteamos explorar determinadas preguntas (y no otras), interpretando la realidad bajo un determinada perspectiva (entre otras posibles), o cuando al redactar un informe de investigación hacemos públicas determinadas evidencias o resultados, y descartamos otros.

En todas estas decisiones está el investigador. En este caso, estoy yo y todo lo que me conforma; está mi subjetividad. Así, si por un lado propongo posicionarme al lado de la idea de que la investigación es una forma de construir realidades, una segunda premisa importante que marca mi posición, es la idea de que la subjetividad constituye una dimensión necesaria del conocimiento social. No hay conocimiento sin sujeto, dice Evelyn Fox Keler (1994).

Al aceptar la idea de que el conocimiento es un producto subjetivo (vinculado a un sujeto que, mediante su mirada, da cuerpo y forma al conocer) coloco mi trabajo en el marco de un cambio de paradigma importante dentro de las ciencias sociales. Un nuevo paradigma que, a partir de los años 70, comenzaría a diseñar un progresivo replanteamiento de las posiciones objetivistas del positivismo científico, haciendo emerger un modo de pensamiento que, como nos lo recuerda Hernández (2006), pondría en cuestión el duelismo subjetividad/objetividad hasta entonces hegemónico dentro la investigación científica11.

Sin embargo, pensar la investigación como encuentro me acerca al deseo de "...mirar la ciencia como producida por seres humanos desde una conciencia humana". (Fox Keller, 1994:144). Me invita a reconocer que "el ver entraña una forma de subjetividad, un acto de imaginación, un modo de mirar", y por lo tanto a recuperar las diferentes formas que miro, conozco y me posiciono cuando investigo. Pensar la investigación como encuentro me permite, en suma, entender mi práctica en tanto que un acto de presencia no solo física sino subjetiva (un encuentro requiere estar presente, entrar en relación, participar en algo), como presencia constructora de conocimiento.

---

11 Con esta puntualización procuro hacer explicito que la posición que asumo se desmarca de las diferentes versiones del método científico positivista que persiguen un conocimiento objetivo, libre de cualquier indicio de la subjetividad del investigador. Una ideología objetivista que encuentra su expresión en el paradigma de la modernidad, y que como señala Evelyn Fox Keller, (1994) proclamó prematuramente el anonimato, el desinterés y la impersonalidad de una ciencia sin sujeto.

Es en estos términos que me propongo hablar de investigación como un ejercicio de reflexividad (Macbeth 2001; Mauthner y Doucet, 2003; Kincheloe y Berry, 2004; Gray, 2008; Dalay, 2010). O, siguiendo con la misma metáfora, como una forma de encuentro con los valores, asunciones, sentimientos, deseos y experiencias que sostienen las decisiones que voy tomando en la investigación.

La investigación como ejercicio de reflexividad

La reflexividad constituye hoy un concepto clave dentro de las ciencias sociales. Aunque podemos hablar de diferentes aproximaciones y modos de entender lo que significa la reflexifidad en investigación, los contornos generales que diseñan esta noción tienen que ver la idea de que los investigadores somos parte de los universos sociales que investigamos, por lo que se hace necesario cuestionar el sentido de nuestra posición en la construcción del conocimiento. Breda Gray (2008) lo explica en términos de presencia:

> Research reflexivity, predominantly understood as the researcher's engagement with her own positioning in relation to the world she is researching, and/or the self-conscious writing up of research as itself an act of representation, is current invoked as a way of addressing the presence of the knower in the known and vice versa. Reflexivity here involves a turning back of inquiry on the formative conditions of its production by variously addressing questions of the researcher's biographical relationship to the topic, the multiple voices in the text, different potential readings and the instability between the research text and the object of the study or representation (Gray, 2008: 936)

También Natasha Mauthner y Andrea Ducet (2003) ofrecen algunos marcos generales en los que situar el concepto. Buscando puntos de encuentro entre los diferentes definiciones de la noción de reflexividad, estas autoras hablan de un giro reflexivo dentro de la ciencias sociales. Señalan que la reflexividad (en tanto que ejercicio metodológico de cuestionamiento de los procesos y productos de una investigación) ha estado presente dentro de las ciencias sociales a lo largo de los últimos 30 años, sea en el campo de la sociología (Denzin, 1997; Hamerslay y Atikson, 1993; Lather, 1991) la antropología (Geertz, 1973; Clifford y Marcus, 1986; Marcus y Fisher, 1986; Rosaldo, 1986) o la filosofía (Quine, 1969; Rorty, 1979). Además, de modo transversal cabría destacar el impulso a la reflexividad que han aportado diferentes corrientes de los estudios feministas, llamando la atención sobre la importancia de tener en cuenta la perspectiva, parcial, diversa y “situada” del conocimiento (Moraga, C. & Anzaldúa, 1983; Haraway, 1995; bell hooks, 2004).

En esa línea, la noción de conocimientos situados, tal y como la propone Dora Haraway resulta especialmente pertinente. Haraway (1995) sostiene que todo conocimiento se crea a partir de conexiones parciales entre posiciones materiales y semióticas, conexiones en las que intervenimos los actores humanos, (tecnológicos, “naturales”, híbridos). Desde la perspectiva de esta autora, podemos hablar de conocimientos que son parciales, que surgen de circunstancias, posiciones y articulaciones semiótico-materiales que están en continua transformación. Esta idea, conectada a la noción de reflexividad, explica el esfuerzo por detectar y colocar en contexto aquellos modelos y representaciones que configuran nuestros posicionamientos subjetivos (éticos, políticos, sociales y culturales), desde los cuales cada sujeto llega a vivir diferentes realidades. Un ejercicio que, transportado a la practica investigadora, implica una forma de rigor metodológico, que según Macbeth (2001) permite hacer visible las múltiples posiciones, intereses y acciones que sostienen nuestras interpretaciones. Es en estos términos que este autor habla de la *reflexividad posiconal12*, como una categoría singular de reflexividad:

12 Macbeth (2001) habla de tres diferentes modos de reflexividad. La *reflexividad textual* que se enfoca en el análisis y meta análisis de los procesos y mecanismos de representación. La *reflexividad posicional*, que

> Positional reflexivity thus aligns methodological rigor with a critically disciplined subjectivity, decentering not only the sedimentations of the analyst but (reflexively) those of the field itself. Rather than "levelling" the world with a singular, objectivizing narrative voice, it preserves and recovers the polysemy of multiple positions, interests, and agencies in the settings of analyses. (Macbeth, 2001:39)

Buscando ampliar los modos de pensar este mismo concepto, Brenda Gray (2008) coloca el acento en el papel de las emociones. Advierte que, muchas veces, éstas quedan olvidadas por visiones sobre la reflexividad que parecen sostenerse en la idea de que el investigador puedo y debe explicarlo todo. Critica así abordajes que acaban cayendo en una racionalización excesiva de los procesos vividos en la investigación, dando por supuesto la capacidad de control sobre decisiones que –afirma Gray- tienen un fuerte componente emocional. De hecho, como nos recuerda esta misma autora, resulta familiar la idea de que las emociones son un asunto privado y el conocimiento una cuestión pública. Una separación artificial que se puede cartografiar en la larga historia de la dicótoma filosófica entre razón y emoción, dónde las emociones se han asociado a lo irrazonable y a lo femenino, y clasificadas como una perturbación o obstaculización al juicio.

Resulta, sin embargo, que las emociones están en todas las dimensiones de la vida, y por lo tanto, también cuando investigamos. Diversos autores han explorado este camino para hablar de reflexividad (Bray, 2008; Ahmed, 2004; Blakman, 2007) Según afirman, las emociones y los sentimientos constituyen potentes elementos de motivación en el diseño y desarrollo de una investigación, del mismo modo que están presentes en la relación que establece el investigador con su objeto de estudio, en su comprensión y sus interpretaciones (Gray, 2008:937). Esta es, según Shane J. Blackman (2007) una dimensión del trabajo investigador que se resiste en el campo de lo no dicho –*hidden ethnography* es el término que utiliza esta autor– aunque también señala que "the 'reflexive turn' enables sociologists to examine what remains undeveloped in the research relationship" (Blackman, 2007:711).

Hacer explicito lo que suele quedar en los bastidores desde perspectivas centradas en la noción de objetividad es también, para Joe Kincheloe y Kathleen Berry (2004), un cuestión central de la investigación reflexiva. Nos recuerdan estos autores que la producción de conocimiento está atravesada por lo emocional y por lo afectivo, por lo que hace falta cuestionar cuales son los procesos y fuerzas sociales que dan forma a nuestros modos de sentir y comprender las realidades que estudiamos.

> The production of meaning contrary to traditional rationalistic notions is more tied to affective and emotional investments than previously realized. I want to see myself as a 'man of science', some researchers assert. As such a man I will produce hard, objective data that are becoming of such a respectable man. In such cases what forces are at work in shaping the perspective this research takes toward social phenomena – rational deliberations or affective impulses? (Kincheloe y Berry, 2004:7)

Sara Ahmed (2004) llama la atención sobre el mismo tema desde otro lugar. En *The Cultural Politics of Emotion*, presenta una manera singular de entender el rol de las emociones en la constitución al individuo y a la sociedad. Explora como los "otros" advienen objeto de "nuestros sentimientos" y nos invita a pensar sobre los mecanismos mediante los cuales éstas se producen, circulan y se intercambian. En otro lugar afirmaría:

> My starting point is always not to assume there is something called affect (or for that matter, emotion), that stands apart or has autonomy, as if it corresponds to an object in the world, but to

---

se centra en en papel de la reflexividad en los procesos de narración como espacio de auto reflexión, y lo que llama reflexividades constitutivas, en tanto que praxis reflexiva del mundo y sus construcciones sociales. La distinción entre estos diversos modos de reflexividad puede entenderse como una distinción útil para comprender la complejidad del concepto, aunque no indica una separación radical entre modos que están necesariamente interrelacionados.

> consider the messiness of the experiential, the unfolding of bodies into worlds, and the drama of contingency, how we are touched by what comes near. (Ahmed, 2007: 124)

Conclusión: hacia a la complejidad

Tomando esta senda de pensamiento, me gustaría cerrar este fragmento reconociendo el trabajo investigador como un espacio atravesado por nuestras emociones. Un espacio de encuentro con otros – volviendo a la metáfora de Kapuscinsky – cuyas presencia nos afecta, nos mantiene alerta, renueva y activa a cada nuevo encuentro nuestras inquietudes. Es entendiendo la investigación de ese modo – como proceso que muchas veces escapa a procedimientos premeditados o totalmente plausibles de racionalizar – dónde reconozco las posibilidades que abre la reflexividad a una comprensión más compleja del trabajo investigador.

Esa comprensión más compleja no supone, sin embargo, una aproximación esencialista a la afectividad y su papel en la producción de conocimiento. Más bien se trata de prestar atención a las diferentes dimensiones subjetivas y sociales que se articulan en el trabajo investigador. Desde ese punto de vista, lo que hace la reflexividad es dar paso a explorar los bastidores de nuestra propia práctica, invitando al lector a la cocina de la investigación. Por que es ahí, en ese espacio desordenado, donde - como muy gráficamente dijo Fredy Kofman (2001:24) - la comida deja de ser en una "cosa en sí" y se transforma en una "cosa cocinada". Se revela entonces su historicidad, su dependencia de un proceso condicionado por las decisiones de quien la elaboró. Comienzo pues a mezclar los ingredientes.

Referencias Bibliográficas:

AHMED, S. (2004). Collective Feelings. Or, the Impressions Left by Others. *Theory, Culture & Society.* 21 (2) 25-42.

AHMED, S. (2007). Multiculturalism and the promiss of happiness. *New Formations*, 1 (63), 121-137

BLACKMAN, J. SHANE (2007). 'Hidden Ethnography': Crossing Emotional Borders in Qualitative Accounts of Young People's Lives. Sociology, 41(4): 699–716.

CLIFFORD, J. & MARCUS, G. E. (Ed.) (1986). *Writing Culture: The poetics and Politics of Ethnography.* Barkeley: University of California Press.

DALAY, A. (2010). Reflections on Reflexivity and Critical Reflection as Critical Research Practices. *Affilia*, 25, 68-82

DENZIN, N. K. (1997). *Interpretative Ethnography: Ethnographic Practices for the 21 st. Century.* London: Sage.

FOX KELLER, E. (1994). *La paradoja de la subjetividad científica.* En D. FRIED SCHNITMAN, Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad (143-173). Buenos Aires: Paidós.

GEERTZ, C. (1973) *The Interpretation of Culture.* New York: Basic Books.

GRAY, B. (2008). Putting Emotion and Reflexivity to Work in Researching Migration. *Sociology*, 42, 935-952.

HAMMERSLEY, M. Y ATKINSON, P. (1983). *Ethnography: Principles in Practice.* London: Tavistock.

HARAWAY, D. (1988). Situated knowledges: the Science Question in Feminism and the Priviledge of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575-599.

HERNÁNDEZ, F. (2006). Bases para un debate sobre investigación artística. Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. Madrid: Conocimiento Educativo, Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia.

HOOKS, B., BRAH, A., SANDOVAL, C. & ANZALDÚA, G. (2004). *Otras Inapropiables. Feminismos desde las fronteras.* Madrid: Traficantes de Sueños.

IBÁÑEZ, T. (2001). *Municiones para disidentes. Realidad, verad, política.* Barcelona: Gedisa.
KAPUSCINSKI, R. (2006). *Encuentro con el Otro.* Barcelona: Anagrama.
KINCHELOE, J. & BERRY, K. (2004). *Rigour and Complexity in Educational Research.* Open University Press: Brooklyn
KOFMAN, F. (2001). *Metamanegement. La nueva con-ciencia de los negocios.* Tomo 1. Principios. Barcelona: Granica.
LATHER, P. (1991). *Getting Smart.* New York: Routledge.
MACBETH, D. (2001). On reflexivity on qualitative research: Two readings and a third. *Qualitative Inquiere*, 7 (1) 35-68.
MARCUS, G. Y FISHER, M. (1986). *Antrophology and Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences.* Chicago: University of Chicago Press.
MAUTHNER, N. S. & DUCET, A. (2003). Relfexive Accounts and Accounts of Reflexivity in Qualitative Data Analysis. *Socilogy*, 37, 413-431
MORAGA, C. & ANZALDÚA, G. (Eds.) (1983). *This bridge called my back: Writings by radical women of color.* New York: Kitchen Table: Women of Color Press.
QUINE, W. (1969). *Ontological Relativity and Other Essays.* New York: University Press.
RORTY, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princenton: Princenton University Press.
ROSALDO, R. (1986). *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis.* Boston, MA: Beacon.

Estudio de las representaciones sobre el plurilingüismo a través de los relatos de vida de maestros, alumnos y familias de un centro escolar pluricultural[13]

M. Nuria Sánchez Quintana
Universidad de Barcelona, España

Resumen. *El estudio, en torno al plurilinguismo y la competencia multilingüe, se basa en los relatos de vida de docentes, alumnos y familias de un centro de primaria, y en su posterior análisis con la intención de profundizar en la comprensión de la realidad plurilingüe del entorno escolar a través del estudio de las representaciones y creencias que sobre él se crea la comunidad educativa.*
Palabras clave. *Plurilingüismo, competencia multilingüe, relatos de vida, representaciones, creencias.*

Abstract. *This study lies within the framework of plurilingualism and beliefs and it is based on the linguistic life stories of teachers, students and families in a primary school, and their further analysis with the intention to deepen the understanding of the plurilingual reality in the school setting through the study of the representations and beliefs of the community.*
Keywords: *plurilingualism, multilingual competence**,** life stories, representations, beliefs.*

Introducción

En una sociedad en constante transformación, fenómenos como el de la migración han provocado profundos cambios en las aulas escolares donde, actualmente, conviven alumnos de diversas culturas y lenguas primeras. Nuestro estudio se centra en estos entornos plurilingües y en el modo en el que los miembros de la comunidad escolar se representan esta realidad y se desenvuelven en ella. Para ello, hemos llevado a cabo algunas actividades de aula -5º de primaria en un centro público de Barcelona- en torno al repertorio lingüístico de los alumnos. De la propia experiencia docente se derivan los datos analizados: relatos de vida de los alumnos y de la profesora, así como entrevistas con algunos miembros de las familias de éstos sobre su proceso migratorio y sobre la incorporación a la escuela.

Este trabajo se inscribe en el marco teórico propio de los estudios sobre plurilingüismo llevados a cabo por el Consejo de Europa y plasmados en el documento del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001) y el *Handbook of Multilingualism and Multilculturalism* (2008). Este organismo postula y promueve una educación plurilingüe en Europa y considera el plurilingüismo como competencia y como valor. Todo ello guiado por una idea fundamental: la lengua escolar no es única (la de escolarización) sino plural.

Concibiendo la formación desde un enfoque reflexivo en el que el crecimiento profesional está promovido por una actitud de reflexión crítica, guiado por instrumentos de reflexión e introspección, y envuelto en procesos de autoindagación y de indagación colaborativa (Wallace, 1991; Van-Lier, 2001), la investigación sobre el pensamiento del profesor cobra especial importancia, ya que su comprensión redunda en una mejora e innovación de los modelos de formación del profesorado, como apuntan los estudios llevados a cabo por el grupo sobre los sistemas de creencias, representaciones y saberes (CRS) (Cambra et al, 2000; Cambra y Palou, 2007; Ballesteros et al, 2008).

[13] Investigación realizada en el marco del programa ARCE-2010

Objetivos del estudio

Los objetivos del estudio, relacionados en último término con la formación del profesorado que formará parte de una comunidad educativa plurilingüe, pueden resumirse de este modo:

)Ahondar en la comprensión del fenómeno plurilingüe en los centros escolares.

a) Propiciar una reflexión y toma de conciencia sobre la realidad plurilingüe en las personas que participan en la investigación (docentes, alumnos y sus familias).

b) Conocer las representaciones que estos miembros se forman sobre el plurilingüismo a través del relato de la propia vida lingüística.

Preguntas que guían el estudio

¿Cuáles son las representaciones de los miembros de una comunidad escolar altamente plurilingüe sobre las lenguas y el contacto entre ellas?

¿Hasta qué punto son coincidentes o divergentes estas representaciones entre los diversos miembros de la comunidad educativa?

Metodología

El tipo de investigación que hemos llevado a cabo se adscribe al modelo y los principios de la investigación etnográfica (Cambra, 2003). Asimismo, en algunos aspectos de nuestro planteamiento nos sentimos afines a la perspectiva etnosociológica de Bertaux (1997).

El principal instrumento que compone gran parte del corpus es el *relato de vida* de docentes, alumnos y familias que forman la comunidad del centro escolar estudiado[14]. Nuestro interés principal se centra en la *biografía lingüística*, definida por Goodson (2004) como el relato de los procesos de aprendizaje de las lenguas a través de experiencias escolares, o en el entorno familiar o social.

El marco de análisis que hemos aplicado se inspira en los modelos de varios autores, entre ellos: Chabanne (2006), Deprez (1994;2000), Kerbrat-Orecchioni (2005) y Bertaux (1997) [15]. Cada uno de ellos señala tres ámbitos de análisis, que poseen ciertos espacios de coincidencia:

La realidad factual: ¿qué pasó?;
La física y semántica (simbólica): ¿cómo lo vivió el sujeto? ¿cómo lo interpreta?;
La discursiva: ¿cómo lo dice?

El contexto del estudio

El estudio ha sido realizado en un centro público de Educación Infantil y de Primaria (CEIP) *Pere Vila* de Barcelona. Cuenta con 320 estudiantes, 40 profesores, y alrededor de 210 familias. Tiene un proyecto de atención a la diversidad y está dotado con aulas de acogida lingüística y profesores de refuerzo. Imparte enseñanza de inglés desde los 3 años, y de algunas asignaturas (cálculo matemático) en este idioma. La mayoría de los alumnos son nacidos en Barcelona, aunque de familias de procedencia extranjera.

[14] CEIP *Pere Vila*: Centro de Educación Infantil y Primaria.
[15] Hemos analizado hasta el momento los datos en su dimensión temática y simbólica, actualmente estamos realizando el análisis en su dimensión pragmática y discursiva.

En el centro conviven 17 lenguas de origen variado. Las lenguas mayoritarias son: el español (principalmente de República Dominicana y Ecuador); el francés, el árabe y diversas lenguas bereberes (población magrebí), y el chino. Otras lenguas: polaco, ruso, tagalo, inglés y holandés.

El repertorio de lenguas primeras en el curso de 5º de primaria es el siguiente:

5º A: países de L1 español: 11 Suramérica, 1 España. 2 Marruecos, 4 Catalunya (1 de ellas + inglés, 1 + alemán).
5º B: 3 Marruecos, 1 Argelia, 1 Pakistán, 3 Catalunya, 3 República Dominicana, 1 Filipinas y 2 Ecuador.

El corpus

La recogida de datos se ha realizado a través de diversos instrumentos y actividades:

- 1 reunión de presentación del proyecto: Investigadora y profesoras 5ºA y 5º B
- Grabada en audio y transcrita
- sesiones de clase: con grupo 5º A y grupo 5º B entre profesora y alumnos.
- Grabadas en vídeo y transcritas.
- 38 relatos de vida lingüística de los alumnos: 12 de 5º A y 13 de 5º B. Escritos redactados en clase. Extensión media: 1 página
- 9 entrevistas: 1 Filipinas (L1 tagalo), 2 Colombia, 1 Argentina, 1 República Dominicana, 1 País Vasco (L1 castellano), 2 Francia (L1 francés) y 1 Polonia. *Orales. Grabadas en audio y transcritas*

Análisis de los datos

Las sesiones de clase

En las sesiones de clase observamos una alta motivación de los alumnos por el plurilingüismo y un orgullo por el conocimiento de diversas lenguas. En un principio la profesora gestiona las intervenciones de los alumnos, a medida que toman confianza éstos participan de modo natural. Hablan de sus repertorios, de los rasgos de las lenguas (prosódicos, morfosintácticas, etc.), de los interlocutores que tienes en cada una de ellas, etc. y establecen comparaciones entre ellas (alta sensibilidad hacia rasgos de las lenguas). Aparecen temas no previstos sobre el papel que juegan las nuevas tecnologías en el uso de las lenguas, en éstas se extiende el uso del castellano, aunque en el aula y el patio se comuniquen con las mismas personas en catalán. Nos parece una cuestión de interés para futuros trabajos.

El Relato de vida de la profesora

El relato se titula *Les meves llengües* y tiene una extensión de dos páginas. Este está perfectamente estructurado en una clara secuencia diacrónica, desde la infancia hasta la madurez.Hemos tomado como núcleos (conceptos clave) las lenguas a las que se refiere en cada pasaje y el modo en el que asocia léxico, valoraciones y experiencias con cada una de ellas. Resumimos las cuestiones más relevantes para el estudio:

- Las asociaciones que establece respecto al catalán evolucionan a lo largo del tiempo. En su infancia las tomaba como dificultad, esfuerzo, etc. y actualmente lo habla con el castellano indistintamente.
- Incluye valoraciones y anécdotas, por ejemplo, cómo se sintió el primer día de clase de magisterio.

L'últim any dels meus estudis de Magisteri vaig tenir l'assignatura de Llengua Catalana i a més, dues matèries més (Física i Botànica) en llengua catalana. Em va costar molt. Jo prenia els apunts com podia, mig castellà, mig català. Recordo la primera classe de Botànica, en la qual van començar dient que les plantes tenien arrel, tija i fulles. Jo només vaig entendre "fulles".

- -Describe el modo en el que aprendió cada lengua.
- -Toma el contacto de lenguas diversas y el cambio constante de código como algo natural que vive y fomenta en su propia realidad.
- -Considera su experiencia de aprendizaje de lenguas, especialmente el francés en Suiza, como una experiencia positiva y lo hace explícito en la conclusión del relato que redacta de este modo.

Per pròpia experiència crec que la millor manera d'aprendre una llengua és ser en el lloc on es parla, per necessitat i amb esforç.

Considero una gran riquesa poder parlar varies llengües, una gran sort tenir l'oportunitat d'aprendre des de petits i que des de l'escola i la família s'hauria de potenciar al màxim aquest aprenentatge.

- Las valoraciones que aparecen asociadas al contacto de lenguas son muy positivas.
- El hecho de haber conocido dificultades en su traslado a otro país propicia en ella una empatía hacia las situaciones en las que se encuentran sus alumnos.

Los relatos de vida de los alumnos

En un primer análisis general de los relatos de vida de los alumnos observamos ciertos ámbitos temáticos recurrentes: presentación, repertorio de lenguas, referencias temporales, interlocutores, espacios, rasgos de las lenguas que conocen y comparaciones entre ellas, actividades y experiencias relacionadas con su aprendizaje, emociones y valoraciones y deseos y proyectos.

Presentamos el relato de uno de los alumnos de 5º B (texto en cursiva) y mostramos su análisis. Román[16]: 10 años, de República Dominicana, llegó a Barcelona a los 4 años.

Cuadro 1. Análisis del relato de vida de Román.

Texto: la meva historia lingüística	Análisis	Tiempo y espacio
Hola em dic Román i tinc 10 anys	Presentación con una fórmula de saludo seguida del nombre y la edad	
El meu primer idioma i/o llengua va ser: el castella. Es la meva llengua materna, despres tambe parlo el catala	Presenta muy claramente el castellano como su lengua *primera*, además reforzada por el hecho de ser *materna*. El uso del posesivo *meva* da cuenta de una fuerte vinculación con esta lengua.	Las lenguas

[16] Nombre figurado.

Vaig venir a Espanya, Barcelona als quatre anys els meus pares em diuen que estava tant emocionat que el vaig aprendre en una setmana desde llavors el parlo quasi perfecte.	Se aprecia una fuerte presencia del *yo*. Aparece el componente afectivo *tan emocionat*. Toma la lengua como un elemento de autovaloración y en ese sentido muestra su orgullo y una autoestima alta basada en su capacidad hacia las lenguas por el hecho de hablarla *casi perfecto*. Usa elementos de juicio y valoración.	Traslado a Barcelona
Despres tinc iniciacio al Angles la meva tieta es posa molt contenta quan faig un curs. M'enrecordo que vaig fer un curs a International House (casa internacional) i em compra llibres d'exercicis.	Como acto de habla ha elegido la enumeración de lenguas de su repertorio. Usa la palabra *després* como partícula enumerariva. El conocimiento de lenguas es no sólo un elemento de autovaloración sino también de valoración de los demás. Hace explícita una experiencia de aprendizaje formal en una escuela de idiomas. La selección de esta experiencia muestra que le da valor tanto al aprendizaje formal como a la práctica informal.	Tiempo: elementos anafóricos.
I tambe estic pensant en aprendre Italia diuen que es molt facil. Pero encara no he probat.	Expresa deseos de aprender más lenguas demostrando una actitud muy favorable y positiva. Se representa el aprendizaje desprovisto de dificultades. Esto puede tener relación con el estímulo que proviene del propio entorno plurilingüe de la escuela y es uno de los rasgos de la competencia plurilingüe.	Referencia al futuro. Planes.
Adeu espero QUE TINGUIS TANTA INICIATIVA COM JO !!!! (per aprendre)	El hecho de usar mayúsculas da a entender, todavía más, la fuerte afirmación del alumno a través del conocimiento de lenguas. Él mismo se pone como modelo a seguir. No usa elementos de conclusión como firmas, dibujos u otros.	

Entrevista con la madre de Román

En la entrevista, la madre de Román habla sobre su repertorio lingüístico y el de sus hijos, de la valoración de la escuela, de su proceso migratorio. Por su selección temática y tras el análisis de los datos destacamos los siguientes aspectos:

- Desconocimiento de la situación lingüística en Cataluña
- Dificultad de adaptación inicial por un problema de reagrupación familiar. Insiste en que las dificultades vinieron causadas por el hecho de haber llegado sin su hijo, no por cuestiones propias del entorno.
- Percepción de diferencias fonéticas, léxicas y sintácticas entre *Spanglish* (República Dominicana) *y español aquí.* Valoración negativa de su variedad.

- Interés por el aprendizaje inicial del catalán (2 cursos). Entiende pero no lo habla (inseguridad y escasa necesidad de usarlo). Puede traducir del catalán al español.
- Motivación: trabajo escolar de sus hijos.
- Satisfacción por el progreso y capacidad de aprendizaje de lenguas de su hijo Román, en contraste con su segundo hijo que presenta dificultades.
- Valoración muy positiva de la capacidad de su hijo para aprender idiomas.
- Mencionan a la tía que les habla en inglés. Es el referente que da valor a la capacidad de comunicarse en ese idioma.
- Aprecio por la variedad de repertorios lingüísticos de su hijo y de su gestión según interlocutor y contexto (mención de interlocutores familiares con dominio del inglés).
- Mantenimiento de la idea de retorno. Actitud de nostalgia. Extrañamiento y diferencia entre las actitudes de los de aquí y los de allí

Conclusiones

Resumimos a continuación las principales conclusiones extraídas del análisis de los datos recogidos entre los diversos miembros de la comunidad escolar:

- Las valoraciones y actitudes hacia el plurilingüismo son altamente positivas en los tres sectores de la comunidad escolar. El hecho de participar en el estudio ha dado a docentes, alumnos y familias la oportunidad de expresar sus impresiones y reflexionar sobre las lenguas y el contacto que se produce entre ellas. Particularmente, a la docente le ha permitido conocer más a fondo las representaciones y valores de sus alumnos gracias a la actividad realizada en el aula y a la lectura de sus relatos de vida lingüística.
- Los valores y representaciones de los alumnos vienen creados por el propio entorno escolar de contacto de lenguas en el que se desenvuelven y por los que se crean en el entorno familiar. Hemos observado que los temas, valores y representaciones que subyacen en el pensamiento de la familia se manifiestan también en los alumnos, y que, en ocasiones, tanto unos como otros se refieren a estos del mismo modo en sus relatos de vida. Apreciamos, pues, cómo se retroalimentan entre sí.
- La expresión sobre la valoración del plurilingüismo se elabora de distinta manera según las diversas experiencias familiares (variedad de repertorios, nivel de formación, estancias en diferentes países, interacción entre la escuela y la familia).
- Aparecen reflexiones metalingüísticas provocadas por la trayectoria migratoria y manifestadas en los relatos de vida a través de comparaciones fonéticas, léxicas y sintácticas (familias, niños) entre variedades de la misma lengua. El contacto de lenguas favorece una cierta sensibilidad lingüística.
- Los participantes expresan de modo explícito la satisfacción por el progreso y por la capacidad de aprendizaje en entornos plurilingües, así como por la variedad de repertorios lingüísticos y de gestión según el interlocutor y el contexto (maestra, familia y alumnos).

Nuevos retos

A raíz del estudio nos planteamos nuevas preguntas:

¿Cómo puede aprovecharse la conciencia metalingüística de familias y alumnos para el desarrollo de la competencia plurilingüe en la escuela?

¿Cómo propiciar un mayor conocimiento, relación e interacción entre los diferentes colectivos de la comunidad escolar para progresar en la construcción de representaciones positivas sobre el plurilinguismo?

Referencias Bibliográficas

BERTAUX, D. (1997). Les récits de vie. París: Nathan.

BALLESTEROS, C. (1999). Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de la enseñanza secundaria obligatoria. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Miquel Llobera. Universidad de Barcelona.

---------, CAMBRA, M., FONS, M. y PALOU, J. (2008). *Incidència de la història de vida lingüística dels docents en la seva representació dels plurilingüismes escolars. Estudi de dos casos*. En O. GUASCH y L. NUSSBAUM. (eds.), Aproximacions a la competència multilingüe (33-46). Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona.

--------- , CAMBRA, M. y PALOU, J. (2005). *Las representaciones de los profesores de lenguas sobre las situaciones educativas plurilingües en Cataluña*. En VV. AA. Interculturalidad. Formación del profesorado y educación. Madrid: Pearson Educación.

---------, LLOBERA, CAMBRA, M. et al. (2001). *El pensamiento del profesor. Enseñanza de lenguas y Reforma*. En CAMPS, A. (ed.). El aula como espacio de investigación y reflexión (195-208). Barcelona: Graó.

--------- Y PALOU, J. (2005). *Aprender a preguntar y a responder*. En VV. AA., Educación primaria. Orientaciones y recursos. 6-12 años (231-242). Barcelona: Praxis.

CAMBRA, M. (2003). *Un approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.

---------, BALLESTEROS, C., PALOU, J. et al. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura & Educación* 17-18, 25-40.

--------- y 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.

DEPREZ, C. (1994). *Les enfants bilingues: langues et familles*. París: Didier.

--------- (2000). Histoires de langues, histoires de vies. *Cahiers de Sociolinguistique* 5. (167-174).

ESTEVE, O. (1999). *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany LE per part d'adults*. Tesis doctoral dirigida por la Dra. Margarida Cambra. Universidad de Barcelona.

GOODSON, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*. París: Armand Colin.

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.

VAN LIER, L. (2001). La investigación-acción. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 27, 81-88.

WALLACE, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: CUP.

WOODS, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice.* Cambridge: CUP.

EL ESPACIO DE LA ENTREVISTA EN LAS HISTORIAS DE VIDA

La desmitificación de las Historias de Vida para la construcción del dato cualitativo en educación. Jalisco, México

Rubén Hernández Andreu
Universidad de Guadalajara, Jalisco, México

Resumen. *Este trabajo destaca la importancia de utilizar la entrevista en profundidad, como recurso para desmitificar en las "Historias de Vida", información sesgada que el sujeto como personaje social, suele mostrar. Se toman historias de grandes pintores para mostrar cómo suelen estar matizados de mitos que se convierten en parte de la misma obra, lo que permite reflexionar la historia de vida del actor en educación.*
Palabras clave*. Desmitificación, entrevista, historia de vida, subjetividad.*

Abstract. *This study highlights the value of detail interviews to identify the biased information that a person, as a social being, may include in his / her "Life Histories". We used as an example the life histories of great painters to show how they use to be nuanced with their own myths in a way that myths eventually become part of art work in itself. This approach gives a framework to reflect about the life history of professors in their teaching.*
Keywords. *Demystify, interview, life history, subjectivity.*

Introducción

Las historias de vida son fuente de información sobre un sujeto individual que proyecta la vida de un colectivo social. Cuando el relato lo realiza el propio protagonista, se puede convertir en un texto libre, reflexivo pero matizado por una serie de valores subjetivos que sólo pueden ser develados por la agudeza de un mediador que puede ser un historiador o entrevistador.

Este trabajo muestra la importancia de utilizar la entrevista en profundidad como recurso para desmitificar en las "*Historias de Vida*", información que el sujeto, como personaje social suele mostrar sesgada. Se toman relatos biográficos de dos grandes pintores que suelen estar matizados de mitos que han llegado a convertirse en parte de su misma obra.

Esta experiencia permite reflexionar la historia de vida del actor en educación, en tanto sujetos reflexivos y autocríticos, siendo la entrevista el método que lleve a la identificación de voces de significación de los datos recuperados, un medio ideal para romper la pseudoconcreción, a la que se refiere karel Kosik, (1967), como un mundo superficial, donde se crea una falsa realidad de los hechos concretos; y así, develar una realidad matizada por prejuicios, temores o presunciones. Se describe en primer lugar el método de historias de vida; en segundo, la caracterización de un profesor de Arte, producto de autorreflexión; una tercera parte refiere la desmitificación, como la necesidad investigativa para trascender la subjetividad de las realidades que subyacen, a través de la relación con lo transactivo o "lugar de la experiencia humana" definido por Elliot W. Eisner (Eisner, 1998:70).

La Historia de Vida, un método para develar al sujeto social

La utilización de las "*Historias de Vida*" en las ciencias sociales, ha tomado en las últimas décadas, especial relevancia en el desarrollo de procesos de formación reflexiva de los profesores. La información se puede recuperar desde dos fuentes: una directa y natural donde el sujeto provee

al escribir su propio relato; y una indirecta donde un sujeto externo obtiene con recursos como la entrevista en profundidad.

La historia de vida permite que una persona desde una postura de introspección, recupere información, la valore y tome conciencia de la relación que tiene con su forma de ser, con sus actitudes frente a los diversos eventos sociales que le dan sentido personal y profesional a su vida; con sus acciones y su relación con los Otros. ¿Cuáles son las ventajas que puede tener un profesor que busca reflexionar su práctica escolar?

1. El reconocimiento de un método que ofrece cientificidad para la construcción del sujeto social.
2. Orientar procesos reflexivos y de toma de decisiones para la mejora.
3. Establecer la relación objetivo-subjetivo-transactivo, para generar sentido de la gama de creencias y mitos en el relato personal.
4. Reconocer la historia de vida como la proyección de un sujeto colectivo social.

El método biográfico ha pasado por distintas fases. En su devenir histórico los datos generados de los relatos biográficos, han ganado auge y valor significativo en los estudios que describen la naturaleza humana. Actualmente, la historia de vida encuentra en la diversidad metodológica que caracteriza los estudios cualitativos, un espacio natural que asegura confiabilidad, ya que los datos que aporta reflejan el mundo social del sujeto que hace una introspección de su vida y de su actuar en ella. Sin embargo, la objetividad sigue siendo motivo de discusión entre los investigadores.

En esta discusión aparece la Antropología como la disciplina que respalda la validez del dato de las Historias de Vida. Son los antropólogos, quienes a principios del Siglo XX con las obras crashing Thunder de P. Radin y el estudio sobre lo emigrantes polacos a los Estados Unidos, de W.I. Thomas, marcan la puerta de entrada a los documentos biográficos.

La subjetividad que caracteriza al sujeto individual ha puesto en tela de juicio la información de los relatos biográficos ya que puede estar matizada por mitos construidos desde el protagonista o por sus historiadores, de ahí la necesidad de recurrir a terceras fuentes, datos documentados o entrevistas abiertas, y así validar sus aportes.

Considero importante referir la recuperación teórica que hace Katia S. Hernández Moreno (2009) considerando las aportaciones de Smith, (1994):

> Blumer: El documento humano es un relato de la experiencia individual que revela las acciones de un individuo como actor humano y participante en la vida social (Blumer, 1939: 29).
> Langnes (1965: 4-5), la historia de vida hace referencia a un extenso registro de la vida de una persona, como es presentada tanto por las personas mismas como por otra o por ambos, ya sea escrita por el protagonista u obtenida por entrevistas o por ambos medios.
> Leo Simmon: una historia de vida es el detallado relato de comportamiento de un individuo en su entorno, puede también ser un relato dinámico que funda a un individuo en atrevido relieve y explique como ha ocurrido que él actúe de determinada manera en un momento dado o predice cómo se comportará en una serie de situaciones similares. (Simmon, 1942: 385).

Si bien las aportaciones están situadas en distintas épocas, el enfoque es válido hasta nuestros días. Los documentos biográficos pueden ser el marco para estudios de experiencia.

El profesor como producto social

El profesor como cualquier otro sujeto social, utiliza al actuar una experiencia biográfica integrada por carencias, necesidades, contradicciones, proyecciones, ideología, mitos, visiones, creencias y todo tipo de relaciones con el medio social y físico. La historia de vida podría develar dicha experiencia a partir del reconocimiento de espacios y momentos vitales que dieron lugar a la

conformación de una personalidad por la que se puede vivir en sociedad de manera incluyente o marginada.

Cuando se reconstruye la historia de vida con fines de reflexión, un paso natural es la interpretación de la información que puede ser reconstruida para analizar, entender y mejorar las relaciones con los otros sujetos y con la realidad social en la que se enmarca la vida personal y profesional. Quiero mostrar una experiencia de caracterización de la práctica como docente en el Taller de Arte con estudiantes de bachillerato en una escuela preparatoria de Guadalajara, Jalisco, México, a través del uso de la historia de vida como herramienta para la recuperación y significación de la información.

Hacer un retrato de un evento o un objeto implica involucrar a los distintos participantes o elementos que se ven inmersos: sujeto, objeto y realidad. Obliga hablar de un actor que protagoniza la acción en sus distintos roles, pero también a todos los sujetos que interactúan como en el caso que se presenta:

Al sujeto personal y social. La actividad del pintor es crear su obra en la soledad de su estudio. Yo soy un artista plástico. No preciso de nadie para elaborar mi obra, es una buena amiga la soledad. Mi personalidad contribuye a que disfrute este oficio solitario, y es que desde niño he sido tímido, cohibido, temeroso, introvertido, con pánico escénico y a las multitudes. Algunos cuestionarían si con tales características ¿se puede ser maestro? Aunque no soy muy sociable, no soy un lobo estepario, asumo y disfruto de las relaciones sociales en su justa medida.

Como parte de una institución. 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. Un trato formal y diplomático es suficiente para que cada quien haga lo que tiene que hacer. La mayoría de los conflictos de trabajo son a partir de malos entendidos, de mala comunicación. O cuando alguien tramposamente no cumple con su cometido.

Como docente de arte, una oportunidad de impulsar valores. Como maestro de arte, además de cumplir con el programa curricular, busco impulsar valores: que los estudiantes sean respetuosos, ordenados, formales, responsables, reflexivos, que tengan conciencia social, que enfrenten con alegría y preparación los retos de su tiempo. Busco que lo que van aprendiendo lo usen y que sean congruentes entre su forma de ser y actuar. En mi persona pueden ver a un tipo que cree en él, que lucha por lo que quiere, que no se conforma, que se exige y que exige a los demás; que cumple sus compromisos, pero que no deja de soñar; y lucha por la esperanza.

En la significación que realicé al segmento de la historia de vida encontré varios mitos que explican una forma de ser. Voy a mostrar uno de ellos: el **liderazgo como condición del rol del maestro,** argumentación que planteo desde las creencias y las concepciones:

> El profesor debe poner las condiciones de trabajo y disciplina en el aula, debe marcar pautas, optimizar tiempos y recursos. Ése es su trabajo. Propiciar un buen ambiente en el que priven la responsabilidad, el respeto y el trabajo. No creo en la excesiva libertad en el aula, los estudiantes no son plenamente conscientes del compromiso con su educación. El maestro, como especialista en su área, tiene claridad en el objetivo y una propuesta para conseguirlo, en este sentido aparece un doble rol de liderazgo, como profesor y como conocedor del campo artístico. Lo que hace suponer que los estudiantes difícilmente alcanzarían los objetivos a partir de sus propuestas, ya que no tienen conocimiento en el manejo del lenguaje visual, no conocen la dinámica del fenómeno artístico, ni en la teoría ni en la práctica; no todos tienen inclinación por el arte, y los que la tienen, por lo general no han sido orientados o estimulados para desarrollar la sensibilidad estética.
>
> En el aula exijo a partir de la creencia de que el profesor es quien debe asumir el rol protagónico, debe organizar el trabajo. Explicado desde la teoría, esto genera sujetos dependientes, poco críticos, sumisos o indiferentes; pero además, la realidad muestra sujetos inadaptados, indiferentes y apáticos que atienden las indicaciones por no tener problemas. Visto de esta manera, los estudiantes resultan descalificados para coordinar el trabajo en el aula, para autodisciplinarse desde su necesidad de libertad, para cuestionar la propuesta de trabajo.

El análisis, muestra a un tipo contradictorio que posee varias facetas. Un sujeto que a ratos asume posturas antagónicas. Lo que rompe con el propio mito que tenía el maestro sobre sí mismo: “ser buen maestro”.

Los grandes mitos sobre la vida escolar son construidos en el mismo escenario, verdades que nadie pone en duda. Cuántas veces se escucha que un profesor tiene más alumnos porque es mejor; o bien, que el profesor tal es “maestro barco”; o que con aquél es el mejor profesor, aunque no haya evidencia de un buen aprendizaje. Considerar la escuela como un espacio que enseña formas de vida, envuelve dos tipos de realidades. Santos Guerra (1997) define como falacias, algunas de estas realidades, ¿qué tanto los mitos sobre la escuela se han ido modificando en tanto que el mundo genera necesidades, formas de organización social, nuevos lenguajes?, por ejemplo, es cierto que algunas prácticas educativas se pueden definir como formas tradicionales de enseñanza; sin embargo, ¿cómo está caracterizada esa enseñanza tradicional en un contexto donde los sujetos de la globalización tienen características totalmente distintas a generaciones anteriores? ¿Los jóvenes, cada vez más indiferentes a la escuela, permiten que se den ese tipo de prácticas? ¿En qué medida?, puesto que las nuevas herramientas tecnológicas lo hacen competente en aspectos que el maestro no domina.

En los rituales que se dan en la escuela se siguen sosteniendo falacias como las anteriores; pero actualmente se han puesto en práctica otras formas de enseñanza que igualmente ponen en duda sus beneficios, lo que obliga a reflexionar en que no todo lo nuevo es bueno; y no todo lo viejo, es malo.

La entrevista para la recuperación de la historia de vida

Se ha señalado que los hechos de vida de un sujeto se pueden recuperar de manera directa o indirecta. La considero directa cuando el relato surge desde la propia persona, entendiendo que la historia de vida va más allá de un recuento cronológico de experiencias, tiene que ver con datos cualitativos que muestran la forma de ser, actuar y pensar del sujeto, es decir, información que se genera en el plano de la subjetividad.

La fuente indirecta se define con la intervención de un mediador que utiliza una de las herramientas más efectivas en las ciencias sociales: la entrevista en profundidad, refiere un acto comunicativo donde a través del habla, un individuo es inducido por otro, a traslucir situaciones de su vida individual y social.

Mallimaci y Giménez (en Vasilachis, 2006), ofrecen una sistematización de los distintos autores, pasando por Plummer (1983), Bertaux (1997), Atkinson (1998) y Miller (2000), que se han ocupado del estudio de la historia de vida y otros métodos biográficos. En dichas propuestas destacan tres momentos en la entrevista: preparación apertura o negociación; recolección de datos, propiamente la realización de entrevista; análisis y sistematización de la información obtenida. Por su parte, ofrecen una propuesta que integra los tres momentos, pero que abre nuevas interrogantes: el muestreo, el contexto y la guía de temas (Vasilachis, 2006:187).

La entrevista se convierte en una dialéctica entre el entrevistador y el entrevistado. Las tensiones que se generan deben ser previstas y resueltas por el entrevistador, es decir, el acto comunicativo debe estar sustentado en una ética que tome en cuenta que la información estará mediada por un encuentro de subjetividades ¿Cómo aprovechar esta condición en la construcción del dato cualitativo?

La desmitificación de la historia de vida de los profesores reflexivos

Me quiero referir a la desmitificación de las historias de vida vista, por una parte, como una necesidad inherente a la producción del dato científico; pero por otra, a la búsqueda de una mediación para representar la experiencia humana sin perder de vista la relación de la información

objetiva pero también subjetiva de la que da cuenta un sujeto. Elliot W. Eisner propone evitar la dicotomía, objetivo y subjetivo, a través de establecer una relación transactiva: "lo transactivo se concibe como el lugar de la experiencia humana. Es el producto de la interacción de dos entidades *postuladas*, lo objetivo y lo subjetivo. En tanto que lo que podemos saber acerca del mundo es siempre resultado de una indagación, está mediado por la mente" (Eisner, 1998:70), entonces, ¿cómo diferenciar los dos estados del ser: *saber* y *creer* que aparecen en los relatos de vida?

Uno de los medios es la entrevista en profundidad, aunque como lo señala el mismo Eisner, "el medio es una parte del mensaje" (Eisner, 1998:63), busco en estas reflexiones un justo medio entre la objetividad ontológica de la situación observada, en este caso la historia de vida; y la subjetividad esencial a la naturaleza humana. En esta última destaco lo que sobre las virtudes de la subjetividad señala Peshkin (1985), que el mismo Eisner cita:

> Mi subjetividad es funcional y los resultados que produce son racionales, Pero, sin son racionales sólo para mí y para nadie más, ni ahora ni nunca, entonces tengo ilusiones generadas y el destino de mis puntos de vista es que son ignorados….cuando revelo lo que he visto, mis resultados los imitan otros buscadores, y buscan donde yo lo hice y ven lo que yo vi. Mis ideas son proposiciones para que otros se entretengan ni necesariamente como verdad, menos aún como Verdad, pero sí como posiciones sobre la naturaleza y significado de un fenómeno que puede servir a su sensibilidad y formar su pensamiento sobre sus propias indagaciones… en virtud de la subjetividad, cuento la historia que estoy motivado a contar. Reservo mi subjetividad y no soy un observador participante neutral, sino simplemente una cabeza vacía (280) (Eisner, 1998: 65)

La cita de Peskin permite reflexionar que las historias de vida refieren la subjetividad del actor, y con ello sólo lo que éste quiere mostrar al mundo, de una manera particular. Cuando se trata de la vida de los artistas y los grandes personajes de la historia, los relatos sobre sus vidas están matizados de mitos que llegan a convertirse en rasgos de identidad por los que son reconocidos. Tomemos por caso pintores como Picasso y Diego Rivera, quienes como la mayoría de los artistas, alimentaron una imagen por la que, además de su obra, el mundo los reconoce: formas de vida desenfrenada, excéntrica, ególatra; sin embargo, en algunos casos sus historiadores llegan a desmentir afirmaciones que ellos mismos hicieron en sus relatos de vida.

En tanto que para un artista el mito o los mitos sobre su vida pueden constituirse en parte de su obra, en el caso de un profesor o un actor que busca reflexionar con fines de caracterización o mejoramiento profesional, los mitos a su alrededor, se convierten en el principal obstáculo, de ahí la necesidad de desmitificar el halo de significados que aparecen en las historias de vida.

Es común que los profesores sean reconocidos por la comunidad escolar, como sujetos con ciertas características que favorecen o no, el desarrollo de los estudiantes. Por ejemplo la caracterización en el apartado anterior muestra al profesor como un sujeto "con un doble liderazgo por ser un profesor que conoce y comparte los contenidos de su materia; pero también un artista plástico que vive el arte, por lo tanto, nadie puede saber más que él…" Este mito que se ha generado a su alrededor, si bien evidencia a un buen profesor, lo distancia de los estudiantes por la descalificación *a priori* que hace. La subjetividad que envuelve esta afirmación sólo puede convertirse en verdad si se realiza por una relación transactiva, es decir, concebida como lo señala Eisner, *el lugar de la experiencia.* La recuperación de datos cualitativos de la vida de un sujeto, a través de su historia, cobra importancia cuando se recuperan además, los rasgos de significación aplicando métodos interpretativos. Aquí las preguntas van a ser la mediación para problematizar los signos objetivos y subjetivos que matizan los mitos, y así identificar los valores que se develan.

El sujeto entrevistador debe desarrollar habilidades para descubrir esos valores; una agudeza tal para penetrar lo que Karel Kosik (1967) llama la pseudoconcreción, lo que impide observar la realidad objetiva o concreta. Si tomamos como premisa que en todo lo humano aparecen los sentidos subjetivo y objetivo, entonces en verdad el hombre vive varios mundos que ha de descifrar, en palabras del propio Kosik, "mediante la abstracción, la tematización y la proyección",

para apropiarse de la realidad considerada “como un todo indivisible de entidad y significado, y que está implícitamente comprendida en la unidad de los juicios de existencia y de valor”.

Conclusión

Si consideramos que la entrevista es la búsqueda de lo social, y que la información estará matizada por creencias, mitos y realidades que el sujeto ha construido en su vida cotidiana, una tarea trascendental es hacer una interpretación de esa subjetividad que los mitos pueden falsear.

Es esencial que se reconozcan esos mitos intercalados en las historias de vida, que si bien le dan un matiz anecdótico, para efectos de investigación puede ser una limitante para entender el presente del actor; entender de dónde surgen los sentimientos que lo hacen la persona que es; el porqué de su actuar en el escenario cotidiano; cuáles signos lo mueven como sujeto individual y qué significados hace del escenario. Pero sobre todo, qué relación existe en lo que dice que es, y lo que los demás piensan de su interacción con el mundo social.

Referencias Bibliográficas

APPLE, MICHAEL, W. (1994). *Educación y poder*. México: Paidós

EISNER, ELLIOT, W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

ESCOBAR, G. M. (1985). *Paulo Freire y la educación liberadora*. México: SEP Cultura.

KOSIK, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.

SANTOS GUERRA, M. A. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Ediciones Aljibe

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Fuentes electrónicas

HERNÁNDEZ MORENO, K. S. (2009). *El método historia de vida: alcances y potencialidades*. Universidad de las Tunas. Facultad de ciencias sociales y humanísticas. www.katiahmarrobault.edu.cu (Consulta: 29/04/2011)

Historias de vida, archivos de la memoria e historia de la educación

Cármen Sanchidrián Blanco
Fátima Ortega Castillo
Universidad de Málaga, España

Resumen. *Estudiamos en este trabajo el papel de las historias de vida en la investigación histórico-educativa, describiendo nuevos archivos de fuentes orales y las posibilidades que ofrecen. La utilización de esas fuentes por parte del investigador deberá hacerse con todo el rigor metodológico con el que hay que abordar las fuentes históricas (escritas, visuales, orales…). Asimismo, nos planteamos que la utilización de nuevas fuentes, implica la posibilidad de abordar nuevos temas y nuevos enfoques.*
Palabras clave: *historia de vida, historia de la educación, entrevista, biografía, maestros.*

Abstract. *In this work, we study the role played by life histories in historical and educational research, describing new records of oral sources and the possibilities they offer. The researcher must make use of those sources with the methodological rigour necessary to deal with historical sources (written, visual, oral…). Likewise, we consider that using new sources implies the possibility of tackling new topics and new approaches.*
Keywords: *life history, history of education, interview, biography, teachers.*

Introducción

La incorporación de métodos cualitativos en la investigación educativa desde hace ya varias décadas ha sido uno de los factores que más cambios fundamentales ha introducido en la misma (Ericson, 1989). Esos métodos cualitativos, unidos a enfoques englobados en términos como *nueva historia, historia social, historia desde abajo, microhistoria* (con todos ellos y con otros muchos tienen elementos en común) han abierto nuevas perspectivas a la investigación histórico-educativa que está viviendo una intensa transformación tanto en los temas estudiados como en las fuentes utilizadas y uno de los cambios más ostensibles es la incorporación de fuentes orales como objeto de estudio y como fuente histórica (Burke, 1994). La incorporación de las nuevas tecnologías, la facilidad para conservar y reproducir los testimonios, para grabar y analizar el contenido de las entrevistas, nos ha permitido ampliar los temas estudiados y los enfoques y cambiar en parte nuestras investigaciones, aunque en historia tenemos siempre la limitación del tiempo. Iniciativas como la creación de archivos de la memoria o archivos de la experiencia podrán permitir a generaciones futuras de historiadores poder contar también con esas fuentes.

El uso de historias de vida ha estado muy vinculado al estudio de las profesiones docentes (Goodson, 2004), especialmente del profesorado en la investigación educativa (Hernández, Sancho y Creus, 2011), en general, y en historia de la educación también se les ha considerado como fuente privilegiada y objeto de estudio.

Dentro de los muchos temas que se pueden abordar mediante historias de vida, uno de los primeros en plantearse, ha sido el de las historias de vida de docentes, con un acento en la variable género, que pueden ofrecernos, por una parte, información relevante acerca de la cultura escolar, pero muy especialmente sobre cómo ellas y ellos viven esa cultura y colaboran activamente a su definición, construcción y transformación.

Ahora bien, el hecho de utilizar las historias de vida como método en la investigación histórico-educativa no puede hacerse sin una reflexión previa acerca de qué queremos hacer y por qué hacerlo de una manera y no de otra, dado que todo método y fuente nos abre unas

posibilidades, pero también tiene sus limitaciones. Por todo ello, es preciso reflexionar acerca de los cambios que la utilización de las historias de vida introduce. Ello implica plantearnos cómo nos situamos como historiadores de la educación, las distintas concepciones de lo que es la historia y del papel del historiador y replantearnos lo que han supuesto el giro lingüístico y memorialístico (Viñao, 2005).

1 Historias de vida e historia de la educación: archivos de la memoria o archivos de la experiencia

Como recoge Siles (2006), "el objetivo de la historia oral no consiste en la validez o crédito de un acontecimiento "per se", sino en captar la visión que los sujetos tienen del mismo expresándola mediante la palabra, pero también mediante gestos, sentimientos, creencias y cualquier tipo de reacción provocada por el evento estudiado".

La misma historia cambia cuando es relatada por diferentes protagonistas u observadores. Y cada cual, con su parte de veracidad, nos ofrece aspectos que los otros silencian u ocultan. Es preciso, pues desvelar el papel del sujeto en el proceso de construcción de la realidad o, si se prefiere, la realidad como construcción subjetiva (Viñao, 2002).

En el campo educativo, lo personal y cotidiano ha sido obviado en gran parte de las investigaciones. No obstante, en las últimas décadas cobra importancia en el mundo académico lo subjetivo y cotidiano, así como sus modalidades de estudio a través del método biográfico. Siguiendo a Suárez Pazos (2002), el análisis de las situaciones sociales se construye en torno a las personas anónimas, que se transforman en actores y héroes de la historia. En definitiva, se trata de dar la palabra a protagonistas desconocidos, frente a una visión excesivamente institucional y deshumanizadora de lo social.

La recuperación de nuestra experiencia educativa es una importante fuente para conocer el funcionamiento de la vida en las aulas y los centros, ya que la educación no es más que una reconstrucción de historias personales y sociales. De este modo, los alumnos o profesores somos narradores de nuestras propias vidas y a través del recuerdo auto-narrado comprendemos nuestra vida en una dimensión reelaborada y temporal, en un relato en el que el autor, el narrador y el personaje son una misma persona.

En los últimos años, afortunadamente, han ido proliferando archivos y centros para rescatar, organizar y documentar tanto el patrimonio oral y fotográfico como el escrito que no era objeto de preocupación por parte de los archivos tradicionales.

La recuperación de la memoria histórica está dando lugar a la creación de centros de investigación y documentación y los trabajos acerca de qué es la memoria, su validez como fuente histórica, sentido, utilización, etc. son cada vez más numerosos.

Arana (2004) nos recuerda que los archivos orales que ahora se están impulsando tienen un lejano antecedente en el “Archivo de la palabra” creado en la Sorbona en 1911 por Ferdinad Brunot con el fin de preservar para el estudio y la investigación los cuentos folclóricos, la música tradicional, etc.

En la actualidad encontramos diferentes archivos que recopilan testimonios tanto orales como audiovisuales de distintos ámbitos. En muchos de los testimonios conservados en estos archivos puede haber información relevante para nosotros, aunque no haya sido obtenida y registrada desde nuestra perspectiva. A título de ejemplo, podemos citar:

- Archivo de la experiencia: Es un documento vivo que recoge más de 6.700 testimonios orales de personas que han contado sus experiencias en torno a cuestiones como la emigración, los bombardeos durante la Guerra Civil, la posguerra en Castilla o el Madrid de mediados del siglo XX. Hay un bloque dedicado a educación con subtemas como: Horario escolar; Vacaciones escolares; Alumnos; Profesores; Enseñanza pública, privada;

Escuelas; Internados; Universidad; Alfabetización; Formación profesional; Educación a distancia; Escuelas para adultos; Escuelas de Idiomas; Institución Libre de Enseñanza; Misiones pedagógicas. Además, hay otros que pueden ser muy interesantes para los historiadores de la educación, como algunos que aparecen en Religión; Clases sociales o Identidad cultural, etc.

- Archivo de la memoria, recopilación de testimonios orales y audiovisuales en el País Vasco. Colecciones: entrevistas a hombres y mujeres nacidos y residentes en el barrio minero de La Arboleda entre el siglo XIX y XX, mujeres en el exilio, luchas obreras en Bizkaia 1970-92, etc.
- Centro de la Memoria Manuel Albar. Un lugar destinado a difundir la cultura del mundo del trabajo, la historia social, el sindicalismo, y el movimiento obrero, de Aragón.
- Memoria prisión de mujeres de Les Corts: Barcelona, 1939-1955 (Associació per la Cultura i la Memória de Catalunya, 2006) Se han recopilado los testimonios de nueve presas políticas de Les Corts en forma de entrevistas transcritas textualmente y, en ocasiones, fragmentos orales de las mismas.
- Spanish Civil War Memory Project (Universidad de California)
- Ágora del Pensamiento Social, centra su labor en la ejecución de un Fondo de Memoria Oral de Córdoba. Ha recabado ya más de 125 entrevistas en soporte audiovisual y audio, que están siendo clasificadas, jerarquizadas y analizadas.
- Archivo de la Oralidad en el Museo Pedagógico Andaluz: constituye un fondo documental y de recursos orales, que facilitan el estudio y la difusión de la memoria escolar de Andalucía, en todos sus ámbitos y facetas, poniendo al alcance de las personas interesadas el material, los informes y resultados de su análisis. Sus fondos están conformados por entrevistas sobre los años de escolarización primaria, canciones infantiles y cuentos de tradición oral. Principalmente son tres los modos por los que puede recibir información oral el Museo Pedagógico Andaluz: documentos orales donados o adquiridos a instituciones docentes o de otras organizaciones o particulares; documentos que el propio grupo de trabajo del Museo puede ir generando; y, material utilizado como recurso didáctico en las aulas de historia de la educación (Trigueros, 2005)

Las fuentes orales conservadas en estos archivos o las que cada uno de nosotros podemos obtener, puede ser una base de documentación que aporta elementos extraordinarios para la reconstrucción de la memoria histórica. El testimonio directo, y en muchos casos anónimo, contribuye al conocimiento de la realidad sociológica, cultural, antropológica e histórica que otra investigación documental no recoge.

Todo este material biográfico es recogido y clasificado siguiendo diferentes criterios siendo lo más importante que esté bien catalogados de forma que los investigadores puedan acceder al mismo en función del tema, los años, la localización, etc. Ese material puede estar formado de documentos personales (autobiografías, diarios personales, correspondencia, registros de imagen, objetos personales,…), de relatos espontáneos en los que simplemente se nos cuentan cosas sobre su vida, su niñez, su escolarización, su familia… y de entrevistas biográficas (orales o escritas), siendo éstas las más utilizadas en la investigación biográfica actual sobre educación (Suárez Pazos, 2002) y a las que dedicamos el apartado siguiente.

2. Historias de vida de maestros. Elaboración de historias de vida a partir de entrevistas

Hay que distinguir claramente entre utilización de fuentes orales en historia y la elaboración de historias de vida. En este último caso, el narrador es el protagonista y contribuye claramente a su elaboración por lo que debemos poder contar con él. Las fuentes orales son, como su nombre

indica, unas fuentes de la historia, y las historias de vida son una metodología que puede usar tanto el historiador como otros investigadores sociales. En este punto, abordaremos el tema de las entrevistas, básicas en esta metodología.

Siendo el relato de vida una reconstrucción personal de la experiencia, en este caso del profesor o profesora, la persona que ofrece el relato de vida suele hacerlo mediante entrevistas poco estructuradas en las cuales el investigador/a procura obtener sus percepciones y relatos pero en la que suele desempeñar un papel más bien pasivo.

La historia de vida también empieza por el relato de vida que narra el docente pero tiene como objetivo seguir elaborando la información obtenida. Para ello, es necesario obtener relatos de otras personas, pruebas documentales y datos históricos con la finalidad de desarrollar un modelo de análisis intertextual e intercontextual amplio. Las historias de vida pueden realizarse partiendo de un estudio de caso o de relatos biográficos múltiples, bien a través de una estructura paralela (diversas historias de vida coincidentes en algún aspecto relevante o que tratan aspectos semejantes), o bien a través de relatos biográficos cruzados, incluyendo aportaciones no sólo de los protagonistas, sino también de otros observadores de los acontecimientos investigados (Pujadas, 1992).

Siguiendo a Goodson (2004), estos datos para la historia de vida pueden provenir de diversos ámbitos:

1. A partir de los propios relatos del docente, pero también de investigaciones más distanciadas: la experiencia vital y la trayectoria anterior.
2. Su estilo de vida dentro y fuera de la escuela y sus identidades y culturas laterales.
3. Su ciclo vital, como rasgo específico de la enseñanza, puesto que el profesor o profesora se enfrente a cohortes “sin edad”, lo cual acentúa la importancia del ciclo vital por lo que respecta a sus percepciones y a su práctica.
4. Los estadios en la trayectoria profesional del profesor o profesora son un foco de interés ya que el investigador/a codifica las palabras de los sujetos según ciertas fases de su vida.
5. Más allá de las grandes fases en la trayectoria profesional, existen incidentes críticos en la vida, y especialmente en el desempeño profesional de los profesores/as, que pueden afectar de forma crucial sus percepciones y prácticas.
6. Las historias de vida de las escuelas, de los sujetos y de la profesión docente pueden proporcionarnos un trasfondo contextual clave.

González Monteagudo (2007) destaca la existencia de una gran variedad de técnicas usadas en la formación autobiográfica: a)Instrumentos de trabajo individual: diario personal, producción de un texto temático o creativo/expresivo, búsqueda de testimonios materiales (fotografías de familia, cartas, objetos, canciones, poesías), creación de “objetos complejos”, con uso simultáneo de varios lenguajes (“esculturas vivientes”, póster sobre la historia con imágenes y textos), instrumentos de papel y lápiz (perfiles cronológicos, cuestionarios); b)Instrumentos de trabajo cara a cara: Entrevista abierta, no directiva o semi-estructurada, cuestionarios, métodos proyectivos (uso de imágenes, sonidos, símbolos, etc.); c)Instrumentos de trabajo colectivo: discusión oral a partir de documentos o de temas biográficos, autopresentación ante el grupo (oral, escrita, presentaciones cruzadas), uso colectivo de materiales proyectivos y de métodos evocadores.

Para elaborar las historias de vida, se suele partir de entrevistas. En la actualidad, prácticamente todas se graban en vídeo lo que nos permite tener juntas la imagen y el sonido ampliándose así la información.

Se puede hacer una historia de la educación partiendo de autobiografías en sentido estricto, memorias, testimonios o recuerdos, autorretratos, diarios de educadores y alumnos, memorias y diarios administrativos e institucionales, con que contamos de otros momentos históricos (Viñao, 2005). La entrevista puede estudiar modos de hacer y ver cosas específicas de determinadas culturas o grupos culturales, como es el caso de la etnografía; estudiar el modo en que los individuos se ven a sí mismos y a los demás en determinadas situaciones, como hace la percepción

psicológica; estudiar el modo en que las personas se sienten sobre determinados aspectos, es decir, su opinión social, etc.

En las ciencias humanas fenomenológicas hermenéuticas, tal como plantea Max Van Manen (2003), la entrevista cumple unos propósitos muy específicos: 1)se puede utilizar como medio para explorar y reunir material narrativo experiencial que en un momento dado puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y más profundo sobre un fenómeno humano y 2)la entrevista puede usarse como vehículo para desarrollar una relación conversacional con otra persona, es decir, el entrevistado, sobre el significado de una experiencia.

La entrevista de "relato de vida" o autobiográfica es un instrumento esencial en la investigación narrativa de las vidas. El entrevistado o narrador, inducido o guiado por el entrevistador, cuenta lo que ha sido su vida como una totalidad en sus dimensiones más relevantes, o bien se cifra en algunos momentos o temáticas específicas, de modo que tenga un cierto orden coherente. Como tal, supone un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado su vida. Es aquí, donde la propia identidad personal se configura en dicho proceso de interpretación constructiva del sentido de la vida.

A continuación ofrecemos un cuestionario (Beas, 2002) a modo de ejemplo, sobre cómo se puede seguir este proceso de recogida de los testimonios y las vivencias de los docentes que llevaron a cabo su labor en la escuela de otros tiempos. Puede haber muchos otros, pero creemos que éste recoge la mayor parte de las cuestiones que pueden interesarnos. Se puede modificar en función de distintos temas, aspectos, contextos y épocas a historiar:

1) *Datos biográficos: nombre, fecha y lugar de nacimiento, centro dónde estudió Magisterio, primera escuela donde ejerció y fecha de incorporación, lugares dónde ha ejercido,…*
2) *Cuestiones: a)Imagen de la infancia de los distintos niños/as y sitios donde ejerció, b)Contexto y relaciones, c)Imagen de los otros maestros y maestras, d)Horario, e)¿Recuerda el horario como muy fatigoso, aburrido y/o gratificante?, f)Escolarización , g)Arquitectura y mobiliario, h)Currículo, i)Material didáctico y materiales escolares, j)Actividades extraescolares, trabajo y ocio, k)Metodología, didáctica y disciplina, l)Actividades del alumnado, m)Exámenes, n)Otros recuerdos, relatos, memorias… En este apartado se pide al docente que incluya todo lo que estime significativo y que no hubiera aparecido antes.*

Este cuestionario incluye 76 ítems, aunque aquí sólo hemos incluido los epígrafes por la limitación de espacio. Es importante relativizar la importancia del cuestionario como fuente exclusiva y única para la construcción histórica; es un paso a partir del cual es preciso destacar las ausencias y la necesidad de utilización de otras fuentes, marcos teóricos y perspectivas históricas, así como la necesidad de ser flexibles en todos los elementos implicados (desde las preguntas en sí, secuencia, extensión, reiteraciones, otros temas que pudieran aparecer, etc.).

La realización de entrevistas de cara a la elaboración de historias de vida es algo desafiante, demandante, interesante y extremadamente satisfactorio, tanto para quien hace la entrevista como para los entrevistados; del mismo modo, la elaboración posterior de las historias de vida es un proceso de aprendizaje también para ambos.

Conclusión

Es preciso no confundir historias de vida, biografías, fuentes orales… todas pueden ser útiles tanto en la investigación como en la docencia de historia de la educación, pero cada una tiene sus propias implicaciones conceptuales y metodológicas. La grabación de entrevistas basadas en cuestionarios abiertos de los que se ofrece un ejemplo, es fundamental para la elaboración de las historias de vida donde tienen un papel fundamental el sujeto y el historiador/a. Las historias de

vida abren nuevas vías a la investigación cualitativa de la educación, siendo la historia de los docentes el campo más fecundo.

Referencias Bibliográficas

ARANA PALACIOS, J. (2004). La vuelta de la oralidad. *TK (Asociación Navarra de Bibliotecarios)* 16, 73-80.

BEAS, M. (2002). Propuestas metodológicas para la Historia de la Educación. Recursos didácticos. Historia oral y museos pedagógicos. *Cuadernos Historia de la Educación* (Sevilla: SEDHE), 1.

BURKE, P. (ed.) (1994). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Universidad.

ERICKSON, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza.* En M. WITTROCK (ed.*).* La Investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Buenos Aires: Paidós.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2007). Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo puentes. En *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 2008/2009, 207-232.

GOODSON, I. F. (2004). *Historia de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

HERNÁNDEZ F., SANCHO, J. M. y CREUS, A.S. (2011). *Lo que hemos aprendido a la hora de llevar a cabo historias de vida a partir de cuatro proyectos de investigación*. En HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J.M. y RIVAS, J.I. (coord.), Historias de vida en educación: biografías en contexto. Esbrina, 4. Disponible en http://hdl.handle.net/2445/15323

PUJADAS MUÑOZ, J.J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

TRIGUEROS GORDILLO (2005). *El archivo de la oralidad en el Museo Pedagógico Andaluz*. En P. DÁVILA y L. M. NAYA (coords.), La infancia en la historia. Espacios y representaciones. Tomo II, San Sebastián, EREIN. Consejería de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

SILES GONZÁLEZ. J. (2006). La historia basada en fuentes orales. *Arch Memoria*; 3(1). Disponible en <http://www.index-f.com/memoria/3/a0600.php> [Consulta: 21 Abril 2011].

SUÁREZ PAZOS, M. (2002). *Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares*. En A. ESCOLANO BENITO y J. M. HERNÁNDEZ DÍAZ (eds.), La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada. Valencia: Tirant lo Blanch.

VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

VIÑAO FRAGO, A. (2002). *Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros*. En A. ESCOLANO BENITO y J. M. HERNÁNDEZ DÍAZ (eds.), La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada. Valencia: Tirant lo Blanch.

--------- (2005). *La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos*. En Homenaje al profesor Alfonso Capitán (739-758). Murcia: Universidad de Murcia.

Historias de vida: el valor de la experiencia

Manuel Marti Puig
Teresa Costa Bisbal
Universidad Jaume I, España

Resumen. *Las historias de vida nos han permitido conocer aquellas acciones que unos docentes de los primeros niveles formativos llevaron a cabo a pesar de encontrase inmersos en una sociedad marcada por una dictadura. Aquellos sueños por conseguir lo que no se tenía entonces, han visto la luz ahora mediante las historias de vida en la asignatura de historia de la educación.*
Palabras clave*. Historias de vida, dictadura.*

Abstarct. *Life stories allow us to see those actions that a teacher of the first levels of training undertaken despite being immersed in a society marked by a dictatorship. Those dreams did not get what we had then, have seen the light now by the life stories in the course of history of education.*
Key words*. Life histories, dictatorship.*

Introducción

La experiencia que exponemos a continuación pretende posibilitar el acceso al conocimiento de los estudiantes del grado de maestro de la asignatura de historia de la educación mediante las historias de vida de maestros jubilados.

El hecho de estar impartiendo esta asignatura impulsó la idea de iniciar este proyecto. Acercarse al conocimiento desde la experiencia contada por los propios protagonistas posibilita la adquisición del aprendizaje desde una perspectiva mucho más directa. La voz de los verdaderos protagonistas de la historia es fundamental para que una asignatura teórica se convierta en práctica y mucho más vivencial.

El primer paso fue la determinación de la muestra. Para seleccionar a los docentes jubilados se han tenido en cuenta el criterio de ser especialmente relevantes en su ejercicio por la innovación en la metodología empleada o por el uso de la lengua propia en lugar de la lengua impuesta. Aunque también se han considerado a los docentes que comulgaran con el funcionamiento del sistema educativo establecido en la época del Franquismo. El objetivo es que cualquier docente jubilado que quiera participar tenga posibilidad de hacerlo, dando la palabra y la voz a todos aquellos profesionales que desde su anonimato han ido conformando la Historia de la Educación pero que no han recibido ningún reconocimiento social relevante. El valor de la experiencia de éstos docentes junto al conocimiento de los docentes más representativos de la época nos aproxima a un concepto más real de la verdadera Historia de la Educación escrita por los propios protagonistas.

Durante la gestación de este proyecto tuvimos la posibilidad de asistir a una de las ponencias del 1er Congreso Internacional sobre Aprendizaje a lo Largo de la Vida que se desarrolló en la UJI. El ponente Juan Carlos Pita, profesor de la Universidad de Ginebra, aportó luz a nuestro proyecto con la exposición de los trabajos que está realizando en su tesis doctoral sobre historias de vida en adultos.

Al mismo tiempo manteníamos reuniones con destacados investigadores en la materia. En Octubre Jean Michel Baudouin y J.Carlos Pita dirigieron un seminario de trabajo en el que participamos un reducido número de docentes de diferentes ámbitos. Pudimos observar unas líneas de investigación dónde las ideas de P. Dominicé están presentes así como el potencial que tienen

las Historias de Vida como recurso docente en la formación de personas adultas. En abril nos reunimos con C. Agulló, y empezamos a seleccionar e intercambiar ideas sobre las preguntas que incluirían los cuestionarios. Acordamos también que el estilo de nuestra entrevista sería no directiva propiciando un clima de libertad de exposición del docente centrándose en los contenidos previamente establecidos y con estricto interés pedagógico. Por último mantuvimos una reunión en la Universidad de Barcelona con Juana Sancho y Fernando Hernández que lograron dilucidar determinados aspectos metodológicos y prácticos a la hora de realizar las entrevistas. Sus palabras fueron determinantes para que nuestra presencia en estas jornadas sea una realidad.

Nuestro proyecto se enmarca dentro de la "Acción 8 del Plan Estratégico del Departamento de Educación destinado a la potenciación de las relaciones con organismos y asociaciones de ámbito local y provincial: ONGs y Escuelas de Adultos". Este es el marco que nos ha permitido emprender nuestro proyecto y que nos dota de los medios técnicos y personales necesarios para poder realizar las quince primeras entrevistas con vocación de continuidad.

Aproximación a las Historias de Vida

Chomsky (1977) con su teoría de la gramática generativa nos viene a decir que todas las personas nacen con un órgano que nos capacita para la generación del lenguaje. En este sentido, Habermas (2001) en su teoría de la acción comunicativa afirma que las personas tienen la capacidad del lenguaje y acción, y por su parte, Cummins (1998) matiza que independientemente del origen cultural o social de las personas, todas están dotadas biológicamente para el lenguaje.

Esta capacidad con la que contamos todos los humanos para comunicarnos nos posibilita la puesta en marcha de este proyecto en el que mediante las historias de vida de un colectivo de docentes jubilados relacionaremos sus experiencias vividas con un "amplio contexto sociocultural llegando así a lo que se puede entender como habitus profesionales" (Bourdieu, 1990).

Al realizar la historia de vida obtenemos por una parte material para futuras investigaciones gracias a la riqueza de la información aportada y por otra, cada docente obtiene su propia historia. Tal como afirma Hernández y otros (2011) nuestra tarea pretende ser la reconstrucción de un "relato que de cuenta de historias de vida singulares".

El nexo entre las experiencias contadas y vividas por ellos es el personal investigador que ha de realizar una "escucha activa y metodológica" (Bourdieu et al. 1999), para poder efectuar una perfecta construcción de la historia de vida con la que conseguiremos entender el posicionamiento de la persona entrevistada ante determinadas situaciones.

Debemos recordar que pese al carácter global de la entrevista nuestro interés principal es estrictamente pedagógico. Esperamos identificar actuaciones que hayan destacado y ayudado a transformar la realidad ya que "somos seres de transformación y no de adaptación" (Freire, 1997: 26). En este sentido y a pesar del momento histórico de nuestro país en el que se desarrolla su acción docente podemos afirmar que "la educación hace más cosas que no sólo reproducir la ideología dominante" (Freire y Macedo, 1989).

Las historias de vida nos ayudan a ver que nuestros protagonistas son, han sido y serán verdaderos soñadores porque "la educación necesita tanto de formación técnica y científica como de sueños y utopías" (Freire, 1997: 34). Sin un sueño colectivo de mejora no podemos transformar la realidad.

Consideraciones Generales

La actividad realizada ha consistido en la elaboración de historias de vida de maestros jubilados basadas en la grabación audiovisual de datos organizados y exhaustivos sobre un grupo de docentes seleccionados según criterios generacionales, de género, especialidad, territorialidad, planteamientos pedagógicos e ideológicos, etc.

Consideramos un conjunto de quince entrevistas realizadas por dos entrevistadores previamente formados. Nuestro ámbito territorial se ha circunscrito en la provincia de Castellón teniendo en cuenta la posibilidad de compatibilizarlo con investigaciones de más amplio espectro (Valencianas, Españolas, Europeas…).

La posible vinculación de este proyecto con el futuro Museo Pedagógico de la Comunidad Valenciana, si bien no se limita al mismo, puede resultar pionero en la construcción de esta iniciativa universitaria y social específicamente desde la sociedad valenciana, semejante a otros proyectos de diferentes ámbitos, territorios y orientaciones (museo pedagógico de Aragón, museo pedagógico de Galicia o el museo pedagógico nacional).

Las fases del proyecto que presentamos son:

- Selección del personal investigador
- Formación del personal investigador
- Diseño de la entrevista
- Determinación del personal docente a entrevistar
- Realización de la entrevista
- Transcripción y edición
- Historia de vida

Entrevistas

Las grabaciones se han realizado siguiendo el método basado en un uso verbal monológico (documental y parcialmente narrativo) de la entrevista, únicamente matizado por imprescindibles marcas conversacionales y formales, de relación con el personal entrevistador. No se trata de una entrevista etnográfica ni de una entrevista literaria.

Hemos de tener en cuenta que el conjunto de las entrevistas realizadas han cumplido dos requisitos:

- Ser compatibles con otras actividades posteriores ligadas al proyecto del futuro Museo Pedagógico de la Comunidad Valenciana.
- El personal docente entrevistado tiene libertad de profundizar en aquellos aspectos que considere así como de obviar otros.

Las fases de la entrevista son las siguientes

- Contacto previo con el docente a entrevistar.
- Autorización por escrito de la cesión de los derechos de imagen y audio de la entrevista personal para fines científicos.
- Preparación del lugar, momento y situación.
- Realización de la entrevista.

La técnica de la entrevista

En general cada una de las entrevistas ha respetado criterios formales que la persona entrevistada ha podido o ha querido introducir (características de la grabación, preguntas no incluidas en el guión pero consideradas por ellos o ellas interesantes o necesarias…), tanto en el contacto inicial como en el proceso de respuestas de la entrevistas. El docente se ha extendido, planteado o reincidido en aspectos a lo largo de la conversación en un clima de confianza y cordialidad exigente.

Por lo que respecta al planteamiento de imagen y sonido, se ha basado en el principio general de desaparición de la cámara o grabadora y otros instrumentos de grabación, así como de la figura del entrevistador. Todo el proceso se ha fundamentado en la naturalidad de la situación de comunicación y en el uso tanto de escenarios y de iluminación reales (preferiblemente un espacio de su casa o de un centro educativo en el que haya ejercido).

Cada maestro o maestra, ha recibido el guión temático quince días antes de la entrevista pudiendo introducir o eliminar aquellos temas o aspectos que considere oportunos.

Durante la entrevista se han grabado unos minutos de recursos de imagen y sonido así como con posterioridad a la misma, testimonios visuales relevantes (exalumnos/as, espacios destacados…).

El universo de las entrevistas

El colectivo objeto de las entrevistas han sido docentes con fecha de nacimiento entre 1920 y 1940, dos generaciones formadas después de la Guerra Civil Española bajo la dictadura de Franco.

Otras variables consideradas han sido las de género, las de territorialidad (escuela rural-escuela urbana, escuela pública-privada), especialización, planteamientos pedagógicos o ideológicos, etc., para contar con un ejemplo de la realidad de la época.

Guión de la entrevista

A. Bibliografía.
1. Rememoración de la infancia y de las personas vinculadas al personaje, ciclo anual, anécdotas relevantes, comparación entre el mundo de su infancia y el actual. Antecedentes familiares vinculados a la educación, etc.
2. Espacios vividos: mar/montaña, las casas en las que ha vivido, barrios, pueblos, viajes. Lugares de arte y cultura, espacios y actividades biográficas relevantes. La España de la época vista con ojos de maestro.
3. Vida familiar: sueldo, matrimonio pedagógico, hijos dedicados a la docencia, etc.

B. Formación.
1. Características y contenidos de la formación como maestro en la Escuela Normal.
2. Profesorado y contenidos más relevantes.
3. Metodología y formación por áreas (lengua, matemáticas, geografía, historia, ciencias naturales, manualidades, educación física, religión, etc.).
4. Tendencias pedagógicas, pedagogos, etc., más conocidos o utilizados.
5. Formación permanente recibida o impartida (posterior a la reglada).

C. La Escuela.
1. Tipología: rural/urbana, privada/estatal, unitaria, etc.
2. Infraestructuras, mantenimiento, material escolar, horarios y organización, descripción del ciclo anual del curso.
3. El gobierno, la inspección, la relación con el resto de profesorado, situaciones y personas.
4. Relación de la escuela con la comunidad local, relación del maestro con las fuerzas vivas, religión, cuerpos de seguridad, caciques, familias ricas, el planteamiento personal de la cuestión ideológica y profesional, tipología de las familias en la época, la higiene y la salud, etc.
5. Tipología de los estudiantes, estudiantes más recordados, la alfabetización de las personas adultas, etc.

6. Tipología y evolución de los contenidos, los libros, metodología y didáctica área por área, enciclopedia, experimentación y actividades, los contenidos del franquismo, la creación y adaptación de los materiales propios, la evaluación, etc.
7. La lengua, formación lingüística, el aprendizaje y uso del valenciano, actividades relacionadas con la renovación pedagógica, la lengua, los libros, el teatro, etc., actividades periodísticas, literarias o teatrales.

D. La Vida Personal.
1. Gustos, aficiones y dedicaciones, etc.
2. Anécdotas, momentos y circunstancias vitales más importantes.
3. impacto y recuerdo de acontecimientos sociales, económicos, cultural.

Otras actividades o profesiones

En general, en el pueblo, barrio donde ejerció la docencia.

E. Ideas y evolución personal.
1. En relación con la educación.
2. En relación con la sociedad y la vida (tradición y modernidad)
3. Cultura local, historia, personalidades, carácter, características compartidas con otros territorios, la lengua, etc.
4. Cultura general, valores ideológicos, la vida, los sentimientos, la naturaleza, el paisaje, la salud, la enfermedad, la religión, etc.
5. valoración comparativa del mundo educativo y de la vida del maestro entonces y ahora.

F. Memoria escrita, gráfica o visual.
1. Escritura personal creativa.
2. Fotografía e imágenes.
3. Archivo personal.
4. Etc.

G. Grabación de contextos y de recursos.
La entrevista se completa con aquellas grabaciones derivadas del guión o de la realización de la entrevista (lecturas, espacios, objetos, testimonios de personas vinculadas con la persona entrevistada, etc.).

Conclusiones

En el momento de la realización del presente escrito nos encontramos en una fase avanzada del proyecto en la que a pesar de no poder ofrecer resultados definitivos sí que estamos en disposición de enunciar mejoras que están directamente relacionadas con las dificultades que nos han ido surgiendo en la consecución de dicha investigación.
Las entrevistas que han conformado las historias de vida se han registrado en vídeo, se han transcrito, y en el momento actual, han sido devueltas a los entrevistados para que modifiquen, maticen o adecuen lo escrito a lo que dijeron en la entrevista.
Por ello, podemos afirmar que debido tanto a la extensión de los campos a tratar en la entrevista como de que el propio entrevistado añada o amplíe aquellos aspectos que considere oportunos, el volumen de información recogido resulta muy elevado para su posterior análisis y estructuración.

Así mismo, hemos observado que en la mayoría de los casos el lenguaje utilizado resulta demasiado técnico dificultando la comprensión a los entrevistados. Esto a hecho que hayamos optado por la reformulación instantánea de algunos de los términos utilizados.

Además, algunos de los aspectos tratados en la entrevista como los relacionados con la política o la religión suscitan rechazo entre los entrevistados que en algunos casos se han podido sentir obligados a posicionarse ideológicamente y manifestar públicamente sus tendencias políticas o religiosas.

Los entrevistados han presentado dificultades a la hora de realizar su historia de vida a la hora de seguir el orden cronológico de la entrevista, contestando a cuestiones planteadas en otros momentos temporales, dificultando la transcripción. Las preguntas con carácter muy general han presentado mayor dificultad de comprensión que aquellas más específicas.

Pero, a pesar de las dificultades anteriormente mencionadas, el carácter general de la historia de vida, ha posibilitado la recopilación de gran cantidad de información de valiosa utilidad para futuras investigaciones.

Un hecho destacable y muy importante, ha sido que las personas interesadas han manifestado su satisfacción por el interés y reconocimiento mostrado por una institución de prestigio intelectual como es la Universidad por sus trayectorias profesionales.

Para finalizar, podemos afirmar que a través de las experiencias narradas en las historias de vida de docentes jubilados, nos hemos abastecido de nuevas perspectivas y valiosos conocimientos para entender, reflexionar, transformar y mejorar el sistema educativo actual.

Referencias Bibliográficas

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

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

CHOMSKY, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.

CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos juegos*. Madrid MEC: Morata.

FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.

FREIRE, P. y MACEDO, D (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona

HABERMAS, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: racionalidad de la acción y racionalización social, y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.

HERNÁNDEZ, F. et al. (2011). *Lo que hemos aprendido a la hora de llevar a cabo historias de vida a partir de cuatro proyectos de investigación.* En F. HERNÁNDEZ ET AL (eds.), Historias de vida en contexto en educación. Biografías en contexto. En http://hdl.handle.net/2445/15323.

Historias que cuentan. Entrevistar como el arte de dejarse contar

Esther Prados Megías
Mª. Jesús Márquez García
Daniela Padua Arcos
Universidad de Almeria, España

Resumen: *Esta comunicación se deriva de un estudio sobre la participación de las maestras en el sistema educativo no universitario y sus contribuciones silenciosas a los importantes cambios en los últimos tiempos. El uso de las historias de vida y la entrevista en profundidad como herramienta de información nos ha permitido construir y significar la importancia de estas trayectorias profesionales. Profundizamos en aspectos que se derivan del espacio de la entrevista realizada a una de las maestras.*

Palabras clave: *experiencia vivida, entrevista en profundidad, interacción, historia de vida*

Abstract: This communication is a part of a study on the participation and contribution of the teachers to the educational system. They are contributions, normally silent, but that make possible important changes.. The use of the histories of life and the interview in depth are the tool of information has allowed us to construct and to mean the importance of these professional paths. Across one of the teachers, we penetrate into aspects related to the space of the interview.
Keywords: lived experience, interview in depth, interaction, history of life

Introducción

> No existen rutinas que prescribir, reglas para dirigir los pasos, algoritmos que calcular. Existen deseos, propósitos flexibles y la necesidad de quedar en contacto con lo que es importante (Eisner 1998, p. 199).

La comunicación que presentamos se deriva de un estudio amplio que indaga la participación de las maestras en el sistema educativo no universitario y las contribuciones, la mayor parte silenciosas, de éstas a cambios en los últimos tiempos. El uso de las historias de vida en esta investigación, así como la entrevista en profundidad como herramienta de información, nos está permitiendo construir y significar la importancia de estas trayectorias profesionales. Al mismo tiempo nos dan la oportunidad de imbricar los significados y subjetividades que estas maestras aportan a la identidad de sus profesiones como constructoras de pensamiento, como transformadoras de roles profesionales y como innovadoras en el campo del conocimiento educativo igualitario.

Consideramos las historias de vida como elemento significativo para profundizar en el devenir del ejercicio de la profesión y de cómo ésta se adhiere a lo personal, político, social…, a sabiendas de que cada maestra narra su historia desde la subjetividad propia y en relación a sus experiencias, dando significado a una forma de ejercer lo profesional desde lo personal y viceversa.

Entrevistar o el arte de dejarse contar

Nos centramos en el caso de Esperanza por ser ésta la primera maestra con la que contactamos y la que nos brindó la posibilidad de hacer del espacio de la entrevista un espacio para investigar colaborativamente. La historia narrada alumbra la transformación de "una manera de contarse", de vivirse y de ejercer profesionalmente,

> Yo pensaba que tenía que contar cosas que hacía en mi trabajo (…) vuestras preguntas me hacen pensar y reflexionar sobre mí, y ahora ya no cuento sin más lo que hice y sigo haciendo, sino que además cuento cosas de mí, es como si yo me contara cosas a mí mientras os cuento, no sé, cosas que tienen que ver conmigo, con como yo soy y como yo hago (…) como si fuese un cuento dentro de otro cuento, algo así. (Relato Esperanza, 5 mayo 2009).

Su historia de vida, adquieren especial importancia dentro de la investigación narrativa por contextualizar social y culturalmente una época, y se convierten así en historias corporeizadas, expresadas en sus modos, posicionamientos y vivencias, dotando de una especial significatividad la forma de ejercer el magisterio. Ya que como expresa Bruner (1997), mediante el pensamiento narrativo damos sentido a nuestras vidas y a los sucesos en los que estamos involucrados integrándolos en relatos.

> La época en la que yo estudié era una época de penurias, de restricciones, de falta de libertades. Yo estudié lo que antes se llamaba reválida y después la carrera de Magisterio que nada tiene que ver con hoy en día (…) pero somos fruto de nuestra historia y de nuestras familias (…) pero una cosa creo que no cambia a pesar de los tiempos históricos, que es esa capacidad de ver que tu profesión es una oportunidad para cambiar las cosas, para hacer que la escuela sea un lugar al que se va para algo más que memorizar. Si yo no huiese tenido esa oportunidad no sería la mujer que soy (…) La conciencia crítica te la da la capacidad de analizar y ver las diferencias sociales, injusticias, abusos… y eso siempre ha existido(…) (Relato Esperanza, 21 mayo 2009).

Desde la perspectiva narrativa, además de interesarnos lo que cuenta también ponemos especial atención en cómo lo cuenta, y de cómo lo contado es contextualizado social y culturalmente, influyendo medularmente en una forma de relatar, hacer y transformar la profesión. Es precisamente la manera de contar de las maestras la que ha dado el carácter y el enfoque que iba adquiriendo el proceso de este trabajo. Nos centramos en explicar y argumentar el espacio de las entrevistas realizadas ya que éstas y el contexto en el que se han ido desarrollando han constituido la fuente substancial de información de esta investigación.

La fase inicial de la investigación determinó establecer contacto con distintas maestras de la geografía española. En la fase de toma de relación tres fueron las personas que respondieron afirmativamente a este proyecto y en concreto la primera entrevistada supuso un trabajo denso, intensivo y profundo. Contactar con la entrevistada y desarrollar la entrevista ha dado significado a la dinámica de la investigación, pero sobre todo al sentido y orientación que iban configurando el proceso de la entrevista. La propia entrevistada nos contaba la importancia personal de participar en el proyecto que le presentábamos; significaría para ella un espacio vital de toma de conciencia de su trabajo y una forma de hacer público lo que tantos años llevaba realizando en soledad y de forma anónima. De ahí que la entrevista comenzase a ser un espacio singular de encuentro donde a veces no se determinaba con exactitud la frontera entre entrevistada y entrevistadora.

La experiencia vivida como investigadoras con la primera maestra entrevistada ha constituido un foco de atención y reflexión acerca del papel que juega el cómo entrevistar para desarrollar una historia de vida. De ahí la importancia de centrar este trabajo en aspectos que atañen al espacio de la entrevista y a cómo dicho espacio ob-liga a una forma de acercarse por parte de quien investiga, en la que lo prescrito como rutina y reglas que dirigen los pasos y

“cálculos” han de ser flexibilizados por los deseos, propósitos y evidencias que emergen en lo mediado entre entrevistada y entrevistadora.

Nos centramos en la experiencia vivida y desarrollada a lo largo de cuatro meses de entrevista a una de las maestras, Esperanza

> Esperanza es el pseudónimo atribuido, fundamentalmente por significar el “sueño utópico” que jamás puede perderse en educación y en la tarea de enseñar. Maestra de primaria a punto de jubilarse, le quedan dos años. *Comencé en 1970, y en el año 1975 conocí el movimiento Freinet y desde entonces me enamoré de esta forma de concebir y ejercer la enseñanza* (…) *Al principio teníamos que reunirnos casi en secreto, aún sabiendo que ello conllevaba un riesgo, luego todo cambió… es lo mejor que me podía haber pasado, ya que fue y sigue siendo una apuesta por enseñar desde y con las personas. Luego todo parecía que apuntaba a mejores transformaciones pero la realidad es que la enseñanza y los modos de llevarla a cabo han cambiado poco*. Desde el inicio de su docencia incluye el trabajo corporal como un pilar básico en el ejercicio de su práctica docente, *no entiendo educar sin un trabajo continuo con el cuerpo y con las emociones y con la manera de implicarse socialmente (…) El teatro me ha permitido unir todos estos aspectos, contenidos y experiencias* (Relato Esperanza, 19 Abril y 5 mayo 2009).

En principio las entrevistas fueron diseñadas para la obtención de información relativa al ejercicio de la profesión durante la época datada, y ello parecía que obligaba a estructurar una serie de cuestiones pertinentes y relevantes para el estudio. Sin embargo, tal y como expone Connelly y Clandinin (1995: 22), “la complejidad de la narrativa incluye que una misma persona al mismo tiempo vive, re-explica y revive esas historias”, cuestión que ha conformado el entramado y el discurso de la entrevistada. Desde los primeros encuentros vislumbramos la necesidad de romper protocolos y de darnos el permiso para entrar en el terreno de lo íntimo, de lo personal,… “*porque si no te cuento en qué momento me encontraba yo personalmente difícilmente podrás comprender y podré yo explicarme porqué tuve que decidir hacer en solitario el teatro dentro del aula, por ejemplo*” (Relato Esperanza, 19 abril 2009). Es por ello que queremos destacar la entrevista en profundidad como un espacio de conocimiento mutuo, de relaciones que explican y argumentan la construcción de subjetividades que se interrelacionan en el ejercicio del conocimiento y de la comprensión de escenarios profesionales. Esta entrevista ha sido un espacio para contar y contarse. Contar y relatar la escenografía educativa y de cómo el escenario social de las distintas épocas han ido conformando escenarios educativos, pero al mismo tiempo, el relato de Esperanza ha ido desentrañando sus miedos, decisiones, problemática, anhelos, enfermedades, relaciones familiares…; todo su universo interno desde su ser mujer, para construirse y sentirse como persona que se desarrolla profesionalmente como maestra,

> Para mí al principio era muy importante luchar por una mejor escuela, que fuese más democrática, más participativa, que te dejasen tener iniciativas (ten en cuenta que acabábamos de salir de una dictadura), no sé, quizá el tiempo y las malas experiencias, y sobre todo las zancadillas que he ido viviendo, envidias y celos profesionales por parte de compañeros y compañeras, me han ido haciendo que ese ímpetu a lo largo de mi vida lo viva y lo siga teniendo pero que lo lleve a cabo más sosegadamente, ¡um! Puede ser también la madurez, la experiencia (…) En nuestra profesión es que la gente no admite la discrepancia, ese es el problema principal que tienen, ¿sabes?, entonces yo discrepo de una persona y ya me consideran su enemiga, y este es el problema principal que yo he tenido en mi trayectoria (…) Ahora sé que algunos de los dolores y ansiedades que tuve hace unos años tienen mucho que ver con esta energía impetuosa. No me arrepiento de nada lo que he hecho, ahora le diría a las nuevas generaciones de maestras y maestros que si no aman de verdad lo que es esta profesión difícilmente podrán cambiar las estructuras institucionales que tanto nos restringen. Somos nosotros mismos, entre compañeros y compañeras los primeros que nos ponemos límites y dificultades. (Relato Esperanza, 5 Mayo 2009).

Como señala Vázquez (2000, cit. en Rivas 2009:115), “cuando las personas hacemos memoria, mediante nuestro discurso sostenemos, reproducimos, extendemos, engendramos, alteramos y

transformamos nuestras relaciones". En un momento dado, Esperanza, al ir contando cómo había ido dándose cuenta de su propia realidad y de cómo sus decisiones personales estaban estrechamente vinculadas a su contexto familiar, económico y social (humilde, sin apenas recursos culturales y un ambiente rural de la España de los años sesenta), detuvo la entrevista, hizo que apagásemos la grabadora y comenzó a sacar recuerdos, fotos, libretas, viejos libros… que habían rodeado su universo de adolescente. Comenzaba aquí un espacio relacional entre quien escucha la historia y quien la cuenta. Espacio que nos hace dar un salto al vacío, que nos hacía velar por la distancia "crítica" con nuestra contadora de historias y la proximidad emergente que alberga lo relacional como espacio de encuentro para aprender a escuchar la historia narrada. Ese día, como otros tantos, la entrevista grabada se detuvo durante una hora, pero no así, el espacio vivido junto a ella, lleno de anécdotas, recuerdos, emociones, vivencias…

En estos momentos, retomar el aspecto metodológico de la entrevista sería un flaco favor a vivir la profundidad narrativa que requiere una historia de vida contada desde imágenes, formas, detalles… De ahí que esta historia de vida no comienza cuando empieza la narración, sino en el momento mismo que el tiempo vivido se establece entre quien narra y quien escucha, más allá de lo contado, y cuando se vive en igualdad de importancia el mundo de vida al que pertenece, en este caso, Esperanza. En palabras de Moreno Alejandro (2004:14), "este tiempo, que está caracterizado por la in-vivencia (el vivir integral dentro) del investigador en dicho mundo-de-vida en con-vivencia con el historiador y los convivientes de ese mundo". De esta forma, Esperanza nos fusionó en el camino de pertenencia de su historia, compartiendo un espacio hermenéutico en el que se circunscribe su historia de vida profesional, colaborando y permitiendo que sea comprendida e interpretada.

De otra parte, que la historia se produzca en espacios compartidos de relación profunda de confianza mutua, sitúa las condiciones para que el mundo de vida de Esperanza pueda ser conocido realmente desde dentro,

> Esta tarde todo ocurrió inesperadamente, un café con pastas esperaba en la sala donde habitualmente nos encontrábamos para seguir contando-narrando su "historia de maestra", rodeadas de libros, apuntes, trabajos, fotos personales y recuerdos de las escuelas y niños y niñas con los que había trabajado. La grabadora seguiría otra tarde más sin usarse y sólo cuando Esperanza nos lo pedía volvíamos a ponerla en "rec". Esperanza compartía su mundo, su vida, su cultura, su comunidad (…). La entrevista se convierte no sólo en instrumento de investigación sino en medio para adentrarnos en el interior de las personas. Su historia no nos pertenece, y a la vez, que sea contada y regalada a esta investigación, licita la importancia y la significatividad de construir relatos que nos aporten luces a la manera de interpretar la historia de la educación" (Diario de campo, 20 abril 2009).

De la relación interpersonal e intrapersonal que surge en el proceso largo y denso de esta entrevista en profundidad, emerge una complicidad que posibilita acceder al mundo interpretativo de esta historia de vida, en palabras de Moreno Alejandro:

> Hasta donde sea posible, investigador e investigado pueden y deben unirse, para de esta forma, siendo miembros de un mismo mundo y copartícipes de un mismo horizonte hermenéutico, producir conocimiento en igualdad de condiciones y en diversidad de formación y preparación y de apertura intelectual (2004:15).

Acordar criterios para las sucesivas entrevistas se alejaba de los propósitos de nuestra entrevistada,

> *Nada de ajustes y de acordar criterios para entrevistas, quiero vivir este compromiso que hago contigo desde la espontaneidad. Yo he hecho un guión de lo que deseo contarte, de cuál ha sido mi trayectoria y sé que eso te lo contaré, el resto de "historias" tengo que dejarlas salir por sí solas* (Relato de Esperanza, 19 Abril 2009).

Ha sido la espontaneidad de las conversaciones las que han guiado este proceso, escuchando y leyendo lo grabado tantas veces como fuese necesario por ambas partes. El inicio de los

encuentros siempre fueron cordiales, abiertos, espontáneos, llenos de alegría y con muchas ganas de "decir". A medida que avanza el tiempo y espacio compartido, las temáticas surgían de la propia reflexión que generaba la conversación; de la propia escucha in situ, o de aspectos que se quedaban "suspendidos y pendientes" en días anteriores.

Desde esta nueva experiencia entrevistando resuenan en nosotras las palabras de Kushner (2002), cuando plantea que los miedos y resistencias a dejar las entrevistas estructuradas obedecen a las resistencias que tenemos los y las investigadoras al cambio, como lo son también las creencias. Dotar a la entrevista como estrategia para hacer preguntas sería quedarnos en un plano restrictivo. Por el contrario abrirnos a la dimensión, en nuestro caso, de co-construir un instrumento personalizado, puede ser expresión de cómo entrevistada y entrevistadora ven el mundo, la realidad y su problemática, de cómo se valoran y que posicionamientos eligen, de los porqués y para qué de investigar y narrar.

Conclusiones

La narración de Esperanza nos ha llevado a lugares de nuestra propia historia y de la historia de la educación en España, a la vez que, algunas cuestiones que planteábamos desde nuestra propia historia iban dejando paso y facilitando la exploración a Esperanza. De esta forma surgen resonancias (Beatriz Celada, 2009) entre protagonista e investigadora, que permiten y dan la oportunidad de conocer historias y experiencias que transitan entre lo simbólico y lo real, haciéndonos cuestionar creencias, verdades e interrogantes de nuestra propia labor. No es fácil sustraerse de este tipo de investigaciones, ya que generan relaciones con los sujetos desde una cierta intimidad, haciéndonos tocar delicadamente su mundo personal, sus vidas y sus historias.

A lo largo de todo el proceso, no sólo hemos conocido sus reflexiones, experiencias, formación y formas de ejercer la docencia, sino que también hemos entrado en diálogo con nuestra propia experiencia como docentes y mujeres, y nos ha puesto frente al espejo nuestras propias vivencias y experiencias, y de cómo ellas han construido nuestra propia subjetividad. De ahí que nos posicionemos en la forma de entender lo narrativo como una interacción entre subjetividades, un cruce de narrativas en el que la epistemología se entrelaza con el concepto de democracia y ética en la investigación y como cuestiones indisolubles e indivisibles a lo largo de todo el proceso.

Por otro lado, en la investigación naturalista y sobre todo desde el punto de vista narrativo, la subjetividad es una cuestión epistemológica relativa a la concepción de la realidad, la forma de entender el conocimiento que construimos y lo que afecta a las características más subjetivas de la investigación, sin dejar fuera al sujeto que investiga.

En este caso, la entrevista ha sido el contexto formal de lo que se decía y de lo que se podía usar para la investigación. Sin embargo, la mayor parte de la indagación y documentación ha surgido del encuentro compartido más allá de las entrevistas, de la confidencialidad de distintos episodios y escenarios mostrados y de las conversaciones y convivencias generadas en nuestro tiempo de entrevista.

La entrevista y el tiempo dedicado a ella dejaron de ser argumentos preocupantes, elevando a la categoría de fundamental, la descripción densa de experiencias, sentimientos, reflexiones y críticas del universo educativo, social y político de las distintas épocas vividas por Esperanza. Sólo así pudimos acercarnos a "la experiencia de una investigación interactiva" (Ball 1983, cit. en Goodson 2004), que utiliza la entrevista como "vehículo para una relación conversacional con otra persona, es decir, la entrevistada, sobre el significado de experiencias" (Max Van Man, 2003: 84).

Ello ha supuesto una forma de hacernos coparticipes en la investigación para recuperar, cuestionar y dialogar las temáticas que iban apareciendo en el proceso de entrevistar. Una forma de hacer que la entrevista alcance forma de significados que imbrican "a la persona con la humanidad" (Kushner, 2002:99), y a las experiencias individuales con experiencias de colectividades.

Entrevistar a Esperanza ha supuesto un cambio en nuestro posicionamiento como investigadoras, en reconstruir los tiempos, espacios y modos de entrevistar y en la posibilidad de construir un modo compartido de investigar, donde las experiencias de vida personales y profesionales nos abren a una realidad particular, igual y diferente.

Referencias Bibliográficas

BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Visor

CELADA, B. (2009). *El valor y la resonancia de las biografias de personas con discapacidad en la investigación educativa*. En J.I. RIVAS Y D. HERRERA (Coord.), Voz y educación (75-88). Barcelona. Octaedro.

CONNELLY, J y CLANDININ, J. (1995). *Relatos de experiencias e investigación narrativa*, en LARROSA, J. y otros (eds), Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación (11-59). Barcelona: Laertes.

EISNER, W. (1998). *El Ojo Ilustrado-Indagación Cualitativa y Mejora de la Práctica Educativa.* Barcelona: Paidós.

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

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

MORENO, A. (2004). Historias de vida e investigación. http://prof.usb.ve/miguelm/historiasdevida.html (Extraído el 10/07/10)

RIVAS, J.I. (1990). *Investigación naturalista en educación*. Valencia: Promolibro.

--------- Y HERRERA, D. (2009). *Voz y educación.* Barcelona: Octaedro.

VAN MANNEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea.

La entrevista como espacio de relaciones en una investigación planteada como acompañamiento[17]

Juana María Sancho
Fernando Hernández
Verónica Larraín
Alejandra Montané
Universidad de Barcelona[18]

Resumen. *En la investigación basada en relatos biográficos el método básico de recogida de evidencias ha sido y es la entrevista. Pero en la investigación a la que hace referencia este texto, una conversación inicial con un grupo de docentes de diferentes edades y condiciones con el que compartimos el sentido y las finalidades de este estudio, nos propuso convertir nuestro trabajo con profesorado novel en un proceso de acompañamiento y la entrevista en un espacio de encuentro. Fue un reto que no pudimos obviar. Partiendo de esta situación, este texto explora las temáticas que emergen de una comprensión del proceso de construcción de los relatos que amplía el sentido de la conversación, permitiendo a nuestros colaboradores tomar decisiones con las que aporten no sólo sus palabras (con imágenes, músicas, textos, experiencias de clase,…) sino la posibilidad de construir y vivir una oportunidad para reflexionar sobre lo que han hecho y hacen, en lo que hemos venido a llamar como un 'espacio de encuentro' entre sujetos e experiencias vividas y narradas.*
Palabras clave: *relatos biográficos, experiencia vivida, profesorado novel, profesionalización docente, relatos de vida, historias de vida.*

Abstract. *For research based on biographical narratives, the interview has been the typical method used for collecting data. However, after having a conversation with a group of teachers –of different ages and situations– and sharing the purpose and goals of this study with them, the group recommended that we structure our work with novice teachers as a process of on-going support and mentoring, and convert the interview into a meeting space, where researchers and teachers come together. This challenge could not be ignored. Thus, this paper explores themes that emerge when the process of creating narratives is based on a wider understanding of the role of conversation in the research process. This position allows our collaborators to make decisions, and participate not only by sharing their words (and images, music, texts, class experiences…) but also by actively reflecting on their past and present activities, in what we have come to call the "meeting space" between subjects and their lived and narrated experiences.*
Key words: *biographies, lived experience, novice teachers, teacher professional development, life stories, life histories.*

Introducción

Nuestra aportación surge en el contexto de una investigación sobre la construcción de la identidad docente durante la formación inicial y los primeros años de profesión y responde a las reflexiones iniciadas en relación a la entrevista como instrumento de investigación.

En los preliminares del trabajo, nos encontramos con un grupo de docentes con los que quisimos confrontar del estudio que pretendíamos desarrollar en los próximos tres años. Esta idea de poner a debate un proyecto de investigación antes de comenzarlo a poner en marcha responde a

[17] Este trabajo forma parte del proyecto "La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo" (Identidoc) (EDU2010-20852-C02-01).
[18] Forman parte del grupo de investigación consolidado "Subjetividades y entornos de aprendizaje contemporáneos" – ESBRINA, 2009SGR 503 y de la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNID) EDU2010-12194-E (subprograma EDUC).

la convicción de que sólo cuando los investigadores nos ponemos en relación con aquellos con y de quienes pretendemos aprender, el propósito del estudio adquiere una dimensión encarnada. En esta conversación uno de los participantes nos regaló la sugerencia de que la investigación tenía que ser un acompañamiento que sirviera a los participantes para formarse y aprender de su trabajo. Esta idea centró los siguientes debates en el seno del equipo de investigación hasta convertirse en una dimensión relevante del proyecto. Era un concepto nuevo: investigar como proceso de acompañamiento- que ponía en cuestión toda una serie de concepciones sobre la investigación que toma a los sujetos sólo como fuente de evidencias, con las que los investigadores elaboran sus reflexiones, inferencias y publicaciones-, resultó un desafío y una apuesta que asumimos con la duda de quién entra en un territorio poco explorado.

Aprender a ser docente, es decir la construcción de unos referentes de identidad profesional, se configura como un desarrollo dinámico construido a través de la reflexividad (Giddens, 1995). Esto supone un proceso de narración sobre y desde el sí mismo que se construye y reconstruye en el propio proceso de autoría del propio sujeto. Implicando, por lo tanto, un proceso de creación y empoderamiento.

> …we need to replace 'the myth that teacher socialisation is largely a passive process of adapting to the expectations and directives of others, routinely accomplished through imitation, reinforcement and assimilation' with a view of socialisation as 'an active construction of meaning that is lived as a process of becoming.' (Moore, 2004: 25).

En este contexto, el encuentro investigadores/sujetos –tradicionalmente configurado a través de la entrevista- se puede convertir en un proceso de acompañamiento, que va más allá de un marco delimitado por una relación basada en la dualidad decir-escuchar.

Lo que hace que acompañar signifique para nosotros caminar juntos, más allá de los encuentros puntuales en los que la conversación –en en el marco de una serie de entrevistas- permita trenzar las ideas que emerjan en torno al aprender a ser docente.

En este texto, después de situar el papel de la entrevista en las historias de vida, nos aproximamos al sentido que puede tener esta estrategia de indagación cuando se utiliza como espacio de encuentro en una investigación que se plantea como un proceso de acompañamiento que forma a quienes participan en ella.

De la entrevista en las historias de vida al encuentro entre sujetos en las narrativa biográficas

En la investigación basada en historias de vida el método básico de recogida de evidencias ha sido y es la entrevista, que se puede ver acompañada de muestras que ilustren aspectos de las trayectorias de los sujetos (fotografías, ejemplos de su trabajo,…). Pero es la entrevista, como vía de acceso a la memoria de la experiencia del otro la que se convierte en el relato que da forma y sentido a la historia de vida. En la construcción de ese relato la entrevista, más allá del foco de la investigación –por ejemplo, la relación del profesorado con los cambios (Hernández, Sancho, Montané & Sánchez de Serdio, 2009); los procesos de reestructuración profesional (Müller, Jörg. & Hernández, Fernando (2010); Müller, Norrie, Hernández, Sancho, Creus & Larraín, 2010); o las trayectorias de aprendizaje (Goodson, Biesta, Tedder, & Adair, 2010)- trata de poner el relato del sujeto en relación a un contexto y a una cronología. En el siguiente fragmento del inicio de una entrevista que tuvo lugar en el estudio *Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios.* (Ministerio de Ciencia e Innovación SEJ2006-01876), se aprecia la invitación a poner el relato de la trayectoria personal en relación a una temporalidad cronológica.

> Investigador: Nosotros solemos comenzar con una pregunta abierta que a su vez es una invitación a que hagas un resumen de tu historia en relación con la universidad: cuándo comenzaste, cómo ha sido tu carrera docente, cuáles han sido los momentos clave,..
> Profesora: Yo empecé en el año 75, del 75-80 hice Farmacia, acabé en el 80; en el 78 era alumna interna ya del Departamento de Fisiología, acabé y leí la tesina en el 80 y solicité una beca de la Formación de Personal Investigador de entonces, que ya en aquella convocatoria era incompatible con ser ayudantes, eran becas exclusivas. Tuve una beca que se hace efectiva en el 1 de enero del 1981. En octubre del 1981 se queda una ayudantía libre y entonces fui a un concurso de méritos y en octubre del 1981 entré de profesora ayudante de clase de prácticas y tuve que renunciar a la beca. Con dolor de la dirección del departamento porque perdí la ayuda paralela. Entonces la beca llevaba una ayuda paralela y por eso no querían que dejásemos de ser becarios.

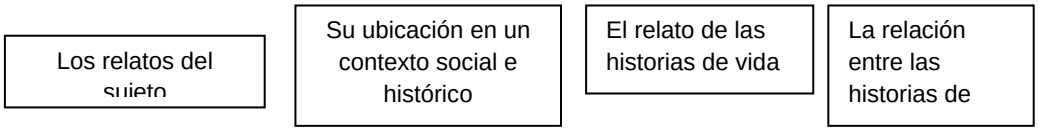
Al establecer esta relación lo biográfico se pone en contexto, lo que permite generar conocimiento social desde la experiencia individual. Y es que, no lo olvidemos que, como argumentan Cole y Knowles (2001: 20),

> We think of life history research as taking narrative one step further; that is life history research goes beyond the individual and the personal and places narrative accounts and interpretations within a broader context. Lives are lived within the influence of contexts as far ranging as cultural, political, familial, educational, and religious spheres just to mention a few.

En este marco en el que la experiencia personal se pone en contexto, lo que se hace mediante la entrevista es tratar de situar los sucesos en su devenir histórico y social. Con ello, la intención es generar conocimiento primero y teoría después, en torno al foco de nuestro estudio. El siguiente ejemplo ilustra el camino que va desde la entrevista anterior al relato de la historia de vida:

> **Una trayectoria orientada hacia la universidad**
> El mismo año que murió el general Franco, 1975, Pilar entró a estudiar en la universidad de Granada. La solemnidad de la frase sirve para enmarcar el contexto de tensión y agitación social que vivía no sólo la universidad sino la sociedad española en general en aquel periodo.
> Los efectos de las reformas que se habían iniciado con la Ley General de Educación (1970), y que iban a continuar con la aprobación de la Constitución (1978) van a llevar a la Universidad una serie de cambios que permitirán, como será el caso de Pilar, acceder por ejemplo, a las recién creadas becas de formación de personal investigador (FPI) que posibilitaron el inicio de muchas carreras académicas en aquella época. Pero el crecimiento y la expansión de la universidad que a partir de estas reformas tenía lugar, hará que, en historias como la que nos ocupa, la beca no pudiera mantenerse por mucho tiempo, pues había que responder –en este caso como profesora de prácticas- a la avalancha de estudiantes que comenzaba a llegar a la universidad.
> *Yo empecé en el año 75, cursé Farmacia del 75-80. Hice Farmacia y acabé en el 80. En el 78 era ya alumna interna del Departamento de Fisiología, y acabé y leí la tesina en el 80 y solicité una beca de la Formación de Personal Investigador de entonces, que ya en aquella convocatoria era incompatible con ayudantes, eran becas exclusivas. Tuve una beca que se hace efectiva el 1 de enero del 1981. En octubre del 1981 se queda una ayudantía libre y entonces fui a un concurso de méritos y en octubre del 1981 entré de profesora ayudante de clase de prácticas y tuve que renunciar a la beca. Con dolor por parte digamos de la dirección del departamento, porque perdí la ayuda paralela. Entonces la beca llevaba una ayuda paralela y por eso no querían que dejásemos de ser becario.* (Hernández, 2009: 3).

Surge así una relación, que es con la que el investigador ha de actuar, para generar el relato de la historia de vida, entre:



Lo que sucede en la entrevista depende del espacio de relación que se construya, que está en función de la disponibilidad para narrar-se del sujeto y de la capacidad para crear empatía por parte del investigador. Por eso cada historia de vida termina siendo única, aunque se compartan los marcos conceptuales y metodológicos y las estrategias narrativas entre varios investigadores en el seno de un mismo proyecto. Lo que luego se haga con las historias de vida para ponerlas en relación y descubrir conexiones es otro tema que merece ser explorado. Pero este no es el propósito de esta aportación. Lo que pretendemos es destacar que la entrevista puede ser mucho más que un encuentro en el que se cruzan preguntas (por parte del investigador) y respuestas (por parte del sujeto colaborador).

En este marco los sujetos y los investigadores se encuentran en el espacio de la entrevista, pero la cuestión es ¿cuándo y cómo ese espacio es realmente un encuentro que se convierte en acompañamiento?

Como argumentamos a continuación, para que ese espacio de encuentro de la entrevista pueda ser considerado como acompañamiento en la investigación, se precisa, sobre todo, comprenderlo como un lugar de creación, de formación y de construcción/reconstrucción compartida. Lo que nos lleva a explorar los tres recorridos que se apuntan en el siguiente cuadro:

La entrevista como acompañamiento	**Espacio de creación** **Espacio de formación** **Espacio de construcción/reconstrucción**

La entrevista como espacio de creación

David Gauntlett, en una conversación con Peter Holzwarth en torno a la utilización de métodos visuales y creativos para explorar identidades reflexiona sobre el tipo de investigación que está llevando a cabo, que cuestiona los límites en los que se sitúan investigador y sujeto colaborador. Además de la finalidad formativa de este tipo de encuentro, como ya apuntábamos más arriba, Holzwarth argumenta,

> I think I'm developing a kind of research which enables people to communicate, in a meaningful way, about their identities and experiences, and their own thoughts about their identities and experiences, through creatively making things themselves, and then reflecting upon what they have made. This is a process which takes time, and which *uses the hands and body as well as the mind*. The method *should be empowering for the participants* – since they have a creative opportunity to express and explore something as part of a project which is interested in what they have to say (although the idea that research studies can 'empower' participants is perhaps sometimes overambitious). But the approach is optimistic and trusting about people's ability to generate interesting theories and observations themselves. And I want to establish theoretical support for this approach, and studies which demonstrate its worth (…) (Gauntlett y Holzwarth, 2006: 1).

Si destacamos esta cita es porque nos permite situar el marco y las intenciones desde las que nos situamos a la hora de llevar la praxis de la entrevista a un contexto de investigación que trata de construirse como una propuesta de acompañamiento. No se trata de tejer un juego de preguntas y respuestas que luego se trascriben y que el investigador convierte en evidencias para decir lo que ya, desde un inicio, pensaba que tenía que ser dicho. Se trata de tejer desde el primer momento un relato en el que no sólo van a aparecer dos voces, sino las historias y corporeidades de quienes son los generadores de esas voces. Por eso nos interesa lo que dicen Gauntlett y Holzwarth, pues lo que prendemos es que quienes colaboran en nuestras investigaciones de carácter biográfico puedan no sólo comunicar sus "identidades y experiencias" en torno a su relación con los cambios (desde aquellos que son profesores en la universidad o en centros de primaria y secundaria) o a cómo aprenden a ser docentes –en la investigación que ahora nos ocupa-. Pretendemos que el proceso de construcción de los relatos –que amplía el sentido de la conversación- les permita hacer

cosas por ellos mismos con las que aporten no sólo sus palabras (con imágenes, músicas, textos, experiencias de clase,…) sino la posibilidad de construir y vivir una oportunidad para reflexionar sobre lo que han hecho y de lo que dan cuenta en lo que hemos venido a llamar como un ”espacio de encuentro” entre sujetos y experiencias vividas y narradas. De esta manera la entrevista no es un punto de llegada, un destino, sino un punto de partida que no se sabe a dónde nos va a conducir.

La entrevista como espacio de formación y construcción/reconstrucción:

Investigar cómo se aprende a ser docente supone implicarse en un terreno dinámico desde una perspectiva socioconstruccionista **(**Giddens 1995, Castells 2001, Luke 1999 y Hernández, 2004) ya que supone la configuración de una identidad que no es fija, ni estable. En este sentido Beijaard, Meijer y Verloop (2004) identifican cuatro características que consideran esenciales para la comprensión de la identidad profesional docente:

1. La identidad profesional es un proceso paulatino de interpretación y reinterpretación de experiencias;
2. comprende tanto la persona como el contexto y consiste en subidentidades más o menos armonizadas;
3. la capacidad de autoría (agency) se considera como un elemento importante, los docentes tienen que ser activos en el proceso de desarrollo profesional (aunque la ausencia de actividad también configura un tipo de identidad profesional);
4. visto desde una perspectiva sociocultural, las identidades profesionales se construyen y negocian a través de la participación e implicación en comunidades locales de práctica, donde la universidad puede ser vista como una de esas comunidades y el contexto de trabajo otra (Lave y Wenger 1991; Wenger 1998).

En este contexto, la entrevista surge como lugar de construcción a través de los diversos modos de “contarse” de los participantes, rompiendo así el tópico de la entrevista como pregunta-respuesta.

Por otra parte, supone re-pensar la cuestión del saber como una relación (Charlot, 2000) que permite instalarse en un determinado tipo de relación en el mundo donde los implicados, investigadores y participantes ponen en juego sus saberes y experiencias.

> No se puede comprender al sujeto del saber sin aprehenderlo en esta forma específica de relación con el mundo. Dicho de otro modo, no podemos, para definir la relación con el saber, partir del sujeto del saber (la razón): pues para comprender al sujeto de saber, es necesario aprehender su relación con el saber. (Charlot, 2000:69).

Por lo tanto esta relación con el saber es recursiva y autoreferencial e identitaria - es decir, instituyente-. Esta situación, ofrece una posibilidad *formativa* posibilitando la puesta en común de los dilemas profesionales en el proceso de aprender a ser docente. Este aspecto colateral de la investigación aumenta el valor de la misma.

La entrevista en una investigación como acompañamiento

Esto nos lleva a cuestionar la noción de entrevista. Especialmente con respecto a su carga epistemológica y al peso que tiene como forma de legitimación de la información obtenida sobre una persona. Tal como señalan Holstein y Gubrium,

> Interviewing is as much part of our society as it reflects society to us through respondents. More and more, interviews communicatively re-present who we are; increasingly, its varied formats are the way we know about ourselves, our lives and about others. (2003: 16)

Nuestra intención es poner en tela de juicio la operatividad con la que carga la noción de entrevista; por ejemplo, al hecho de *objetivar* a los sujetos participantes, volviendo sus experiencias en narrativas en las que lo personal se hace público y a partir de las que emergen diferentes versiones interpretativas de quién es la persona entrevistada (Denzin, 2001).

Incluso desde posturas más reflexivas en las que se intenta tomar distancia del retrato interpretativo del entrevistado, esta operatividad sigue estando vigente. En el caso de la entrevista reflexiva se considera que ésta es de por sí es un texto activo, un sitio en donde se cruzan los significados que son creados y desarrollados, así como también un lugar en donde las identidades son construidas y puestas en práctica (Denzin, 2001).

Sin embargo, no explica adecuadamente cómo los individuos participan activamente de un proceso en que las formas de contarse, las posiciones implicadas en la representación de uno mismo y del otro, y en la creación de saberes, llevan a un camino desconocido e incierto.

La entrevista entendida como una relación de encuentro no significa que este encuentro sea posibilitador de *todo* en términos formativos. Por ejemplo, de construir saberes, resolver problemas, promover la colaboración, asegurar la comprensión o realizar los deseos de comunicación y de diálogo. El acompañamiento, oscila y cambia de forma impredecible. Un elemento importante de éste es *el no saber*, lo que lo hace ser un espacio plagado de miedos, incertidumbres y vulnerabilidades. Este *no saber*, junto con las posibilidades de formarse, de aprender en este encuentro, son mutuamente constitutivos, igualmente primordiales en una relación de encuentro.

Desconstruir la entrevista nos lleva a la necesidad de redefinirla para liberarnos de su carga y poder así hablar de ella como un encuentro en la que se comparte de lo mucho que podemos llegar a ser y no sólo de lo que somos. Este proceso de deconstrucción lo vamos realizando a partir de lo que intentamos que sea una investigación como acompañamiento, en la que exploramos de manera conjunta no tanto formas de decir sino de contar-nos. Unas formas en las que:

- El sujeto puede marcar la pauta hacia donde llevar la conversación haciendo posible que sus necesidades también tengan lugar en el proceso de los sucesivos encuentros. Por ejemplo, una joven maestra manifestó que participaba en la investigación porque había temas sobre los que tenía dudas y pensaba que los encuentros le podían ayudar a aprender.
- Se busca que el encuentro sea posibilitador del cruce de agendas. En este sentido no es el investigador el que ha de cubrir sus propósitos, sino que la persona que colabora también se autoriza a explicitar la suya y ambas se ponen en juego. Adopta una posición dentro del conocimiento, el poder y el deseo en relación al investigador y le asigna una posición en relación a él o ella y al contexto. Por ejemplo, en la primera reunión, uno de los maestros colaboradores comparte con una de las investigadoras sus ideas sobre una aplicación informática que cree puede ayudar al profesorado a preparar sus clases. O, en el contexto de una serie de encuentros, una maestra manifestó que tenía interés en saber más sobre cómo podía ayudar a sus alumnos a aprender a partir de establecer relaciones y no sólo desde las actividades que plantean los libros de texto.
- Se puede construir el texto de forma conjunta, como intercambio y no sólo como revisión de lo que ha escrito el investigador (desde donde se le autoriza a añadir, ampliar o cambiar)…
- Se considera la entrevista como parte de un proceso de formación en el que se intercambian no sólo relatos de experiencia individual, sino lo que emerge de los cruces entre los sujetos y sus saberes (de sí, de los otros y del mundo).

- El proceso de formación no se configura como una obligación para los involucrados. *Puede* resultar en un cambio trasformador de los participantes y ser no sólo una suma de saberes. Está expuesto a la discontinuidad y a la ruptura.

Estos temas han de ser explorados con más detenimiento e ilustrados con ejemplos de la investigación sobre la que aquí damos cuenta. Será tema de un próximo trabajo. Aquí sólo hemos querido dejar el camino abierto de un sentido de la entrevista, en una investigación considerada como acompañamiento, que nos parece relevante si queremos que el proceso de indagación en el que participamos, además de generar conocimientos contribuye a formar, a cambiar a quienes participan en él.

Referencias Bibliográficas

BEIJAARD, D., MEIJER, P., Y VERLOOP, N. (2004). Reconsidering the research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.

CASTELLS, MANUEL (2001). *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.

CHARLOT, BERNARD (2000). *La relación con el saber, elementos para teoría*. Montevideo: Trilce.

COLE, ADRA L. Y KNOWLES, J. GARY (Eds.) (2001). *Lives in Context. The Art of Life History Research*. Lanham, MD: AltaMira Press.

DENZIN, NORMAN (2001). The Reflexive Interview and a Performative Social Science. *Qualitative Research* 1(1), 23-46.

GAUNTLETT, DAVID & HOLZWARTH, PETER (2006). Creative and visual methods for exploring identities – A conversation between David Gauntlett and Peter Holzwarth. *Visual Studies*, Bajado de http://www.artlab.org.uk/VS-interview-2ps.pdf el 20 de febrero de 2011.

GIDDENS, ANTHONY (1995). *Modernidad e indetidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

GOODSON, IVOR; BIESTA, GERT; TEDDER, MICHAEL & ADAIR, NORMA (2010). *Narrative learning*. New York : Routledge.

HERNÁNDEZ, FERNANDO (2004). *Mapping visual cultural narratives to explore adolescents' identities*. In: Hernández, F.; Goodson, I. (Eds.). Social geographies of educational change. (pp. 91-102). Dordrecht: Kluwer. Moore, Pragmatic radicalism: An autoethnographic perspective on pre-service teaching

--------- (2009). *Una característica de un buen profesor universitario es la necesidad permanente de aprender y de estudiar*. Accesible en: http://cecace.org/docs/proj-profuni/Profa_H_CAA_CiT_HV_A.pdf. Consultado 2l 2 de marzo de 2011.

--------- ; SANCHO, JUANA M.; MONTANÉ, ALEJANDRA & SÁNCHEZ DE SERDIO, AÍDA (2009). *¿Cómo los académicos españoles se enfrentan con el cambio? Respuestas desde una investigación de historias de vida profesionales*. Acción especial: Cambian los tiempos, cambia la universidad. El profesorado universitario ante los cambios. EDU2009-06692-E. Accesible en: http://cecace.org/docs/proj-profuni/Hernandez_y_otros_2009.pdf . Consultado el 8 de noviembre de 2010.

HOLSTEIN, JABER A.; GUBRIUM, JAMES F. (Eds.) (2003). *Postmodern interviewing. Thousand Oakes, CA.:* Sage Publications, Inc.

LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

LUKE, C. (Ed.). (1999). *Feminismos y pedagogías de la vida cotidiana*. Madrid: Morata.

MOORE, ALEX (2004). *The good teacher: dominant discourses in teaching and teacher education*. New York, NY: Routledge Falmer.

MÜLLER, JÖRG & HERNÁNDEZ, FERNANDO (2010). On the geography of accountability: Comparative analysis of teachers' experiences across seven European countries. *Journal of Educational Change*, 11 (4), 307-322.

MÜLLER, JÖRG; NORRIE, CAROLINE; HERNÁNDEZ, FERNANDO; SANCHO, JUANA M.; AMALIA, CREUS & LARRAÍN, VERÓNICA (2010). *European School Teachers' Work and Life under Restructuring: Professional Experiences, Knowledge and Expertise in Changing Contexts*. In I. GOODSON & S. LINDBLAD (Eds.), Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe (pp. 65-81). Rotterdan, Boston, Taipei: Sense Publishers.

WENGER, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

EL ESPACIO DE LA EXPERIENCIA EN LAS HISTORIAS DE VIDA

Historias de vida: dar vida a los años que la vida da de más

Manuel Marti Puig
Esther Nebot Cabeza
Universidad Jaume I- CPMFPA Betxí, Castellón, España

Resumen. *El presente estudio pretende mostrar cómo las historias de vida se han convertido en un recurso motivador y favorecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje del segundo nivel del primer ciclo en el Centro Público Municipal de Formación de Personas Adultas de Betxí.*
Palabras clave. *Historias de vida, alfabetización, motivación.*

Abstract.
In this study aims to show how life histories have evolved into a motivator and facilitator of the teaching and learning of the second level of the first cycle in the Center City Public Adult Education of Betxí.
Key words*. Life history, Literacy, Motivation.*

Introducción

La experiencia que presentamos se ha desarrollado en el Centro Público Municipal de Formación de Personas Adultas de Betxí, en Castellón, con alumnas del segundo nivel del primer ciclo. A pesar de saber leer y escribir consideramos que se encuentran en proceso de alfabetización, ya que su nivel no llegaría ni al de neolectoras.

Este colectivo lleva con nosotros más de diez años, y en uno de los casos llega a los 18 años. Después de todo ese tiempo hemos podido ver como se produce una regresión en sus ritmos de aprendizaje, aparecen las enfermedades, sus intereses van cambiando al igual que el color de su ropa (en su mayoría son viudas y el color predominante es el negro), y su motivación por el aprendizaje dista bastante de la de los alumnos de un centro ordinario.

Ante esta situación, como docentes se nos plantean serias dudas de cómo ir superando estos retos, y hacer, como decía Freire, de las adversidades posibilidades; A pesar de haber trabajado cantidades importantes de materiales en todo ese tiempo, realizado lecturas, y otras muchas actividades, tenemos la necesidad de poder contar con algún recurso que les motive y facilite que quieran seguir mejorando en su proceso de aprendizaje.

Conocedores de que en el campo de la educación de adultos hay importantes estudios sobre historias de vida en Portugal (Nóvoa, 2002), Francia (Pineau, 2006) y Suiza (Baudouin, 2010), y después de tener contactos con destacados investigadores en historias de vida como Jean-Michel Baudouin, Carmen Agulló, Fernando Hernández y Juana María Sancho, nos decidimos a darle forma y contar nuestra experiencia.

Las historias de vida han dado la voz y el protagonismo a un colectivo al que habitualmente no se escucha. Se han conocido un poco más a sí mismas, han dado significado a lo vivido por ellas, y nos ha posibilitado una metodología que se traduce en una mayor motivación e interés por su formación.

Contextualización

Consideramos importante para la comprensión de la experiencia tener en cuenta que se trata de un centro de Formación de Personas Adultas, conocidos popularmente como EPA's (Educación Personas Adultas)

En el año 1986 ve la luz el Libro Blanco para la educación de personas adultas, en el que se contemplan los cursos reglados de carácter compensador y los no reglados sin un reconocimiento oficial; pero será la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo General de 1990 (LOGSE), la que dedicando todo su Título III, deja ver como se supera ese objetivo alfabetizador y compensador de la educación de adultos del franquismo al contemplar tres áreas de acción: la académica, la laboral y la socio-cultural. De esta forma la educación de adultos se convierte en un elemento más del proyecto social y político de la sociedad (Martí, 2005), apostando por "no continuar separando la formación del trabajador, del ciudadano y del ser humano" (Ley Orgánica 10/2002). Como podemos ver la intención de la educación de adultos es favorecer en las personas adultas procesos de análisis crítico y mejora de sus condiciones de vida, favoreciendo la participación en proyectos culturales y colectivos (Pascual, 2000).

Durante la última década del siglo XX, la descentralización del Estado por medio de las Comunidades Autónomas ha posibilitado que algunas de ellas hayan aprobado leyes específicas para la educación de adultos. Se recoge, además de la alfabetización y programas para adquirir y actualizar la formación básica, otros programas formativos que van desde la preparación para las pruebas de acceso a la universidad o a los ciclos formativos hasta los programas que orienten y preparen para vivir el tiempo de ocio de una forma creativa.

Los centros de FPA en la actualidad tienen un gran campo de acción; la formación básica, la de carácter profesional y la social, en definitiva, posibilitan que las personas adultas cuenten con todo un abanico de posibilidades para vivir los años de vida que la vida de más.

¿Pero qué estamos haciendo?

El que una persona esté dispuesta a contar partes de su vida determina su propia historia de vida. Nos transmitirá aquellos hechos más destacados y significativos, aquella parte de su experiencia más importante para ella, pero no debemos de olvidar que la experiencia de una persona está basada en su interacción con gran cantidad de factores, que van desde otras personas, pasando por la cultura, hasta el propio contexto en el que se desarrolla. (Cortes, 2010). Este sumatorio de elementos determinará la identidad de la persona. En este sentido podemos afirmar que 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).

Pero, ¿qué es lo que estamos haciendo?. ¿Son historias de vida?, ¿son relatos de vida?, ¿estudios de casos?, ¿qué es lo que estamos haciendo?. Todos ellos se encuentran ubicados dentro del método biográfico, el cual pretende conocer la vida de las personas utilizando las entrevistas o documentos personales.

La principal diferencia entre una historia de vida y un relato se centra en que éste último pretende un análisis lineal en el tiempo y en el discurso sin atender a los contenidos subyacentes; mientras que las historias de vida tienen un carácter más dialógico, tal y como afirman Juan y Susana Fernández; considerando y valorando aspectos sociales, económicos, políticos, etc. Por su parte Roberts (2002), define las historias de vida como una metodología que se refiere a la "recopilación, interpretación y escritura del informe de la vida en términos del relato narrado o como una construcción de las experiencias pasadas del individuo".

Así mismo, podemos afirmar que el relato de vida corresponde a la historia de vida tal como la persona que la ha vivido y la explica, mientras que una historia de vida se refiere al estudio del caso de una persona concreta que no solo comprende su relato de vida, sino cualquier información o documentación adicional que permita reconstruir su biografía de forma objetiva. (Pujadas, 1992).

Teniendo en cuenta todo lo anterior podemos decir que el trabajo que se presenta utiliza de forma ecléctica principios de ambas propuestas, aunque con una mayor incidencia en la metodología de la historia de vida, ya que se tienen en cuenta tanto el contexto histórico como el socio-cultural.

Nuestras alumnas

Las cuatro alumnas de la experiencia presentan unas características personales muy destacadas que descubriremos a lo largo de nuestra exposición. Como la sociedad en la que se desarrollan los hechos narrados es pequeña, las protagonistas nos pidieron mantener su anonimato, por lo que a partir de este momento utilizaremos las iniciales de sus nombres para poder seguir el discurso.

Escasa escolarización

Las características propias del contexto de vida de las alumnas nos ayuda a entender los acontecimientos iniciando el estudio centrando nuestra atención en el momento temporal de su nacimiento.

Dos de ellas nacieron poco antes de la guerra civil, otra ya en plena batalla y la cuarta dos años después de su finalización; por lo que podemos decir que en su mayoría han vivido su infancia bajo el régimen franquista. Su infancia ha estado marcada por esos primeros años de dictadura, en la que el país aún tenía latentes las heridas de la guerra civil y la gente de este país ocultaba su identidad política y comulgaba de forma obligatoria con ideas políticas y religiosas impuestas.

En este contexto nuestras cuatro protagonistas mantuvieron una escasa y negativa relación con el sistema educativo. La disciplina, los castigos, la autoridad de la maestra, la separación por sexos atendiendo a determinados criterios, y una máxima que se ha mantenido demasiado tiempo: “la letra con sangre entra”, eran el denominador común de un largo periodo de la vida escolar que marcó negativamente la perspectiva con que se mira lo educativo.

Momentos difíciles para la mayoría de las familias de clase trabajadora, con un trabajo escasamente remunerado, en su mayoría agricultores con escasa formación y necesitados de manos para trabajar, un recurso gratuito eran los hijos. Poco se tenía en cuenta su edad, si podían ayudar en las labores familiares, la necesidad de subsistencia obligaba a los padres a contar con ellos para tirar adelante la familia. A pesar de ello, los padres intentaban enseñar a sus hijos a leer y escribir con escasos medios.

En este contexto M, que nació en 1931, nos dice que:

> Yo fui un curso a la escuela, de los 8 a los 9 años, y me quedé en casa ayudando a mis padres. Yo en la esuela aprendí poca cosa. En la escuela me portaba bastante bien, pero una vez una sobrina de la maestra que teníamos se portó mal y nos castigaron a todos. Formamos un corro y con una paleta nos pegó a todas las niñas en la mano y ya no repetí curso.

C nació en el verano de 1933, y nos cuenta que:

> Yo no fui nunca a la escuela porque me iba con mis padres a trabajar a la naranja fuera del pueblo. Yo en la escuela no aprendí nada porque no fui. Cuando estaba fuera cortaba muñecas de papel, pero cuando ya tenía unos cuantos años más mi padre me compraba unas libretas y yo copiaba las letras.

PV nació en plena guerra, en 1937.

> Fui un curso a la escuela. Después cuidaba de una anciana porque mi madre trabajaba. Yo en la escuela aprendí a leer y a escribir con muchas faltas. En la escuela me castigaban cara a la pared y de vez en cuando nos daban algún paletazo

PS, la más joven del grupo, nació en 1941.

> Fui 3 años a la escuela y después fui a cuidar a una de la tercera edad. En la escuela aprendí a leer, pero nunca me castigaron, aunque el castigo era de rodillas y de cara a la pared.

¿Qué les gusta leer?

En nuestro intento por saber más cosas de nuestras alumnas y así contar con más elementos a la hora de programar más actividades que les resultasen motivadoras, les enriqueciesen y les hiciesen crecer como personas, nos escribieron qué leen, escuchan o ven fuera del centro. La respuesta fue concluyente, ven novelas y series; y leen prensa rosa. Aunque siempre existe la excepción.

M nos dijo que:

> No hace mucho tiempo me leí un libro sobre Gandhi. Por la noche tengo costumbre de ver la "Alquería Blanca" que resulta un poco entretenida y alguna película

C, mucho más contundente:

> …de la tele solo veo la novela que me gusta mucho, pero cuando se termine no pienso ver ninguna más.

PV nos dice de forma indirecta que su tiempo fuera del centro lo dedica a otros menesteres que nada tiene que ver con lo escolar, aunque utiliza la palabra "labor", nombre que recibía una asignatura que cursaban las niñas en aquel momento, el que los contenidos impartidos a ambos sexos eran diferentes.

> Yo no leo porque la vista no me lo permite aunque me gustaría tener la vista sana para poder hacer labor, porque me gusta mucho bordar y hacer ganchillo.

PS manifiesta abiertamente que lee prensa rosa y ve programas del corazón.

> … yo leo el Pronto, veo cifras y letras, pasa palabra, la Alquería Blanca y el Diario de Patricia.

De estas aportaciones nació un proyecto que desde estas líneas animamos a su realización. Estaba claro que lo que mayoritariamente leían era prensa rosa, decidimos elaborar una revista del corazón, pero esta sería su revista del corazón. Ellas junto con sus compañeras iban a ser las protagonistas. El proceso fue largo, con una duración de un curso escolar. Después de pedirles que trajeran una foto de su vida que les recordara alguna cosa positiva, cada una de ella, con una puntualidad suiza, característica de este colectivo, nos trajo su foto. Es necesario que lo que cada una de ellas cuenta, siempre que sea de forma voluntaria, lo que representa para ella "su" fotografía. Pero hay que recordarles que lo hagan en "positivo", porque si recordamos, su color es el negro y sus comentarios están teñidos por esa tonalidad.

El siguiente paso es escribir en tercera persona como si fuesen ellas las periodistas que redactan la noticia. Hay que reconocer que resulto más complicado de lo que teníamos previsto, pero con tesón y mucha paciencia lo conseguimos. Las iniciamos en la utilización de las nuevas tecnologías. Con mucha ayuda, escanearon su fotografía, y redactaron la noticia. Les enseñamos las partes que debe de tener la noticia y cómo se distribuye en el texto. El producto final fue su propia revista del corazón en la que el único color negro era el de la tinta con la que la

imprimimos logrando una gran satisfacción personal y unos elevados índices de autoestima al ser felicitados por los participantes en la presentación social de su trabajo.

Recuerdos

Por la que respecta a las lecturas que realizamos en el centro, vimos en sus escritos que había una de especial. Estaban encantadas, y teniendo en cuenta que en ningún momento habían manifestado nunca el agrado por ninguna de ellas, resultó de gran ayuda para nosotros conocer este aspecto para buscar textos con esas características. Nos dimos cuenta que estaba escrita por un autor de su misma época, en una población similar a la suya, contaba experiencias que ellas habían vivido, conocían a algunos de los personajes y lugares relatados, y les recordaban momentos agradables de su vida.

M nos escribió lo siguiente:

> … encuentro interesante esta narración porque muchas cosas que cuenta las hemos vivido. El subir a la montañita, el participar en la feria, comprar alguna cosa, pasarlo bien con los amigos en las collas que se formaban…, luego al atardecer cuando recogen la feria nos vamos para casa y hasta el año que viene.

C va más allá y os comenta que le gusta el autor por estos motivos:

> … me gusta el autor porque me recuerda a la semana santa y las monas de maíz que nos hacía mi madre cuando éramos pequeños. En semana santa, mi madre no nos dejaba ni salir a jugar ni nos dejaba cantar. Al recordar estas cosas me hace sentir pequeña, con las jaulas y los gorriones. Me gusta como escribe porque dice las cosas tal como son, dice las cosas por su nombre.

PV se enfrenta a la relatividad del tiempo:

> …me hace recordar las cosas pasadas de ayer, que al mismo tiempo que es bonito recordarlas, según cómo o mires, no parece que haga tanto tiempo, aunque la realidad es otra.

PS profundiza en el texto valorando las acciones de los personajes:

> … lo que me gusta es que me hace recordar cosas de las que viví de pequeña, aunque a veces me parecen algo exageradas para su edad. Es un niño con una imaginación prodigiosa, algo autoritario con sus amigos. Muchas cosas de las que cuenta las hemos vivido aquí en mi pueblo.

El centro en sus vidas

El tercer aspecto que abordamos hace referencia al papel que juegan los centros de formación de personas adultas y sus docentes en las vidas de estas alumnas. De sus relatos se desprendió que una de las etapas más importantes de su vida era la asistencia a nuestro centro, por lo que les propusimos que nos contasen por escrito el por qué de esa importancia.

A pesar de ser relevante la faceta formativa y su afán por aprender hay aspectos que se escapan a la formación básica universitaria de los graduados en maestro. La función social, terapéutica, comunicativa, empática, psicológica, orientadora, y un largo etc., justifican nuestra afirmación. Los docentes están formados para desarrollar su trabajo en etapas iniciales (infantil o primaria). En un centro ordinario no han que ir a buscar clientes, los alumnos cambian cada curso, son niños y niñas, se dispone de más recursos, medios e instalaciones, el nivel de empatía es menor, las vivencias están más diluidas, y el aprendizaje es más escolarizante que en los centros

de formación de personas adultas. Se manifiesta necesaria una mayor formación básica que atienda a estos aspectos para los docentes de personas adultas.

M además de la formación considera destacado la función socializadora:

> Me gusta ir a la escuela de adultos porque siempre hay algo que me llama la atención, bien leer, escribir, algún dibujo, o hacer una manualidad. Siempre se aprende algo. El buen ambiente que hay en clase es importante. Somos un grupo que nos llevamos todos bien.

C también destaca el carácter social de la formación de personas adultas:

> A mí me gusta ir a la escuela de adultos porque aprendo cosas que tenía olvidadas. Me gusta el comportamiento de mis profesores y compañeras porque además de aprender nos lo pasamos muy bien, ya que siempre hay alguna que te cuenta anécdotas que te hacen reír. De vez en cuando hacemos buñuelos, chocolate o café con leche.

PV es consciente de las dificultades que tiene para seguir con un aprendizaje meramente de tipo escolar:

> Como me lo paso bien y siempre se aprende algo me gusta ir a la escuela de adultos. Aunque a nuestra edad se nos quedan pocas cosas en la cabeza. Me gusta ir porque tenemos unos maestros con mucha paciencia, y las compañeras son todas muy agradables.

PS, al igual que la anterior compañera destaca una de las cualidades de los docentes de adultos, la paciencia y comprensión, nada que ver con aquellos maestros de su infancia:

> … me lo paso bien con mis compañeras. Los profesores nos tratan muy bien y tienen mucha paciencia con nosotras, porque después de tantos años de no haber practicado nada ahora voy aprendiendo con mucha dificultad. Aprendo cosas que luego no recuerdo pero voy tan a gusto que me arrepiento de no haber ido antes.Aunque no espero aprender muchas cosas, nos sirven de terapia para nuestra edad.

Conclusión

Trabajar con personas adultas nos obliga a entender la educación desde la experiencia. La experiencia de vida y la maduración experimentada por cada una de ellas ha dado lugar a la alumna que ahora tenemos en nuestra clase. La utilización de las historias de vida genera una reflexión y toma de conciencia de forma crítica de la realidad que han vivido, generando un sentimiento de aprovechamiento de la oportunidad que ahora tienen ante sí.

Han puesto de manifiesto que el hecho de que todas son viudas, viven solas y presentan estados de ánimo bajos o muy bajos se refleja en su autoconcepto general dentro del cual el autoconcepto académico tiene gran importancia, ya que el rendimiento es experimentado por el alumno como una medida e índice de su valía como persona (Martí, 1995). Si a esto añadimos su baja formación académica y las malas o escasas experiencias formativas de su infancia, nos encontramos con una actitud negativa hacia la actividad académica, dificultando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De los relatos que conforman sus historias de vida conocimos el tipo de lecturas y programas de televisión que ven. Así también, constatamos que los textos que les generan recuerdos de su infancia, que sean de su misma época en los que aparecen personajes y lugares conocidos, favorecen una mayor motivación que textos totalmente impersonales en los que no conocen ningún elemento del mismo. Esto fue determinante para desarrollar un proyecto precioso que les resultó interesante, motivador y pedagógico. La redacción de la revista que titulamos ¡Holala!, en la que las artistas principales eran ellas mismas, a la vez que las redactoras y editoras.

Para terminar, queremos destacar que es necesario que los centros de formación de personas adultas superen esa herencia compensadora con la que nacieron y sean un elemento fundamental de un proyecto social y político con el que se empodere a las personas adultas para que sean "realmente libres e independientes a la hora de tomar decisiones de carácter político, social y económico" (Martí, 2010).

Las historias de vida han dado vida a los años que la vida da demás.

Agradecimientos

A Juana María Sancho y Fernando Hernández por su amable atención, importantes consejos y ánimos tan necesarios en los inicios de cualquier proyecto.

Referencias Bibliográficas

BAUDOUIN, J. M (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Berna: Peter Lang.

CORTES, P. (2010). *El sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativas. Una revisión crítica.* En F. HERNÁNDEZ, J. SANCHO y J. RIVAS (2010), Historias de vida en educación. Biografías en contexto. http://hdl.handle.net/2445/15323. (Consulta: 10/05/2011)

LARROSA, J. (1995). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona. Gedisa.

MARTÍ, M. (1995). *El grupo de alumnos jóvenes de Epa*. Valencia: Aidipe.

MARTÍ, M. (2010). *El aprendizaje a lo largo de la vida: una propuesta de futuro*. Xàtiva: Crec.

NOVOA, A. (2002). *Prefácio*. En M. C. JOSSO, Experiências de vida e formaçao. (7-12). Lisboa: Educa.

PINEAU, G. (2006). As histórias de vida em formaçao: gênese de uma corrente de pesquisa-açao-formaçao existencial. *Educaáo e Pesquisa*, 32: 2, 329-343.

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

ROBERTS, B. (2002). *Biographical Research*. Buckingham (UK): Open Unniversity Press.

El practicum en la titulación de Educación Infantil: una oportunidad para hacer historia (de vida)

Luispe Gutierrez
José Miguel Correa Gorospe
Estibaliz Aberasturi Apraiz
Iñaki Karrera Juarros
Escuela de Magisterio Donostia (UPV EHU), España

Resumen. *Análisis y justificación del programa del Practicum II entendido como una oportunidad para indagar en la identidad docente de los alumnos de tercer curso en la diplomatura de Educación Infantil en la escuela de magisterio de Donostia-San Sebastián.*
Palabras clave. *Practicum, identidad docente, indagación, investigación narrativa.*

Abstract. *An analysis and an explanation of the Practicum II program, understood as an opportunity to inquire on the concept of teaching identity of the students in the third course of Elementary Teaching Education in the School of Magisterio in Donostia-San Sebastián.*
Key words. *Practicum, teaching identity, inquiry, narrative research.*

Introducción

El objeto de esta comunicación es la descripción y justificación del proceso que estamos llevando a cabo un grupo de profesores en la Escuela de Magisterio de Donostia con alumnos de tercer curso de la titulación de Educación Infantil durante la realización del Practicum II.

Dos argumentos se unieron para que la cuestión echara a andar: por un lado estos alumnos iban a ser tutorizados por nosotros durante el desarrollo del Practicum II y, además, como grupo nos habíamos embarcado en un proyecto de investigación[19] con el grupo Esbrina de Barcelona en torno a la cuestión de la identidad docente.

En este contexto se desarrolla la experiencia que aquí relatamos. Somos conscientes de su limitación tanto en cuanto al marco conceptual en la que alojarla como a las conclusiones a extraer a partir de los datos que manejamos; habrá que esperar un tiempo a que estos últimos reposen y a que las lecturas del grupo en torno a la cuestión de la experiencia y la investigación educativa arrojen luz epistemológica a este relato, por el momento, sobre todo descriptivo.

El contexto: el Practicum II en la titulación de Educación Infantil y la identidad docente

El Practicum II lo realizan los alumnos de magisterio durante seis semanas cuando cursan el último curso de la diplomatura[20]. Se trata de uno de los momentos más anhelados y lleno de

[19] Título del proyecto: *La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil en la formación inicial y los primeros años de trabajo***.** edu2010-20852-c02-02 (subprograma educ)
[20] A partir de este curso (2011-12) se han implantado en nuestra escuela las nuevas titulaciones y con éstas está previsto que a partir del curso 2013-14 se desarrolle también el Practicum III durante el último curso del grado.

expectativas del currículum universitario ya que estos futuros maestros van a vivir, en primera persona, la realidad del aula, aunque sea bajo la tutela de un maestro instructor[21].

De todos modos, en muchos casos esta experiencia, del lado de los alumnos, se reduce a una vivencia que podíamos definir como "pura emoción": los alumnos vuelven "tocados" y en general seducidos, sobre todo, por el contacto que han tenido con unos niños y niñas con los que han compartido mes y medio. Por su parte, los profesores tutores de la Universidad, en muchos casos, se limitan a mantener una o dos reuniones con estos alumnos y a dirigir un trabajo, con mayor o menor rigor científico, que tradicionalmente ha adoptado el nombre de "Memoria de prácticas"

En este contexto ya hace unos cuantos años que un equipo de profesores pertenecientes al grupo de investigación Berril@b, a partir de la lectura de Lieberman y Miller (2003*): La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación,* comenzamos a entender esta "experiencia emocional" como una oportunidad para que los alumnos reflexionen (indaguen) sobre lo que acontece en el aula con niños y maestros de carne y hueso, y sobre lo que aprenden a partir de lo que sienten en ese hábitat (Hernández, 2011). Además, y apoyados por las posibilidades crecientes que nos ofrece la tecnología, estos alumnos que se encuentran cada uno de ellos en un centro distinto, comparten, junto con nosotros, sus tutores en la Universidad, sus reflexiones e inquietudes en una plataforma (http://www.elkarrikertuz.es/) creada a tal efecto. Se puede decir en consecuencia, que indagar y compartir han sido los ejes en los que nos hemos situado en nuestra tutoría en el Practicum.

Por otra parte, la asunción por parte del grupo de investigación del proyecto entorno a la construcción de la identidad docente no ha sido sin efectos. Este proyecto está íntimamente ligado a nuestra docencia y a nuestra manera de entenderla. En consecuencia, la cuestión de cómo van conformando estos alumnos ese "soy maestro", que tan acertadamente caracterizan autores como María Zambrano (2000), Daniel Pennac (2009) o Philippe Meirieu (1998; 2005), ha tomado el protagonismo central en el desarrollo del Practicum II de este curso.

La construcción de la identidad docente y el Practicum II: breve descripción del programa

¿Por qué quieres ser maestro? y *¿Qué tipo de maestro quieres ser?* Estas fueron las primeras palabras que escucharon los alumnos en nuestra presentación del Practicum II de este curso (2010-11) No se trataba que las contestasen así, a bote pronto, sino que fue la manera de sensibilizarles hacia el discurso de la identidad.

A partir de ahí comenzamos a explicar las diferentes actividades que íbamos a desarrollar. Nos interesaba que fueran relatando, a la vez que buscaban claves interpretativas, sobre cómo se había se había producido la decisión de ser maestro. Para ello secuenciamos el trabajo y les pedimos que dirigieran sus flases reflexivos hacia tres momentos que entendemos clave en el devenir maestro:

- Su propia escolarización
- El periodo de formación inicial que están concluyendo
- La estancia en el centro escolar como maestro en prácticas.

Las estrategias indagatorias que utilizamos para cada periodo eran diferentes, pero hubo una que se repitió en las tres: tuvieron que realizar un dibujo y/o aportar una imagen de cada periodo con la que se reconocieran y además, explicarla por medio de un texto breve (400 palabras) Esta estrategia no fue elegida por casualidad o capricho: también el niño se representa a sí mismo por medio de sus dibujos, sobre todo en la educación infantil.

[21] Con el fin de diferenciar tutor de la Universidad y tutor del centro escolar donde se desarrollan las prácticas a este último se le da el nombre de instructor

Más allá de la representación gráfica también nos interesaban el discurso de los sujetos, su historia y su relato: habían dejado de ser niños y la escritura no podía ser dejada de lado. Así y en cuanto al tiempo de su escolarización, los alumnos fueron invitados a describir dos momentos que hubieran quedado enganchados a su memoria; uno por el buen recuerdo que hubiera dejado; el otro, por lo contrario. En este ejercicio retrospectivo no solo aparecían los niños que fueron estos alumnos, sus miedos y sus sonrojos, sus éxitos y sus progresos; también aparecían en primer plano unos maestros que con su proceder les ayudaron y/o entorpecieron en ese camino. De esta manera iban aflorando diferentes rasgos del maestro con el que se identificaban y al que desaprobaban. Algo del "ideal de docente" se iba perfilando en cada sujeto.

En lo que respecta a la formación inicial del profesorado los alumnos escribieron una carta a un supuesto futuro alumno de nuestra escuela. En realidad este ejercicio suponía una auténtica evaluación a la formación recibida, con sus luces y sus sombras. Advertencias y consejos de todo tipo jalonaban esta redacción que mostraba las sensaciones pero también las creencias y suposiciones en torno a una vivencia muy cercana en el tiempo y todavía inconclusa.

Además abrimos un foro asíncrono durante cuatro semanas del periodo de prácticas. En este foro los alumnos debían de narrar algo de la realidad del aula que les hubiera llamado la atención, algo que les sugiriera una reflexión y que sirviera de excusa para debatir con los demás (Lieberman y Wood, 2003) En estos debates se van a poder vislumbrar los miedos y fantasmas a los que tendrán que hacer frente y atravesar a lo largo del ejercicio de la profesión. Definir estas dudas y temores, compartirlas con sus iguales, confrontarlas con el tutor de la Universidad, no supone garantía de éxito profesional pero es un paso más hacia una cultura colaborativa entre docentes (Lieberman y Miller, 1999; Lampert, 1999; Richert, 2003)

Pero es que además, las opiniones y razonamientos vertidos en los foros nos ayudan a entrever el modelo con el que convergen y/o rechazan estos alumnos. Cuando aplauden o ponen en tela de juicio el proceder del instructor con el que están en el aula, los alumnos están definiendo qué tipo de profesor, de metodología, de estrategias educativas, de relación con los educandos, etc., eligen o excluyen de su ideal docente y educativo.

Asimismo, diseñamos dos momentos en esta coreografía en los que la voz y la mirada estuvieran presentes y en directo. Por una parte mantuvimos con cada alumno una entrevista que fue grabada en audio y en la que sobre un guión previamente establecido volvíamos a insistir en los tres momentos a los que hemos hecho referencia anteriormente. Además y una vez finalizada la estancia en el centro escolar, llevamos a cabo una mesa redonda donde tutor de la Universidad y alumnos departimos sobre los puntos más significativos que habían surgido en los foros y en general en el desarrollo del Practicum. Esta última actividad se grabó en vídeo.

Finalmente les invitamos a hacer una última reflexión. Se trataba de que escribieran acerca de lo que les sugería la posibilidad de ser maestros el resto de sus vidas. Se habían preparado para ello durante tres años, habían convivido durante seis semanas con profesionales que llevaban mucho tiempo en la educación (algunos más de 30 años) y su futuro inmediato está aquí, pero ¿se veían ejerciendo esa profesión durante 35-40 años? ¿qué habían visto en los maestros con los que habían realizado las prácticas? ¿seguía en estos la llama del deseo por participar en la tarea educativa de los más pequeños? ¿habían percibido síntomas de funcionarización en el sentido más peyorativo del término?

Con objeto de ayudar a visualizar las diversas tareas y entregables que obran ya en nuestro poder, hemos realizado el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Fases, actividades y entregables

INDAGACIÓN (fases)	ACTIVIDAD	ENTREGABLE
La propia escolarización	Recordar, dibujar, escribir	➢ Texto (un buen y un mal recuerdo) ➢ Dibujo (tú en la escuela)
La formación inicial	Evaluar, dibujar, escribir	➢ Carta a un futuro alumno de magisterio ➢ Dibujo (tú en magisterio)
El Practicum II	Reflexionar, escribir, dibujar, conversar	➢ Foro ➢ Dibujo (tú en el centro escolar) ➢ Entrevista (audio)
Tras el Practicum	Escribir, conversar en grupo a partir de las reflexiones escritas	➢ Texto (¿tú de maestro toda la vida?) ➢ Mesa redonda (vídeo)

El tratamiento de los datos recogidos y la posición del tutor-investigador

Tenemos muchos datos; los alumnos nos han dado un material precioso que debemos repasar, ordenar, analizar, extraer conclusiones y discutirlas. Pero sobre todo, nuestro compromiso es dialogar con estos datos, reflexionar sobre lo que nuestros alumnos dicen y devolverles algo de lo que nos dieron ellos: se lo merecen y se lo debemos.

Nuestra próxima tarea es organizar, leer y estudiar los discursos gráficos, escritos y hablados de cada alumno. A partir de ahí intentaremos extraer los elementos más significativos de cada sujeto y que provocan resonancias (Conle, 1996) y reflexiones en nosotros mismos. El entregable de esta segunda fase, que haríamos llegar al alumno, debería de ser un texto en el que se intercalaran el discurso del alumno y nuestro propio discurso. Nuestra pretensión es que este texto provoque un nuevo encuentro con los alumnos, una nueva conversación en torno al mundo educativo que, ojalá, desembocara en un relato escrito a dos voces.

Con respecto a nuestra posición en el proceso podríamos definirla entre el acompañamiento y la formación reflexiva-colaborativa. Creemos que podemos afirmar que hemos acompañado a los alumnos durante la estancia, incluso les hicimos una visita en el centro escolar en el que hicieron las prácticas, intentando de esta manera establecer puentes entre la Universidad y la Escuela, entre los profesores de magisterio y los maestros de educación infantil. Pero este acompañamiento ha sido guiado, ha sido dirigido por un objetivo: crear profesionales reflexivos que no dejen de preguntarse sobre lo que acontece en el entorno educativo ni dejen de “socializar” sus dilemas y avatares con otros profesores. ¡Ojalá estemos nosotros, los profesores de la Universidad, en ese parlamento! pues como dice María Zambrano:

> No tener maestro es no tener a quién preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse. Quedar encerrado dentro del laberinto primario que es la mente de todo hombre originariamente: quedar encerrado como el Minotauro, desbordante de ímpetu sin salida (Zambrano, 2009)

Referencias Bibliográficas

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

--------- (2003). An Anatomy of Narrative Curricula. *Educational Researcher*, Vol. 32, 3, 3–15.

HERNÁNDEZ, F. (2011). *La formación inicial del profesorado de secundaria como desafío y exigencia moral*. En F. HERNÁNDEZ (coord.), Aprender a ser docente en secundaria (13-32) Barcelona: Octaedro

LMAPERT, M. (1999). *Knowing teaching from the inside out: Implications of inquiry in practice for teacher education*. En G.A. GRIFFIN, (ed), The education of teachers: Ninety-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education (167-184). Chicago: University of Chicago Press

LIEBERMAN, A. & MILLER, L (1999). *Teachers transforming their world and their work.* Nueva York: Teachers College Press.

--------- y WOOD, D. (2003). *Cuando los profesores escriben: sobre redes y Aprendizaje*. En A. LIEBERMAN y L. MILLER, La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación (200-223). Barcelona: Octaedro.

MIERIEU, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes

--------- (2005). *Carta a un joven profesor.* Barcelona: Grao

PENNAC, D. (2009). *Mal de escuela.* Barcelona: Mondadori

RICHERT, A. (2003). *La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto*. En A LIEBERMAN y L. MILLER, La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación (193-208). Barcelona: Octaedro.

ZAMBRANO, M. (2000). *La vocación de maestro.*- Málaga: Ágora

Fuentes electrónicas

ZAMBRANO, MARÍA (2009). *La mediación del maestro* en http://fcerevistaelcardo.blogspot.com/2009/11/la-mediacion-del-maestro-1.html (consulta: 18/04/2011)

Vivir una historia, compartir una vida. O aprender de la experiencia de una historia de vida

Anna Forés Miravalles
Universidad de Barcelona, España

Resumen. *Las historias de vida pueden ser testimonios vivenciales para aprender de una manera integral y profunda. Este artículo presenta la experiencia del aprendizaje llevado a cabo por estudiantes de Educación Social de la Universidad de Barcelona, en el último año de carrera. Las mismas voces de los estudiantes dan cuenta de la importancia e intensidad de poder vivir y compartir la historia de vida de un referente en este caso, compartir la historia de vida de Tim Guénard, un testimonio de educación social. Reflexionar sobre los procesos educativos que implican acompañar los aprendizajes profundos e intensos de los estudiantes también es objeto de estudio de este artículo.*
Palabras clave. *Historia de vida, acompañar, vivencia, proactividad, aprendizaje vivencial*

Abstract. *Life stories can be witnesses of experiential learning in a comprehensive and deep way.*
This article presents the experience of learning undertaken by students of Social Education at the University of Barcelona in the final year. The same voices of the students show the importance and strength to live and share the life story of a referent in this case, sharing the life story of Tim Guenard, a testimony of social education. Reflecting on the educational processes that involve accompany deep and intense learning of students is also the target of this article.
Key words*. Life history, accompaniment, experience, proactive, experiential learning*

Introducción

> A partir de aquí, tal y como decía Freire, todo aprendizaje empieza con la pregunta. Si teníamos las preguntas no podíamos hacer nada más que intentar hacer un viaje compartido por encontrar las respuestas. A pesar de todo, mucho me temo que este viaje será largo, quizás no encontraremos la respuesta que buscábamos, pero, por el momento, hemos encontrado y encontraremos muchas respuestas que no esperábamos. Con toda sinceridad, considero que he aprendido más y más intensamente en dos días de experiencia que en muchas clases magistrales". (Miquel)

Estas palabras de uno de los estudiantes dan testimonio de lo que representó un viaje a través de una historia de vida. En este capítulo quisiéramos desarrollar 3 ideas claves:

- Buscando respuestas a través de una historia de vida
- El viaje y su reversibilidad, el viaje hacia fuera para ir hacia adentro, el viaje hacia el otro para encontrarse uno mismo, el viaje por una historia de vida, el viaje hacia mi historia de vida
- La proactividad, o escribir nuestra propia historia de vida.

Buscando respuestas a través de una historia de vida

El aprendizaje sobre una historia de vida empezó con muchas preguntas. La capacidad humana de interpelarnos y cuestionarnos cuánto ocurre a nuestro alrededor es motor de la existencia misma. Parece que la pregunta es la que otorga sentido a cuánto hacemos y vivimos. Y en ese buscar sentido a la profesión social se fueron desvelando los primeros interrogantes. Las preguntas

iniciales eran conocer la vida de Tim Guénard. ¿Quién era? ¿Por qué debemos conocerlo como educadores sociales? ¿Qué nos puede enseñar su historia de vida? ¿en qué repercutirá en nuestro trabajo? ¿y en nuestra persona?.

Preguntas algunas desveladas a partir del relato autobiográfico de Tim Guénard, en su libro "Más fuerte que el odio". Un libro lleno de realismo, un relato autobiográfico que hace empatizar con su sufrimiento. Tim Guénard, es uno de los testimonios más impactantes del proceso resiliente, como decimos en nuestro libro hablando de Tim (Forés, 2011) "Si lo lees cada palabra de experiencia te golpea. Si lo escuchas cada palabra resuena dentro de ti. Si lo miras sus raíces indias son presentes. Y si tienes la oportunidad de convivir con él, su mirada te penetra en el corazón, así es Tim Guénard ahora, con un corazón que puede dar y recibir hasta infinito. Educador, apicultor, padre de familia, acogedor de esperanzas". De niño abandonado, maltratado, jefe de una banda, hijo de padre alcohólico, supo y pudo metamorfearse y ser lo que es hoy en día, un testimonio de vida. Tim Guénard tildado por sus educadores como "echado a perder" ha podido hacer un giro de 180 grados a su vida, siendo ahora un referente en el mundo social y humano. Aportando esperanza en cada relato de su vida, a través de sus palabras y de su testimonio. ¿Pero eran esas las respuestas que buscábamos? ¿o lo más importante del estudio y acercamiento a la historia de vida de Tim Guénard no eran las palabras sino su testimonio. Las preguntas se volvieron vida, se volvieron experiencia, vidas narradas, vidas sentidas, vidas compartidas, o en boca de los mismos estudiantes:

> Un círculo íntimo, respetuoso y especial entre alumnos, profesores e invitados, sin distancias educativas de por medio, consiguiendo estallar nuestras capacidades y siendo responsables de nuestro propio servicio de aprendizaje-enseñanza en cooperación con los otros. Cada cual de nosotros aportaba su punto de vista, experiencia y por encima de todo, su sensibilidad y mirada hacia al mundo. (Carlos)

El viaje y su reversibilidad, el viaje hacia fuera para ir hacia adentro, el viaje hacia el otro para encontrarse uno mismo, el viaje por una historia de vida, el viaje hacia mi historia de vida

Y fue así como la historia de vida se convirtió en viaje. Un viaje reversible. Un viaje a Francia a casa de Tim Guénard, pero realmente un viaje a nuestro interior. Un viaje para hacernos resonar: emociones, sensaciones, dudas, miedos y también ilusiones. Un viaje teóricamente para escuchar las historias de vida de Tim Guénard, y de las personas que acoge en su casa, historias de vida para poderle preguntar en primera persona, pero realmente el viaje fue un encuentro, uno a uno, cada uno en su momento, en su tiempo, en su espacio, en su manera de detenerse y poder permitirse entrar en su más adentro. Algo así como un juego de espejos viendo a los demás, hasta vernos cada uno con más nitidez, mirar para poder verse. Era como los espejos que nos habla el mismo Tim:

> Hay espejos para mirarse, peinarse y vestirse, pero el espejo para cambiar tu vida está en aquellos que más quieres. Porque uno solo no puede verse a sí mismo. No es suficiente con decirte que vas a cambiar. (Tim Guénard)

Ya Séneca afirmó que los espejos fueron inventados para que "el hombre se conociera a sí mismo". A través de esta dimensión metafórica el espejo fue vinculado con la identidad y se acentuó la idea de que para conocerse es necesaria una mediación, tomar distancia de uno mismo y contemplarse como objeto. Un espejo siempre está a medio camino entre el observador y la imagen que aparece "dentro" del espejo. Pero cuando miramos al "otro" lo miramos como si fuéramos un espejo, o lo miramos a partir de nuestra manera de entender el mundo, de nuestros

prejuicios, valores, etc. Para muchos estudiantes fue su primer viaje hacia su interioridad, su primera vez de verse…. De sentirse, de saberse vivo.

> Tras el periodo de reflexión, todavía no he puesto las ideas demasiado en orden. Pero mirando las fotos y volviéndolas a mirar me he dado cuenta que la experiencia que vivimos juntos fue mucho más que un corto viaje. Creo que conseguimos un conjunto de sensaciones que hacen remover todo el que está más adentro de nosotros mismos, aquello que de vez en cuando hace poner la piel de gallina y hacer que el corazón lata más deprisa (Miquel)

Y en este momento es cuando es muy importante acompañar las historias de vida singulares. Estar atento a cada persona en particular a cada viaje interior para poder apreciar lo importante de este viaje a lo interior.

El proceso de acompañamiento centrado principalmente en estas ocho acciones, que recogemos en la tabla 1. (Parcerisa; Giné, Forés 2010)

Tabla1: Acciones básicas del proceso de acompañamiento

Apreciar	La primera acción para poder acompañar es saber dirigir una mirada apreciativa hacia la persona que acompañamos. Apreciar significa saber valorar, reconocer y saber encontrar aquellos valores, potencialidades de las personas, de las situaciones y de los contextos.
Apoyar	Dar apoyo, en el proceso de acompañamiento, implica saber sostener, a veces el sufrimiento del otro, el dolor, el proceso de duelo si la persona no está preparada o no se siente lo suficientemente fuerte para poderlo sostener por su propia cuenta.
Sacar a flote	Acompañar puede convertirse en una tarea de hacer emerger procesos, o incluso de sacar a flote personas que sienten que se van a ahogar.
Acoger	Sentirse parte del grupo, de la comunidad, del centro o de la institución es clave para la intervención educativa. Acompañar empieza por hacer un buen proceso de acogida: hacer sentir a la persona en un contexto amable donde se sienta “como uno más”, como uno más de nosotros.
Autorizar	Dar autoridad al otro, reconocer su individualidad, su personalidad y singularidad. Facilitar procesos de autonomía, que se puedan desarrollar a partir del reconocimiento del otro.
Contactar	Acompañar también es contactar, establecer una red en la cual la persona no se siente llevada a la deriva, sino en un proceso de derivación acompañado, estableciendo fuertes vínculos con otros recursos, con otros educadores sociales o con la red de servicios sociales.
Encontrar	Para poder acompañar hay que saber encontrar los momentos adecuados, los espacios propicios, encontrar esas palabras justas o esos silencios necesarios para poder acompañar.
Despedirse	Acompañar también significa dejar que el otro se marche, que haga su proyecto de vida, que se desvincule de nosotros, a pesar del cariño o el apego que sintamos.

Apreciar cada historia, la de Tim, la de las personas que acoge o ha acogido, apreciar nuestra propia historia. Apoyar cada proceso personal, cada viaje interior, cada búsqueda, cada dolor para que pueda cicatrizar. Es curioso como siendo jóvenes estudiantes ya muchos traen historias de vida que deben sacarse a flote si después ellos quieren acompañar a otras historias de vida.

Acoger, miedos, acoger dudas, acoger también esperanzas, darle el revés al calcetín de la vida para construir un futuro. Disponer para que ellos sean los protagonistas de sus historias como veremos ahora cuando hablemos de proactividad.

Acompañar también haciendo red entre ellos, entre los demás, contagiando lo vivido, por ejemplo elaborando un video, elaborando comunicaciones a congresos o jornadas. Seguir encontrando situaciones para que el aprendizaje fluya. En el espacio del aula y muy especialmente fuera del aula, buscando entornos que favorezcan la comunicación (poner en común). Y también

acabando su proceso formativo, saber poder despedirse de esta etapa y entrar en la siguiente. Un acompañamiento en cada matiz de su historia de vida. Y prepararlos para ser proactivos.

La proactividad, o escribir nuestra propia historia de vida

Las personas proactivas son aquellas protagonistas de su biografía que deciden adentrarse en continuos círculos de expectativas positivas en expansión, que incluso ellas mismas generan. En el libro "Los 7 hábitos de la gente altamente eficaz", Stephen Covey afirma que uno de esos siete hábitos es la proactividad. Según Covey, la proactividad hace referencia al hecho que las personas somos responsables de nuestras vidas, más de lo que nos podamos llegar a imaginar. Nuestro comportamiento depende mucho más de nuestras decisiones, y no tanto de nuestras condiciones. La proactividad se refiere a la virtud de tener la iniciativa de hacer las cosas pero también conlleva la responsabilidad de las consecuencias de la acción o no acción. Según dicho autor, tenemos la posibilidad de esperar que actúen otras personas sobre nosotros, y a fe que habrá gente que lo hará; o bien, devenir protagonistas de nuestra vida y decidir donde queremos llegar. Sólo habiendo hecho ese acercamiento a nosotros mismos estamos en disposición de poder escribir la propia historia de vida. El recorrido ha sido pues una invitación en acercarnos a una historia de vida: la de Tim Guénard, que resultó ser un viaje más hacia adentro que hacia él, y como esa misma historia de vida se convirtió en plataforma para repensar y escribir nuestra propia historia de vida.

Que las historia de vida sigan inspirando, y dando motivos para trabajar en la educación.

Conclusión

Las historias de vida tienen la capacidad para inspirar y la habilidad de hacernos confrontar con nuestra propia historia de vida. El aprendizaje profundo deviene cuando se es capaz de aprender por y para la vida. Así pues las experiencias de aprendizaje deben integrar conocimientos, sensaciones emociones y sueños. Este artículo ha intentado dar cuenta de la experiencia de viajar a casa de un educador social referente, de poder vivir un aprendizaje significativo a partir de su historia de vida: la de Tim Guénard. Pero tan importante como adentrase en su historia de vida, fue el viaje realmente hacia la propia historia de vida de cada estudiante. Una oportunidad que difícilmente se consigue en el espacio aula de la universidad y que en este caso se consiguió. Su historia de vida interpeló a nuestras historias de vida y fue la excusa perfecta para poder profundizar en todas y cada una de nuestras historias de vida para poder ser proactivos.

Referencias Bibliográficas

CYNULNIK, B. (2009). *Autobiografía de un espantapájaros. Testimonios de resiliencia.* Barcelona: Gedisa

FORÉS, A.; GRANÉ, J. (2008). *La resiliencia: crecer desde la adversidad.* Barcelona: Plataforma.

--------- y T. GUENARD (2011). *Un testimoni de vida. Un inspirador de possibilitats.* Barcelona: Claret.

GUÉNARD, T. (2003). *Más fuerte que el odio*. Barcelona: Gedisa.

PARCERISA, A., GINÉ, N. y FORÉS, A. (2010). *La educación social. Una mirada didáctica. Relación, comunicación y secuencias educativas.* Barcelona: Graó.

El yo y el nosotros en la configuración de las experiencias: espacio y personajes en los relatos de vida lingüística[22]

Juli Palou
Montserrat Fons
Universidad de Barcelona, Grupo Plural, España

Resumen. *La investigación parte de un proceso de formación llevado a cabo en un centro educativo de Barcelona con un alto porcentaje de familias que proceden de otras culturas. Se investiga las creencias que mantienen las familias en relación a las lenguas a partir de la reflexión sobre su propio repertorio lingüístico. El análisis de las experiencias que configuran los relatos de vida lingüística se centra en la importancia que tiene el espacio y las personas que en ellos ejercen una influencia especial.*
Palabras clave. *Relatos de vida, experiencias y vivencia, aprendizaje y uso de lenguas, espacio como escenario, actores, proceso de construcción de la identidad.*

Abstract. *This investigation comes from a training course which took place in a primary school containing a high percentage of immigrant families. The school is located within the city of Barcelona. Beliefs concerning languages held by various student family members were explored through the use of personal narratives focused on the recounting of linguistic life stories. The analysis of the experiences described in these life stories focuses on the importance of places and people which exercised particular influence in the development of these beliefs.*
Keywords. *Life stories, life experiences, the use and learning of languages, places as scenes, participants, identity construction*

Marco teórico

Las historias de vida no son un reflejo fiel de la vida. La vida siempre es compleja, contradictoria; los relatos que construyen los sujetos sobre sí mismos tienden a simplificarla y a idealizarla. Si esto es así, cabe preguntarnos acerca de la necesidad que podemos tener de construir historias de vida e incluso sobre si son textos relevantes en el campo de la investigación.

Las historias de vida son una ocasión para que el sujeto se sitúe en la escena y construya una re-presentación de sí mismo. Una ocasión excepcional, porque invita a examinar la propia vida y algo de razón debía tener Sócrates cuando afirmó que una vida no examinada no es digna de este nombre. Cuando el sujeto se examina construye una narración que no puede ser el fruto de su capacidad de inventiva. El sujeto no se inventa, si inventar es disponer de libertad absoluta para mirar hacia cualquier lado. Siguiendo a Gadamer, podemos afirmar que no se puede "pasar de largo", porque la mirada debe centrarse en lo que aconteció y abrirse, eso sí, a las diversas interpretaciones. Comprender es dejarse llevar por aquello que queremos comprender, nunca dejarlo a un lado.

El examen de la vida se transforma en una narración. Hay una intriga, algo que sucede, que rompe con lo cotidiano y que abre un horizonte incierto. Expectación y desenlace, estos son los ingredientes de cualquier situación abierta. Expectación inicial que evolucionará gracias a las acciones que realizarán unos personajes concretos, cada uno de los cuales interpretará la situación de una manera singular; desenlace acorde con la trama, previsible o inesperado. Ante una situación de intriga lo que acontece es una construcción de sentido que nunca es individual, aunque la protagonice un solo individuo.

[22] Esta investigación ha sido posible gracias al proyecto ARCE-2010.

La relación entre identidad e historia la indicó con gran acierto Ricoeur cuando apuntó que es posible entender por idéntico el equivalente del *idem* o del *ipse*. En el primer caso, se da una permanencia en el tiempo de lo mismo, mientras que en el segundo se pone en juego la dialéctica del *sí* y del *otro distinto de sí*. La *identidad-mismidad* trata al otro como algo distinto, ajeno, que se encuentra de paso. En cambio la *identidad-ipseidad* va más allá de la simple comparación para considerar al sí mismo en cuanto otro. Esta abertura a la alteridad remite a un sujeto con una identidad dinámica que se construye a través del relato.

Según Mèlich podemos distinguir entre vivencia y experiencia. Vivencia es lo que sucede sin dejar huella. Experiencia no es *lo que pasa*, sino *lo que nos pasa*. Las experiencias no son previsibles, no permiten, a diferencia de las vivencias, planificación. Es la experiencia lo que genera la intriga, porque la respuesta nunca se puede prever con certeza. La experiencia, por lo tanto, nos interpela y, como afirma Gadamer, es en este momento, cuando algo nos interpela, que comienza la comprensión.

"Pas de *je* sans *nous*", afirma Million-Lajoine en *Reconstruire son identité par le récit de vie*. Cada experiencia tiene un anclaje espacial concreto y está impregnada de la intervención de los demás en el plan de vida personal. Se suceden, así, acciones que protagonizan unos actores en contextos específicos, que pueden ser más o menos cercanos. Del entorno familiar al social y, entre uno y otro, la escuela. En cada uno de estos contextos destacan unos protagonistas que ejercen una gran influencia. Con su manera de actuar construyen un entorno específico, que puede ser más o menos acogedor, más o menos sensible, más o menos racional, etc. El yo se construye en relación a estos protagonistas en un juego de identificaciones y de discrepancias.

Objetivos

Este trabajo es fruto de la investigación que realiza el grupo *Plurilingüisme i Aprenentatge de Llengües* (PLURAL), del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de Barcelona, sobre las creencias acerca de las lenguas, su aprendizaje y su uso. Una de las metodologías que utiliza el grupo para la obtención de datos es la creación de relatos de vida.

Los objetivos específicos de este estudio son:

a) Analizar relatos de vida lingüística para profundizar en el autoexamen del propio repertorio lingüístico y las conexiones que se pueden establecer entre esta reflexión y la educación a nivel lingüístico.
b) Destacar en los relatos de vida lingüístico qué espacios concretos aparecen y la influencia que ejercen en los entrevistados.
c) Relacionar el universo social y la construcción de la propia identidad lingüística.

Contexto de la investigación

Esta investigación forma parte de un proceso de formación realizado en un centro de educación infantil y primaria, ubicado en el distrito de *Ciutat Vella* de Barcelona que acoge alumnos de más de veinte nacionalidades diferentes y la presencia de dieciocho lenguas. Durante el proceso de formación se ha tratado sobre la necesidad de fomentar la comparación entre lenguas y culturas diferentes como requisito para el aprendizaje y para el fomento de actitudes que favorezcan la convivencia.

A lo largo de los años que ha durado la formación se han creado espacios de debate con la intención de promover la generación de discursos sobre las lenguas y las culturas. Los maestros han ocupado un lugar de privilegio en estos espacios. Pero hemos implicado también la voz de los alumnos y de las familias, porque entendemos que favorecer la convivencia en la diversidad es un proyecto que implica la comunidad educativa. Los datos que analizamos pertenecen al discurso

generado por las familias. Se trata de una sesión en la cual un padre y cuatro madres, de procedencias lingüísticas y culturales diversas, hablaron sobre sus lenguas y sobre el papel que para ellos debe tener el aprendizaje de lenguas.

Metodología

Se organizó una entrevista en grupo. La sesión tuvo dos partes bien diferenciadas. En la primera, cada participante dispuso del tiempo necesario para hablar sobre la formación de su repertorio lingüístico y para exponer su punto de vista en relación a las lenguas que deben enseñarse en la escuela. En la segunda parte, se estableció una discusión acerca de las lenguas, de su uso y del papel de la escuela; la moderación de esta segunda parte fue responsabilidad del investigador. La sesión se grabó en audio y posteriormente fue transcrita para su análisis.

Los datos se han analizado siguiendo los criterios ya expuestos en la colaboración que presentamos al *I Seminario de Historias de Vida en Educación*.

Resultado del análisis de los datos

a) Mohamed da una gran importancia a un espacio muy concreto, la casa. Cuando se le pide que cuente su experiencia con las lenguas que usa y las que usa con sus hijos, afirma de manera rápida que él en casa hace uso del árabe. “Siempre” es un modalizador temporal que aparece en repetidas ocasiones relacionado con el espacio y con la lengua.

> Mohamed. (…) siempre cada noche es en árabe siempre en la casa

Las personas que ocupan junto a él el espacio de intimidad son los hijos y la mujer. La importancia que tiene el uso del árabe en casa puede apreciarse de manera clara en diversas ocasiones. Una de ellas es cuando afirma que si su hija hace uso del castellano, él no la atiende.

> Mohamed: (…) árabe y con los niños árabe | muchas veces habla conmigo castellano |por ejemplo quiere agua |me ha dicho mi hija quiero agua | no hago caso a ella (…)

Mohamed indica que instaló una parabólica para que los niños no vean los canales en los que se utiliza el catalán o el castellano. Se trata de restringir la entrada en casa de otras lenguas, con lo cual, y siempre según el parecer de Mohamed, sus hijos aprenderán mejor el árabe.

Una de sus hijas nació aquí, otra vino con dos años y el chico con siete años. Mohamed los relaciona en principio con una casa, la de Barcelona. Pero el término “casa” se utiliza para referirse a la de Marruecos, donde vive la abuela. Esta conexión entre espacios y personas es en este caso muy destacable, ya que “aquí”, o sea en Barcelona, es muy importante aprender el árabe porque “allí”, es decir en Casablanca, los niños tendrán que utilizarlo con su abuela.

> Mohamed: (…) cada año nos vamos a Marruecos | si nos vamos a Marruecos entonces mi hijos | se quedan la casa tengo que estar con ellos | si no ellos no saben hablar | árabe | entonces ya aquí hablamos yo y mi mujer con mi hijos árabe en la casa | nuestra casa hablamos árabe (…)

Mohamed también manifiesta miedo. Miedo a perder el trabajo y a tener que desplazarse. A lo largo de su relato Mohamed subraya la importancia de aprender muchas lenguas, porque de esta manera las perspectivas de trabajo siempre son más amplias. No puede saber si sus hijos trabajaran en Barcelona, en Alemania o en cualquier otro lugar, por lo cual lo más aconsejable es aprender todas las lenguas posibles. La experiencia con las lenguas queda relacionada con la necesidad de ganarse la vida, sea donde sea.

Mohamed: (…) tengo miedo el día por ejemplo el cosa no está bien | últimamente hay en crisis hay mucha cosa | por ejemplo si cojo mi hijos en Marruecos no pueden vivir |

Si el espacio personal, de la familia, es la casa, hay otros dos espacios que conforman la experiencia lingüística de los hijos. Por una parte, se encuentra la asociación a la que sus hijos asisten para aprender a escribir árabe. Por otra parte, está el "cole". Nadie destaca en estos espacios. El "cole" es el espacio donde, en contraste con la casa, aparecen otras lenguas.

Mohamed: (…) pero en: el *cole* habla | ellos hablan: catalán castellano | eso es lo que hay

b) Clara inicia su relato refiriéndose al entorno familiar, donde la lengua que aprendió fue el catalán. Las personas relacionadas con esta lengua y con su niñez son sus abuelos, que hablaban en catalán, a excepción de uno que utilizó siempre el castellano. Clara contrasta el comportamiento lingüístico entre el abuelo materno y el paterno; los dos eran de Aragón, pero uno de ellos, el que nació en el Bajo Aragón, se relacionó siempre en castellano, mientras que el otro, nacido en la franja entre Aragón y Cataluña, usaba el catalán.

Clara se refiere también al espacio de la escuela, donde entró en contacto con lenguas diversas. La lengua oficial era el castellano; ésta era la lengua propia de los libros de texto, de los trabajos y de los exámenes. Las otras dos lenguas que aparecen en este espacio son el francés y el castellano. El catalán lo utilizaba solo de manera informal. En el espacio de la escuela aparece una persona, la maestra, que impartía las clases en castellano, pero alternando con el catalán. Las lenguas extranjeras no se relacionan con ninguna persona en concreto.

Clara: (…) la mestra ho alternava | català o castellà | (clic labial) però clar tots els exàmens i tots els treballs eren sempre en castellà | i: i bé | ah: apart d'això | altres llengües doncs potser estudiàvem vam estudiar el francès (…) posteriorment el: anglès a partir dels catorze[23] |

Clara se refiere a otro espacio, la escuela de sus hijos, donde éstos utilizan con sus compañeros, en los juegos, el castellano. A su entender, es por esta influencia del entorno lingüístico por lo que a veces, en casa, sus hijos también usan el castellano. En estas ocasiones Clara puede usar el castellano, lo cual comporta para todos entrar en una relación propia de un juego.

Clara: sí | llavors jo els contesto en castellà | XX però si fa gràcia | ah: suposo que és perquè clar amb altres companys o companyes doncs deuen jugar en castellà també | (…) però em fa gràcia que se'm dirigeixin en castellà | perquè clar es així però ho fan com un joc | no?[24]

c) Berta nació en Bélgica. Vino a Barcelona hace veintitrés años. En su relato aparecen dos casas, la de sus padres y la suya, que comparte desde hace unos diez años con su marido, de origen inglés. Inicia su relato indicando que en su casa, la de Bélgica, se hablaba catalán; pero en Bélgica aparece también la calle, con sus lenguas: el francés y el flamenco. Cuando ella nació los carteles indicadores situaban en la parte de arriba el flamenco y debajo el francés, aunque la lengua que dominaba en la calle era el francés. Su madre, fuera de casa, usaba el francés y también dentro de la casa, cuando tenían visitas. Es en este ambiente que Berta sitúa su nacimiento.

Berta: (…) jo vaig néixer | vaig *bueno* vaig conèixer les dos llengües aquestes |[25]

---

[23] La maestra alternaba catalán y castellano, pero claro todos los exámenes y todos los trabajos eran siempre en castellano; y bien aparte de eso, otras lenguas pues quizá estudiábamos, estudiamos francés, posteriormente el inglés a partir de los catorce.

[24] Sí, entonces yo respondo en castellano, pero hace gracia; supongo que es porque claro con otros compañeros o compañeras pues deben jugar en castellano también, pero me hace gracia que se dirijan a mi en castellano, porque claro es así pero lo hacen como un juego ¿no?

El flamenco aparece en la escuela, a los tres años. Berta indica que aprenderlo no le comportó ninguna dificultad, porque las lenguas se "enganxen" (se pegan). Las compañeras de Berta aparecen en el relato no en el ambiente de la escuela, sino cuando van a su casa. Sea por la influencia de estas compañeras, sea porque el ambiente lingüístico de la calle va cambiando, sea porque en las tiendas todo se resuelve mejor si se usa la lengua de Flandes o sea por la fusión de todas estas probabilidades, en casa de Berta se toma una importante decisión: cambiar de lengua, del catalán al flamenco. Pero este cambio no afecta a todos los miembros de la familia, ya que sus padres continúan comunicándose en la misma lengua entre ellos.

> Berta: (…) no sé com què va passar a la família perquè no ho entès mai | *vem* decidir que teníem que parlar flamenc a casa | i vam canviar del: del català | (…) cap al flamenc | i jo a la meva mare li parlava fla- flamenc | amb el meu pare també (…) en canvi els meus pares fins a encara avui | **vale**? | entre ells parlen en català[26]

En Barcelona, y desde hace diez años, Berta comparte la vida con su marido, de origen inglés. Esta lengua se impuso como lengua de relación entre ellos, mientras que el flamenco quedaba estrictamente relegado a la relación telefónica entre la nueva casa y la de Bélgica. Pero el nacimiento de su hija comportó para Berta una duda importante: ¿qué lengua debería utilizar para comunicarse con ella? Quedaban descartados por cuestiones pragmáticas tanto el flamenco como el francés. Podía tomarse una decisión a favor del catalán, pero Berta no la siente como lengua materna y además percibe que la habla con demasiado acento. La opción final quedó en el inglés, un idioma que asocia a una relación afectuosa.

> Berta: (…) al final jo li parlo amb amb anglès a la meva filla perquè vaig intentar tots els idiomes i el que em sortia més que es el l'idioma de casa l'idioma de: | que és l'idioma *carinyós* (…)[27]

Conclusiones

a) Los relatos de vida lingüística permiten una lectura de las experiencias que han comportado un antes y un después. La huella que han dejado estas experiencias ayuda a explicar el punto de vista que se mantiene acerca de la educación lingüística.
b) Los participantes establecen una línea temporal. En algunos casos esta línea se inicia en la época de la infancia hasta llegar al momento actual, pero no siempre es así. Las personas que han vivido una experiencia relacionada con la inmigración indican claramente que este cambio comporta la necesidad de adoptar nuevos hábitos lingüísticos.
c) Se puede relacionar la línea temporal con la dimensión espacial. La experiencia personal se construye en ámbitos concretos, entre los cuales tiene una importancia significativa la "casa" o el "entorno familiar". La casa donde se ha nacido, donde se vive, es un espacio de configuración de hábitos lingüísticos. Más allá se encuentran una institución pública, la escuela, la calle y en última instancia el país.
d) La experiencia que se construye en casa está mediatizada por los padres o los abuelos. Cada una de estas personas usa de una manera especial su repertorio lingüístico, aunque no

---

[25] Yo nací, bueno conocí las dos lenguas estas.

[26] No sé cómo qué pasó en la familia porque nunca lo he entendido, decidimos que en casa se tenía que hablar flamenco y cambiamos del catalán hacia el flamenco, y yo a mi madre le hablaba flamenco, con mi padre también, en cambio mis padres todavía hoy ¿vale? Entre ellos hablan catalán.

[27] Al final yo le hablo en inglés a mi hija, porque intenté todos los idiomas y el que me salía más que es el idioma de casa el idioma que es el idioma *cariñoso*.

necesariamente hay un consenso sobre esta cuestión. Sea como sea, el uso que hacen de la lengua los adultos ejerce una gran influencia en los niños.

e) Los padres deciden acerca de la lengua que desean que utilicen sus hijos. Estas decisiones pueden tener relación con el futuro profesional de sus hijos o con su desarrollo afectivo.

f) En ocasiones son las circunstancias propias del país las que motivan cambios de actitud lingüística del espacio de intimidad: algo que proviene del espacio exterior provoca cambios en los hábitos lingüísticos de la casa. Los cambios de lengua se relacionan con la presencia en casa de otra persona.

g) El espacio interior puede mostrarse impermeable a lo que sucede fuera y esto ocurre cuando en los relatos no se menciona la red social o cuando la experiencia de alternancia de lenguas no es frecuente en el núcleo del ámbito familiar.

Bibliografia

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

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.* Madrid: La Muralla.

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

------ y 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.

FONS, M. y PALOU, J. (2008). Los relatos de vida y la presencia del otro. *Aula de Innovación Educativa*, 172, 16-19.

--------- (2011). *Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docents.* En F. HERNÁNDEZ, J. SANCHO y J. I. RIVAS (eds.), Historias de vida en educación: biografías en contexto. http://hdl.handle.net/2445/15323.

GADAMER, H. G. (2003). *Verdad y método.* Salamanca: Sígueme.

KAUFMANN, J. C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité.* Paris: Armand Colin.

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

MÈLICH, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

MILLIN-LAJOINE, M. M. (1999). *Reconstruire son identité par le récit de vie.* Paris: L' Harmattan.

PALOU, J. y FONS, M. (2008). *Evolución de las representaciones de los profesores sobre el plurilingüismo en procesos de formación en el centro educativo.* En J. LINO (coord.), El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua (295-328). Madrid: La Muralla.

PINEAU, G. y LE GRAND, J. L. (1993). *Les histoires de vie.* Paris: Presses.

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

Autobiografía de una profesora de Educación Artística[28]

Amparo Alonso Sanz
Universidad de Alicante, España

Resumen. *Este texto forma parte de la Tesis Doctoral: "La formación del alumnado de Magisterio en Educación Artística. Un estudio de caso a partir de las historias de vida de futuros docentes de la Universidad de Alicante". En dicho estudio, las historias de vida del alumnado respecto a las experiencias en Educación Artística, las conoceremos mediante una metodología de investigación plural que incluirá: una narrativa autobiográfica; investigación cualitativa a través de narrativas obtenidas de entrevistas semiestructuradas; investigación cuantitativa a través de cuestionarios de respuesta cerrada; así como investigación educativa basada en el arte.*
En esta contribución se presenta parte del mencionado relato autobiográfico sobre la propia experiencia de aprendizajes artísticos, precedido de una serie de reflexiones sobre las distintas utilidades que se han hallado en la revisión de algunas autobiografías.
Palabras clave. *Autobiografía. Experiencias de aprendizaje. Educación Artística.*

Abstract. *This paper is part of my research for my PhD: "Primary School teachers' training period in Art Education. A case study from future teachers' life stories in the University of Alicante". In this research, students' life stories will be shared as they are connected to Art Education experiences. These life stories will be discovered through a plural researching methodology that includes: First, an autobiographical narrative. Second, qualitative studies coming from semi-structured interviews. Third, quantitative research by means of closed-ended questionnaires. As well as Arts Based Educational Research.*
In this contribution, the previously mentioned autobiographical story is narrated in part on the self-experience dealing with the learning artistic process. Before this narration, some reflections on several practical aspects are found, which had been highlighted when reviewing some autobiographies.
Keywords. *Autobiography. Learning Experience. Art Education.*

Introducción

La narrativa forma parte del paisaje de la investigación educativa, a pesar de que su teoría y práctica todavía sea debatida y se investigue sobre qué elementos ayudan a su construcción como por ejemplo los literarios (Coulter y Smith, 2009). En décadas recientes, la narrativa como metodología, ha ido creciendo y convirtiéndose en un método de investigación cada vez más popular. En cualquier caso, todavía necesitamos espacios para muchos tipos de investigación, entre ellos la narrativa autobiográfica (Leggo, 2010). El investigador en su rol de "cuenta cuentos" o narrador, que es fundamental en la cultura académica donde la comunidad intercambia sus historias mutuas, comparte las historias que constituyen la vida individual (Holley y Colyar, 2009). El narrador autobiográfico que establece en lugares públicos nociones generales personales (Sameshima, 2009).

Según Leggo (2008) la autobiografía es uno de los diferentes géneros desde los que poder contar nuestras historias. Pero, ¿con qué intención se cuenta una historia como investigador "desde" uno mismo? ¿Cómo van a ser tenidas en consideración las subjetividades del investigador? Mostramos nuestro acuerdo con Hernández, Sancho y Creus (2011) que una de las ventajas de la autobiografía pueda resultar la de reducir las tensiones entre investigador e investigado, ante el riesgo de convertir a los sujetos colaboradores en objetos o de actuar el

[28] La presente contribución forma parte de la investigación sobre "La formación del alumnado de Magisterio en Educación Artística. Un estudio de caso a partir de las historias de vida de futuros docentes de la Universidad de Alicante" de la tesis doctoral. En proceso de dirección por el Dr. Ricard Huerta.

investigador como voyeur. En una investigación cualitativa, basada en historias de vida como material de análisis, donde este riesgo parece mayor, si el investigador comparte con los investigados experiencias respecto al foco del problema que se desea estudiar, la autobiografía puede facilitar averiguar cuáles son los aspectos interesantes de reflexión, los puntos clave que sustentan el andamiaje de las narrativas. Sin descuidar que en la búsqueda de las categorías de investigación de un estudio cualitativo es igualmente fundamental la revisión bibliográfica. Aproximarse conscientemente a la cartografía personal determina una forma más activa de tomar decisiones y facilita tomar posturas con convicción y coherencia, y al organizarlo mentalmente, para poder redactarlo, uno descubre cuán difícil resulta que la mente no distorsione los hechos acontecidos arrastrada por las emociones. Las emociones y los afectos son aceptadas a la hora de explicar los aprendizajes (Hernández, 2011; Hernández y Sancho, 2007). La necesidad de seleccionar la información relevante, estructurarla, organizarla y narrarla en modo emotivo y próximo a los sentimientos, puede considerarse un paso de franqueza hacia los colaboradores a los que se desea entrevistar. Como señala Sierra (2011) que reproduce a Víctor Seidler: "los investigadores tienen que estar dispuestos a situarse en aquellos lugares que piden a los entrevistados que visiten, lo que conlleva haber realizado previamente el necesario trabajo emocional" (Sierra, 2011:122-123. Citado en Seider, 2006:67).

Ante esta utilidad de la autobiografía, ¿sería necesario que los participantes de la investigación, antes de ser entrevistados, hubiesen leído el relato autoetnográfico del investigador? Parece que dependerá de los vínculos establecidos a lo largo del proceso de investigación entre investigador y colaboradores y que podrá favorecer una relación de confianza entre ambas partes, en los términos recomendados para las historias de vida por Measor y Sikes (2004). En cualquier caso no resulta imprescindible, sin embargo sí es preciso que el investigador demuestre a los colaboradores de una entrevista abierta que entiende el pudor que se puede sentir al desvelar aspectos de la intimidad y que se les respeta porque se empatiza con ese proceso narrativo desde la propia experimentación del mismo.

¿Sería necesario que el relato biográfico del investigador, realizado previamente al análisis de las historias de vida de terceras personas, se publicase junto al de la cohorte estudiada? Nuestra respuesta es afirmativa, pues permite a la comunidad científica conocedora de los resultados de la investigación, juzgar mejor el posicionamiento del investigador. Posicionamiento que según la exposición de Hernández, Sancho y Creus (2011) resulta ser un bagaje, que a veces puede "contaminar|" las ideas, percepciones, visiones y planteamientos que los investigadores proyectan en la investigación. Por otro lado, publicando sus propias experiencias de forma no anónima, el investigador se sitúa al mismo nivel de "desnudez" que los colaboradores, se expone a los mismos riesgos de manipulación que los entrevistados y demuestra la intencionalidad de rigor ético que se pretende para con los datos obtenidos.

Los beneficios de las autobiografías pueden ser diversos, como deducimos del estudio de algunas cartografías personales de relevantes investigadores, y que a continuación expondremos.

El trabajo de Barret (2004) nos permite entender cómo, desde la biografía, se puede comprender mejor la postura profesional. La autobiografía de la socióloga neozelandesa Sue Middleton (2004) es empleada para deconstruir las prácticas discursivas mediante las cuales se ha construido nuestra subjetividad en las escuelas. Sin embargo para Leggo (2010) escribir autobiográficamente es una forma de entenderse como parte de la multitud, de una red, un colectivo o una comunidad. Para otros autores permite ejemplificar los argumentos conceptuales de forma personal y emotiva (López, 2003; Eisner, 2004). En ocasiones los agradecimientos que anteceden a un libro pueden actuar como narrativas personales por breves que sean, sirvan de ejemplo las palabras de Acaso (2009). En otros casos las referencias autobiográficas son una forma de introducir un relato sobre una tercera persona de gran prestigio con la que se mantuvo contacto. Eisner (2000) pone en relieve la figura de Benjamin Bloom y sus aportaciones al campo de la educación.

1 Fragmento de una narrativa autobiográfica

... pronto mi madre decidió apuntarme a una academia situada junto al Colegio Benalúa, donde yo sola podía ir al salir por la tarde de clase. Así que con ocho años comencé mi formación en dibujo y prorrogué durante tres años más mi inquietud por la escultura. El director me permitió acudir entre semana y no los sábados como el resto de niños, bajo la promesa de comportarme entre los adultos.

Mi primera etapa de formación no reglada estuvo dirigida por Begoña quien se arrepiente de haber sido excesivamente academicista conmigo, a mí sin embargo no me lo pareció nunca. Sabía generar interés por descubrir, daba aliento a la creatividad, la investigación y el ensayo confiando en el germen de lo que sabíamos o intuíamos. Nos instruía primero, sí, pero siempre daba pautas, no dogmas, que permitieran introducir hallazgos personales al conocimiento que adquiríamos. Seguía un modelo claramente constructivista, eran los años ochenta y recientemente había acabado sus estudios de Bellas Artes.

Mi evolución gráfico-plástica, afortunadamente no siguió la tendencia generalizada hacia el realismo, que normalmente se admite como dirección última de la psicología evolutiva de los niños. Yo con once años conocía códigos del lenguaje plástico de los adultos con los que cifrar mi propia obra, tenía recursos para dirigir procesos de abstracción desde lo figurativo y viceversa, estaba entrenada para descodificar obras de arte contemporáneas, realizaba multirepresentaciones y disfrutaba acompañada de adultos de recorridos de inauguraciones al menos un jueves de cada mes.

Pero Begoña no estaba satisfecha con un entorno que no favorecía el encuentro entre personas, soñaba con otro lugar donde las sabidurías convergieran y la enseñanza fuera interrelacionando saber, combinando profesores, compilando materias y generando lazos sociales entre sus miembros. Ella pertenecía a una generación que con el arranque de la democracia había mamado la lucha por la cultura en las calles, Alicante nunca tendría la “Movida madrileña” pero el ambiente sí se movía. Así que constituyó una asociación y el Centro Espiral de Arte donde crecí de los catorce a los veinte años. Ahí empezó para mi un aprendizaje situado, claramente, una segunda etapa.

Por los años noventa, en plena crisis económica, tuvimos varios locales, siempre manteniendo el inicial como representativo. Primero dos separados por veinte minutos a pie, que había que recorrer para pasar de pintura a escultura. Luego dos próximos pero separados por una calle, que tampoco parecieron ser suficientemente conexos para Begoña en su búsqueda por la interrelación. De ahí, encontró la fórmula perfecta de enfrentar por una esquina los accesos a dos locales distintos que recogían, dibujo y pintura por un lado, con biblioteca, escultura, grabado, fotografía y sala de teoría por otro. Esa distribución de espacio fue perfecta porque nos permitía conocernos a todos, hacer momentos de encuentro, descansar al aire libre, pasar de un lado al otro con comodidad, fluir entre aulas cotilleando lo que se hacía en todas y motivando los cambios de gustos. Pronto quedó escaso para la cantidad de personas que acudíamos allí intercambiando amistad e hizo falta un tercer espacio. Con esto trato de narrar como la educación social que germinó en Espiral necesitaba claramente una fisonomía espacial que le ayudase a desarrollarse y crecer.

De este periodo tan enriquecedor surgieron la mayoría de profesores que fueron significativos: Ricardo Junio y Juan Morote en pintura; Tano Ferrández en fotografía; Alfonso Sánchez en grabado, que luego también me dio clases en la Facultad de Bellas Artes; Waldo Iborra en las hogueras; Begoña Martínez en escultura; e Isabel Tejeda en Historia del Arte... Y lo curioso es que el recuerdo de este aprendizaje no se centra tanto en el qué de cada uno de ellos sino en el conjunto de esa espiral de enseñanzas.

Era una red social tan densa que aun en la actualidad en cualquier inauguración puedo encontrarme con muchos de los compañeros de clase (demasiados para nombrarlos a todos y no olvidar a ninguno) y hablar como si nos hubiésemos visto hace unos días. Tenía una trama tan

estrecha que permitió reforzar lazos mantenidos en el tiempo y fructíferos para todos, amistades de veinte años en un corto andar de apenas treinta. Una urdimbre que sólo se desintegró parcialmente cuando Begoña decidió echar el candado, pero de la que quedan muchos núcleos aun relacionados entre sí.

Lo que adquirí siempre estuvo marcado por el trabajo de mis compañeros, por las exposiciones colectivas, por las correcciones grupales, por las opiniones y descubrimientos compartidos, por los viajes culturales en común, por estar rodeada de personas al menos diez años mayores que yo, por el intercambio de experiencias, meriendas y vivencias; pero bajo la dirección de Begoña Martínez Deltell.

Y de nuevo en ese sistema de educación social también existieron modelos de vida, como el de Pepa Marhuenda o el de Waldo que ayudaron a desviar mis estudios universitarios hacia la arquitectura técnica para luego retomar las Bellas Artes.

Mis estudios en la Licenciatura se iniciaron en Altea con una compleja narrativa de metodologías según los distintos profesores que impartían cada materia. Y aunque tal vez de procedimientos más conductuales haya obtenido positivamente “recetas” perdurables en el tiempo; lo cierto es que preferí y prefiero la capacidad que desarrollaron por madurar un lenguaje comunicativo y los métodos constructivistas de una identidad propia.

Pero si algo demuestra mi cognición situada en este periodo es el hecho de mantener importantes amistades con las que aún comparto aprendizajes, exposiciones, inauguraciones, concursos, debates y correos electrónicos. El sistema planteado en la Facultad favoreció una comunicación horizontal y localizada entre nosotros que sobrevivió al devenir en comunicación informática casi principalmente debido a la distancia geográfica. Precisamente es la aparición, desde finales de siglo XX, de los nuevos medios de masas -proliferación de chats, mensajes de texto, y tablones digitales- que ha posibilitado la supervivencia de esa red social.

Conclusión

En el caso concreto de la Tesis Doctoral de la que forma parte este texto, la narrativa autobiográfica con relación a la Educación Artística recibida, introduce el relato sobre personas anónimas, estudiantes de Magisterio, respecto a sus procesos y experiencias de aprendizaje artístico. El valor de esta autobiografía reside en que ha posibilitado analizar las historias de vida del alumnado cumpliendo mejor con las recomendaciones de Hernández (2011): clara posicionalidad como investigador dentro de una visión epistemológica y política, capacidad de empatía, amplio conocimiento de los contextos por los que transitan las historias, intención de implicar al lector. El foco del problema de esta investigación, con el uso de la narrativa autobiográfica, no se desplaza hacia el investigador, muy al contrario sirve para acercarse mejor y con menos prejuicios al otro, el estudiante. Consiste en la reflexión sobre los aprendizajes artísticos, así como en los aspectos de la formación recibida dentro del propio perfil o identidad como profesional de la enseñanza, para asumir y aceptar la responsabilidad ante ellos, sin llegar a generar una autobiografía sí sea un posible germen de ésta (Hernández y Barragán, 1991-92).
Sierra (2011) centra la utilidad de la autobiografía en un modo de afrontar las dificultades que pueda encontrarse a la hora de conectar con la experiencia de otros al haberlas considerado previamente en su biografía. Compartimos con Sierra que el proceso de investigación narrativa no puede ser al margen del proceso de reflexión de quien investiga cuando puedan existir dificultades en cierta manera compartidas entre investigador y colaboradores.

Se constata que la narrativa autobiográfica, antecediendo a un análisis de relatos de vida, facilita al investigador el reconocimiento de posibles categorías y códigos que pudiesen emerger en las entrevistas posteriores. En este caso: se detecta la importancia del recuerdo concreto del profesor de Educación Artística, así como los matices que detallan dicho perfil; se considera la relevancia y duración tanto de la educación reglada como informal dentro de la formación artística del individuo, desde su infancia hasta su edad adulta; se hace un repaso de metodologías y

contenidos que pueden emerger mediante aprendizajes conductuales, desde la cognición situada, desde el constructivismo o el aprendizaje social...; se detecta la necesidad de estudiar el currículo nulo y el currículo oculto.

Nos apoyamos en Sameshima (2007) para afirmar que la escritura narrativa es necesaria y fundamental para asentar las bases y desarrollar un mejor entendimiento de la identidad docente, pues "esta forma de desarrollo profesional enriquece la enseñanza en el aula ya que permite a los docentes-investigadores desarrollar fuertes lazos entre el yo y el currículo, el yo y los estudiantes, y entre los planes de estudio y los estudiantes" (p. 3).

Referencias Bibliográficas

ACASO, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la catarata.

BARRETT, T. (2004). *Investigating art criticism in education: an autobiographical narrative*. En E. EISNER & M. DAY (Eds.), Handhook of Research and Policy in Art Education (725-749). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Recuperado el 9 de marzo, 2011, en http://www.terrybarrettosu.com/pdfs/B_InEisner_04.pdf

COULTER, C. & SMITH, M. (2009). Discourse on narrative research. The construction zone: literary elements in narrative research. *Educational Researcher, 38 (8),* 577-590.

EISNER, W. E. (2000). Benjamin Bloom. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada, 30(3),* 423-432. Recuperado el 8 de marz, 2011, en http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/blooms.pdf

--------- (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica (Ed. Orig. 2002).

HERNÁNDEZ, F. (2011). *Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto*. En F. HERNÁNDEZ, J. M. SANCHO Y J. I. RIVAS (Coords.), Historias de vida en educación: biografías en contexto (13-22). Barcelona: Universitat de. Recuperado el 25 de febrero, 2011, en http://hdl.handle.net/2445/15323

--------- y Barragán, J. M. (1991-92). La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística. *Arte. Individuo y Sociedad, 4,* 95-102. Recuperado el 22 de marzo, 2009, en http://www.ucm.es/BUCM/revistas/bba/11315598/estad/

--------- y Sancho, J. (2007). El papel de la formación en las historias de vida del docente. *Cuadernos de pedagogía, 374,* 40-43.

--------- Sancho, J. y Creus, A. (2011). *Lo que hemos aprendido a la hora de llevar a cabo historias de vida a partir de cuatro proyectos de investigación*. En F. HERNÁNDEZ, J. M. SANCHO Y J. I. RIVAS (Coords.), Historias de vida en educación: biografías en contexto (pp. 47-56). Barcelona: Universitat de. Recuperado el 25 de febrero, 2011, en http://hdl.handle.net/2445/15323

HOLLEY, K. & COYLAR, J. (2009). Rethinking Texts: Narrative and the Construction of Qualitative Research. *Educational Researcher, 38(9),* 680-686.

LEGGO, C. (2008). Narrative Inquiry: Attending to the Art of Discourse. *Language and Literacy, 10(1),* 1-21. Recuperado el 10 de marzo, 2011, en https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/langandlit/article/viewFile/9770/7685

--------- (2010). Lifewriting: A Poet's Cautionary Tale. *LEARNing Landscapes, 4(1),* 67-84. Recuperado el 10 de marzo, 2011, en http://www.learninglandscapes.ca/images/documents/LL-no7-v-final-LR.pdf#page=67

LÓPEZ, M. (2003). Educación, creación y género. *Educación Artística Revista de Investigación, 1,* 201-224.

MEASOR, L. Y SIKES, P. (2004). *Una visita a las historias de vida. Ética y metodología de la historia de vida*. En I. GOODSON (Ed.), Historias de vida del profesorado (269-295). Barcelona: Octaedro. (Ed. Orig. 1992).

MIDDLETON, S. (2004). El desarrollo de una pedagogía radical: autobiografía de una socióloga neozelandesa sobre la educación de las mujeres. En I. GOODSON (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (63-97). Barcelona: Octaedro. (Ed. Orig. 1992).

SAMESHIMA, P. (2009). Cartographic Storytelling for a Changing World: The Pedagogical Praxis of Home in School. *Northwest Passage: Journal of Educational Practices, 7(1),* 2-13. Recuperado el 10 de mazo, 2011, en http://solspire.org/files/bindertabs/6.supportingmaterials/26CARTOGRAPHICSTORYTELLING.pdf

SIERRA, J. E. (2011). *Recogerme para luego volcarme: investigar en primera persona.* En F. HERNÁNDEZ, J. M. SANCHO Y J. I. RIVAS (Coords.), Historias de vida en educación: biografías en contexto (116-125). Barcelona: Universitat de. Recuperado el 25 de febrero, 2011, en http://hdl.handle.net/2445/15323

Historias de vida: aprendizajes de la lectura, la escritura y la investigación en el ámbito académico

Juan Carlos Mijangos Noh
Pedro José Canto Herrera
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Resumen. *Presentamos las autobiografías académicas de los autores, específicamente en los ámbitos relativos a la lectura, la escritura y la investigación. Se emplean como referentes teóricos las concepciones de autobiografía, como una forma particular de la historia de vida, así como el concepto de alfabetizaciones académicas.*
Palabras clave. *Autobiografía, lectura, escritura, investigación, alfabetizaciones académicas.*

Abstract. *This paper presents the authors' autobiographies, specifically in the ambits of reading, writing and research. We use as, theoretical references, conceptions of autobiography and academic literacies.*
Keywords: *Autobiographies, reading, writing, research, academic literacies.*

Introducción

Los autores elaboramos narraciones autobiográficas que expresan el significado dado a las experiencias vividas y sirven como insumos para explicar nuestros respectivos procesos de alfabetización académica con base en el desarrollo de la lectura, la escritura y la investigación. Elaboramos las narraciones como un elemento más en el proceso de descripción-explicación de cómo dos personas que, formadas en ambientes académicos diversos, trabajan juntas en procesos de creación y recreación del conocimiento en el ámbito educativo en un mismo grupo de investigación.

Marco conceptual y empírico: autobiografías

Bolívar y Domingo (2006) explican el desarrollo de este tipo de investigación en los países iberoamericanos. En particular, destacan el auge de este tipo de estudios en el ámbito educativo. El crecimiento y la popularidad alcanzada por la investigación narrativa suele atribuirse a lo caótico y desorganizado que se ha vuelto el mundo en esta época postmoderna y a la pérdida de fe en el racionalismo y sus explicaciones totalizadoras (Bolívar y Domingo, 2006).

En el campo de los estudios biográficos hay diferentes formas de aproximación a la vida de un sujeto. De tal suerte, los estudios biográficos pueden ser efectuados por un autor respecto de sujetos con quienes no se tiene más contacto que los documentos y legado histórico que dejaron tras de sí; otra posibilidad es la historia de vida de sujetos vivos con quienes se tiene la posibilidad de cotejar las interpretaciones que el investigador efectúa respecto de los hechos reconstruidos por, con y a través de la persona a quien se investiga; la tercera opción es la que en este trabajo empleamos y es el relato autobiográfico, definido por Piña como: "Un texto de naturaleza interpretativa, generado por un hablante que elabora su tiempo pasado y lo significa mediante la operación de la memoria" (Piña, 1999: 1).

El relato autobiográfico genera una "situación biográfica" del hablante, un conjunto particular de condiciones en las cuales el texto es generado y que se expresan en su formato y contenido final. Para Piña (1999), el significado que uno da a sus vivencias pasadas varía según

una serie de factores propios de la situación biográfica; no siempre se recuerda de la misma manera ni se recuerda lo mismo ni se interpreta igual la misma situación. Las personas interpretan el pasado según cómo signifique su presente y se proyecte en su futuro.

Decirse a sí mismo las experiencias e interpretar estos acontecimietos a la luz de las historias que narran los agentes, se ha convertido en una perspectiva de investigación en particular. De esta forma, las biografías, convertidas en objetos de conocimiento, se vuelven procedimientos para objetivar a los individuos como sujetos. Desde el enfoque biográfico Cornejo, Mendoza y Rojas (2008) presentan tres dimensiones implicadas en este tipo de estudio: la dimensión ontológica, la dimensión ética, y la dimensión epistemológica. Como más adelante se verá, la comprensión del relato autobiográfico considerando esos elementos tiene consecuencias en el proceso de recolección y análisis de datos que configuran una aproximación a los procesos cognocibles desde una óptica que también da lugar, de manera especial en el ejercicio autobiográfico, a diversas formas de puesta en escena de la inter-subjetividad.

Alfabetizaciones académicas

El concepto de alfabetizaciones académicas proviene del área de estudios de la enseñanza y aprendizaje de la lectura, escritura e investigación en el ámbito de la educación superior (Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009). Desde esta perspectiva se asume que tanto la lectura, como la escritura y los aprendizajes académicos en general, la investigación incluida, son procesos situados que reciben la influencia de las relaciones y convenciones estabecidas en los diferentes campos disciplinarios (Rusell et al., 2009: 399). Así explicado, el concepto de alfabetizaciones académicas, junto con las autobiografías, nos brindan una promisoria veta para explorar distintas posibles respuestas a la pregunta que subyace en el desarrollo de nuestro trabajo: ¿cómo ocurre que dos individuos originarios de disciplinas notoriamente distintas, un ingeniero y un antropólogo, convergen con reconocido éxito en el campo de la investigación educativa?

Metodología

Hicimos la escritura y análisis de relatos autobiográficos de dos personas. Estos relatos permiten la reconstrucción, interpretación y comprensión de las experiencias y la posibilidad de compartir y dar significado a estas narrativas a través del lenguaje en el marco de un contexto sociocultural compartido. Intentamos así rescatar nuestras voces en interlocución a través de relatos personales y únicos y así intentamos comprender cómo hemos desarrollado nuestras respectivas alfabetizaciones académicas. A su vez, relatar y reconstruir nuestras experiencias, permite integrar (aún provisionalmente) la teoría y la práctica en aquellos eventos y experiencias que condicionan nuestro quehacer.

El procedimiento empleado fue el siguiente: decidimos los temas sobre los cuáles queríamos centrar nuestros relatos autobiográficos, de manera que: a) brindaran elementos de comparación entre dos carreras académicas confluyentes en estos días, pero distintas en sus origenes y desarrollo; b) enfocaran los relatos desde una óptica allende lo escolar, asumiendo que el campo de lo educativo se cultiva mediante procesos que suelen desbordar los límites impuestos por el entorno escolarizado y c) lograran que el lenguaje de los relatos diera lugar a formas expresivas que, al no ser las regulares en los entornos disciplinarios más convencionales, permitieran el alumbramiento de aspectos del conocimiento habitualmente oscurecidos e incluso negados por la jerga profesional.

Acotamos los escritos a tres temas: los aprendizajes de la lectura, la escritura y la investigación. Esto fue el primer momento de análisis individual e introspectivo de los autores.

Más tarde leímos ambos relatos para encontrar afinidades. Esto ayuda a explicar la confluencia de las carreras de los autores en un equipo de investigación educativa, actualmente reconocido como exitoso por sus pares mexicanos.

Resultados

Juan Carlos Mijangos

En la parte de mi biografía asociada con la escritura es imposible separar los verbos leer, amar y conocer.

Mi padre sembró en mi espíritu semillas de curiosidad y amor por los mensajes e historias que, envueltos en letras, él me cantaba y leía cada noche: corridos de la Revolución mexicana y poemas modernistas y del Siglo de Oro español que brotaban de viejos y ajados libros.

El quinto verano de mi vida vino acompañado de un libro colorido y resplandeciente: Belleza negra, de Anna Sewell. Durante muchas noches y repetidas veces mi papá me leyó la historia de un caballo que nació en los establos de un rico palacio inglés y después hizo un largo periplo tirando de coches de alquiler, sirviendo como montura de posta, bestia de carga y atracción de feria, para finalmente regresar a los prados de sus primeros días. Mientras mi padre leía, yo lo detenía para mirar las ilustraciones y, en la improvisada caballeriza al fondo de mi casa, los relinchos de la yegua prieta que montaba mi viejo daban vida a las historias que mi imaginación atesoraba para las horas de juego.

Ya en la escuela primaria tenía sobrados motivos y entusiasmo para aprender a leer y escribir. Don Juan Mijangos se encargó de proveer de libros los intereses de su hijo: Corazón diario de un niño, de Edmundo de Amicis; Tom Sawyer y Las aventuras de Huckleberry Finn —de mi, por muchas razones, entrañable Mark Twain— y Juan Salvador Gaviota de Richard Bach fueron los hitos memorables de mis días y noches de infancia.

Octavio Paz (1992) dijo que los mexicanos "Cuando nos enamoramos nos abrimos, mostramos nuestra intimidad ya que una vieja tradición quiere que el que sufre de amor exhiba sus heridas ante la que ama". Mi generación, a fuerza de canciones de José Alfredo Jiménez sabía en forma prácticamente inconsciente esa regla y con natural inocencia, intacta a los 12 años, la hice patente en una serie de versos nacidos de la pasión inextinguible por la niña más popular del primer año de escuela secundaria. La niña fue mi novia, hasta que un atlético chico del equipo de natación se la llevó junto con los rescoldos de mí, una semana antes, eterno amor por ella. Como las reglas de José Alfredo Jiménez dictan, aquel amor mustio luego de siete días dio lugar al proverbial "Te vas porque yo quiero que te vayas", pero ese no lo escribí.

No era ese el primer indicio que yo tenía acerca de los poderes de la escritura. Años antes, a los ocho de mi edad, una epístola que tuvo como emisario al cónsul de Suiza en Mérida, Yucatán me inició en las luchas ambientalistas: el gobierno suizo lanzó una campaña mundial contra la caza de focas bebé en el Polo norte y pedía cartas para disuadir a las compañías peleteras y detener las matanzas de pinnipedos; yo envié una carta y el cónsul felicitó mi infantil entusiasmo.

En la escuela preparatoria, la necesidad me enseñó a usar la escritura como escudo contra los porros, versión mexicana de individuos a los que se conoce como patota en la Argentina o fachas en España. Mediante panfletos denunciaba las amenazas que nos hacían los rufianes miembros de la Sociedad Estudiantil auspiciada en el entonces todavía omnímodo poder del Partido Revolucionario Institucional. Esos escritos y nuestras habilidades evasivas ayudaron a que el pequeño grupo de opositores del que formaba parte conservara los huesos sanos.

Mi vida profesional tomó muchos caminos y en todos ellos la escritura fue y sigue siendo instrumento fundamental para ganarme el pan y la sal. He sido periodista, analista y asesor técnico, editor de revistas, educador popular, activista de organizaciones no gubernamentales, docente e investigador. Los géneros en los que he escrito son reportajes, editoriales, noticias, proyectos de desarrollo, proyectos de investigación, informes administrativos, reportes de

producción, guiones televisivos y radiales, diarios de campo, ponencias, artículos de divulgación, reseñas, artículos científicos, informes de investigación, monografías, tres tesis, libros, capítulos de libros, programas de estudio, pósters, algún blog, muchas cartas, correos electrónicos y, recientemente, un par de ejercicios autobiográficos.

La escritura fue y es en mi vida panoplia, jardín y selva: flecha de amor, escudo contra la violencia, espada en el debate, escalpelo en el análisis, flores para mis muertos, árbol para mi solaz, fruta para el recreo de mis hijos y jungla de signos y palabras donde algo de mí mismo alimenta el suelo de lo que creo, conozco y amo. Hoy, de algún modo, ya soy mis letras.

Mi opción por la carrera de Antropología no fue ninguna sorpresa. En ese contexto la etnografía me permitió descubrir un rostro nuevo de la escritura: como instrumento para registrar evidencia y desarrollar conocimiento científico. Colateralmente, la escritura etnográfica me sirvió como herramienta de introspección y emprendí el ejercicio de pensar en mí como partícipe de una cultura y una identidad maya que un día la discriminación hizo que mis abuelos abandonaran. La escritura que hoy desarrollo tiene mucho que ver con esa misma búsqueda iniciada hace ya veinticinco años y es mi más poderosa arma de investigación.

Convertirme en investigador educativo me dio conciencia de preguntas, debates y paradojas que, según yo, corresponden a la mitología y la real politik propias de cada campo y especialidad científica. Desde 1985 que ingresé a la Facultad de Ciencias Antropológicas de la UADY, hasta 2002 cuando empecé a trabajar en una escuela formadora de docentes de primaria, el debate con frecuencia acerbo entre las metodologías y epistemologías cuantitativas y cualitativas ni siquiera podía considerarlo irrelevante, simplemente lo ignoraba. Cuando trabé conocimiento con el mismo, algunas afirmaciones me parecieron desproporcionadas, pues mi formación antropológica me permitía ver ciertos ángulos que mis colegas educadores provenientes de otras áreas solían pasar por alto. En más de una ocasión escuché afirmaciones acerca de la imposibilidad de hacer estudios cualitativos desde un punto de vista positivista, y de inmediato vinieron a mi mente los trabajos de los antropólogos evolucionistas, marxistas y funcionalistas en su intento por descubrir o probar las leyes que gobiernan el comportamiento humano.

Para entonces no era tan ingenuo como para poner estas ideas en blanco y negro. De hecho es la primera vez que las hago públicas, y no ha sido sino luego de casi 10 años de haber obtenido el grado de doctor en Ciencias de la Educación. Es decir, después de haber pagado la cuota de prudencia y trabajo académico tras el que, junto con mis colegas, cultivamos y cosechamos ideas plasmadas en libros, artículos y ponencias como esta. ¿Creo que las jerarquías condicionan lo que se puede decir y hacer? Sí, así es, y creo que esas formas jerárquicas (casi nunca reconocidas abiertamente) impiden que la invención y creatividad florezcan.

Pedro Canto

Antes de los cinco años ya era capaz de leer y escribir con fluidez y confianza, eso motivó a que mis padres, a sugerencia de una maestra, me inscribieran a la primaria.

Quinto hijo de una familia de siete tuve la fortuna de contar con acceso a libros desde muy pequeño. Mis primeras lecturas fueron cuentos de hadas, reyes y animales con características humanas. Leí *Caperucita roja*, *Hansel y Gretel*, *Blancanieves*, *La bella durmiente*, *Rumpelstilzchen*, *La Cenicienta*, *Rapunzel* escritos por los hermanos Grimm; también leí *Riquete el del copete*, *Cuentos de mamá gansa* y *El gato con botas* escritos por Charles Perrault. Pasaron por mis manos *El patito* feo, *Pulgarcita*, *El soldadito de plomo*, *El traje nuevo del emperador* y *La princesa del guisante*, de Hans Christian Arndersen; finalmente leí la historia de Carlo Collodi, *Pinocho*. Esas lecturas se hacían presentes cuando les contaba historias a mis hijas para que conciliaran el sueño y también como una forma de inducirlas a la lectura.

Durante la secundaria hubo un cambio y pasé a la literatura clásica: *La Ilíada* y *La Odisea* de Homero; *La Galatea* y *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes y Saavedra; *La divina comedia* de Dante de Alighieri; *El paraíso perdido* de John Milton; *El rey Lear*, *Hamlet*,

Macbeth, *Otelo*, *Romeo y Julieta*; *El mercader de Venecia*, *El sueño de una noche de verano*, *Mucho ruido y pocas nueces* y *La fierecilla domada* de William Shakespeare; *La comedia humana* de Honorato de Balzac; *El último día de un condenado* y *Los miserables* de Víctor Hugo; y la *Tragicomedia de Calixto y Melibea* de Fernando de Rojas. En esta época empecé a relacionar la lectura con la escritura, siendo mis primeros escritos adaptaciones de las obras que había leído.

En la preparatoria me interesé por las novelas de autores contemporáneos, así como por la ciencia ficción. Leí obras de Julio Verne: *Viaje al centro de la Tierra*, *De la Tierra a la Luna*, *La vuelta al mundo en ochenta días* y *Veinte mil leguas de viaje submarino*. Obras de Isaac Asimov: *Las corrientes del espacio*, *Sueños de robot*, *Yo robot* y *La relatividad del error*. Finalmente, leí *Historias de Sherlock Holmes* de Sir Arthur Conan Doyle y obras de Agatha Christie: *Murder in the news*, *Akhneton* y *Últimos casos de la señorita Marple*.

En la licenciatura leí de las obras de Juan Rulfo *Pedro Párramo* y *¡Diles que no me maten!*; de la obra de Manuel Payno *Los bandidos de Río Frío*; de la obra de Ignacio Manuel Altamirano *El Zarco* y *La navidad en las montañas*. También leí obras de Gabriel García Márquez *El coronel no tiene quien le escriba*, *Cien años de soledad*, *Crónica de una muerte anunciada*, *El amor en tiempos del cólera* y *El general en su laberinto*.

Después de la licenciatura he dedicado la mayor parte de mi tiempo a libros relacionados con mi área de trabajo, que es educación, y a novelas de autores como Dan Brown y John Katzenbach.

Considero que la escritura está relacionada con la lectura, las vivencias, la imaginación. En mí caso, puedo decir que mis inicios como escritor se remontan a la secundaria. En esa época escribía pequeños cuentos que creaba haciendo adaptaciones de los que había leído. De esa producción no quedan ni los recuerdos.

Cuando estaba estudiando la preparatoria escribí un cuento titulado *En el espacio* con el que gané el segundo lugar en un concurso organizado por la Universidad de Yucatán. Fue muy significativo para mí haber recibido dicho premio lo que me motivó a seguir escribiendo, aunque sin una orientación adecuada para mejorar mis escritos. Creo que queda en mí latente el deseo por escribir cuentos o novelas y espero pronto continuar.

Desde la licenciatura escribo ensayos y artículos científicos en el área de educación.

Mis inicios en investigación fueron marcados con una fuerte influencia del paradigma positivista. Mi formación es como Ingeniero Químico Industrial y tengo la Especialización en Estadística. No obstante, como parte de mi formación en el doctorado y más aún como resultado de una estancia posdoctoral realizada en la Universidad de Barcelona fui interesándome cada vez más en el paradigma cualitativo.

Mis primeros trabajos fueron totalmente cuantitativos y fueron encuestas realizadas a estudiantes y profesores.

Los primeros trabajos en los que participé en estudios cualitativos fueron estudios de caso y estaba como investigador asociado de otro investigador.

Conclusiones

En formas diferentes, ambos relatos muestran un inicio temprano de la lectura. Se puede deducir, en ambos relatos, la influencia de autores cuyas ideas y vocabulario pasaron a formar parte de los recursos en el *backstage* del quehacer académico de ambos autores.

También se puede observar que los autores vemos relación entre el desarrollo de la lectura y la escritura, es decir, que a medida que aumentaba la lectura de textos, aumentaba el deseo y la capacidad para escribir. Ambos registramos un vínculo que conecta los distintos elementos constitutivos de la práctica y ser profesional.

Finalmente, en cuanto a la formación para la investigación, aunque se iniciaron por caminos paradigmáticos diferentes esto, lejos de separar nuestros caminos, representa oportunidades para el trabajo colaborativo. Si ocurre esto entre dos individuos con formaciones de origen notablemente

diferentes, en este caso quedan en cuestión, o francamente contradichas, ideas que frecuentemente circulan en la mitología de las diversas alfabetizaciones académicas disciplinarias, acaso la más importante sea la de la incompatibilidad irreductible de ciertas formas epistemológicas. Acaso es pronto para llegar a esa conclusión, pero los relatos autobiográficos ciertamente brindan una mirada que permite ver ángulos diferentes y perspectivas prometedoras.

Referencias Bibliográficas

BOLÍVAR, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográficonarrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bolivar.pdf [Date of access: 03/04/05].

BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (2006). Biographical-narrative Research in Iberoamerica: Areas of Development and the Current Situation [112 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125.

CORNEJO, M.; MENDOZA, F. y ROJAS, R. C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *PSYKHE*, 17(1), 29-39.

PAZ, O. (1992). *El laberinto de la soledad.* México: Fondo de Cultura económica.

PIÑA, C. (1999). Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico. *Proposiciones*, 29, 1-5.

RUSSELL, D., LEA, M., PARKER, J., STRET, B. & DONAHUE, T. (2009). *Exploring Notions of Genre in "Academic Literacies" and "Writing Across the Curriculum": Aproaches Across Countries and Contexts.* In: BAZERMAN, C., BONINI, A. & FIGEUIREDO, D. (editors) Gender in a Changing World. pp. 279-294. The WAC Cleringhouse, Parlor Press. Retireved from: http://wac.colostate.edu/books/genre/genre.pdf

Historias de vida y reflexividad con talleres de autoconciencia

María Teresa González Uribe
Universidad Autónoma de México, México

Resumen. *En este trabajo presentamos los resultados de una investigación realizada durante 23 años de aplicaciones teórico-prácticas en la docencia, con estudiantes de psicología.*
Los estudiantes hacen sus prácticas profesionales como futuros psicólogos con el objetivo de formarse como investigadores en metodologías tales como: la investigación-acción, los talleres de autoconciencia, la observación participante, dinámicas vivenciales entre otras. Haciendo una integración creativa de perspectivas teóricas como el desarrollo humano, el enfoque histórico cultural, la perspectiva de género, el constructivismo social y la formación existencial, partiendo de la reflexión colectiva e individual de su propia experiencia cotidiana y la forma en que construyeron y le dieron significados específicos a tales vivencias, durante sus distintos periodos de desarrollo. Para continuar la investigación redactan su autobiografía y de esta forma se plantean nuevos objetivos de cambios personales y profesionales.
Por ello aplican inmediatamente esos conocimientos con la puesta en marcha de un taller de autoconciencia que es parte de su formación profesional como facilitadores de grupos humanos en diversas comunidades de práctica donde ponen a prueba sus conocimientos y sus competencias profesionales culminando el curso con el análisis pareado de sus autobiografías y la redacción de un ensayo teórico que se presenta en foros especializados.
Palabras clave. *Historias de vida, género, investigación, educación, talleres.*

Abstract*. We present the results of research conducted over 23 years of theoretical and practical applications in teaching, with students of psychology.*
Students make their professional practice as future psychologists in order to train as researchers in methodologies such as action research, self-awareness workshops, participant observation, and experiential dynamics among others. Making a creative integration of theoretical perspectives such as human development, the historical approach cultural, gender, social constructivism and existential training, based on collective and individual reflection of his own daily experience and how they built and specific meanings given to such experiences, during different periods of development. They continue research and write his autobiography. This will bring new goals of personal and professional changes.
So immediately apply this knowledge with the implementation of a workshop on self-awareness that is part of their training as facilitators of human groups in various communities of practice where they test their knowledge and skills by completing the course with paired analysis their autobiographies and writing a theoretical essay that appears in forums.
Keywords. *Life Histories, education, gender, investigation, workshops.*

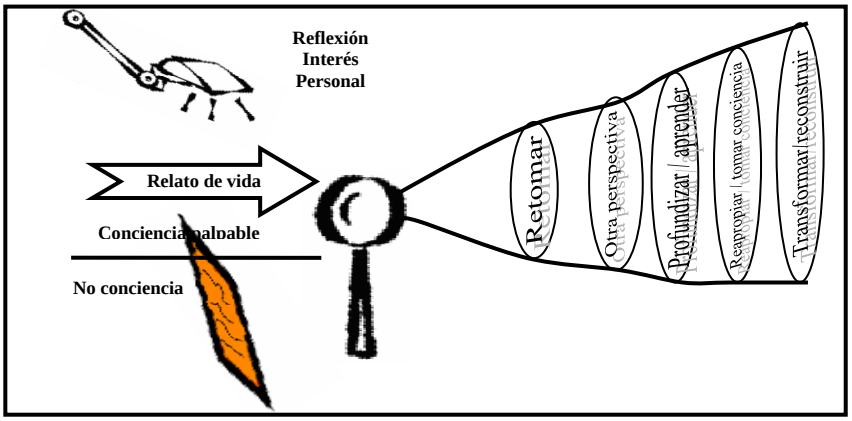
Introducción

La tradición educativa ha estado muy influenciada por la investigación positivista en la que observar, medir y cuantificar eran los procedimientos óptimos para adiestrar a los estudiantes en el terreno de la educación, las técnicas de enseñanza-aprendizaje seguían por los mismos linderos; donde el estudiante era un sujeto pasivo receptor de conocimiento y ni qué hablar de la relación entre los objetivos del conocimiento y la realidad social o el contexto en el que las personas "aprenden" una realidad ficticia, neutral y que no trataba con aspectos de la vida cotidiana como la afectividad, para no perder la objetividad científica.

En contraste con lo anterior, en este trabajo presentamos una forma distinta de hacer docencia con alumnos de la licenciatura en psicología pues les invitamos a participar en nuestro curso-taller con historias de vida donde realizarán su servicio social además de hacer una práctica de investigación vivencial sobre su trayectoria vital.

El proyecto con el que trabajamos se denomina: *Programa de formación de investigadores en desarrollo humano, estudios de género y metodología cualitativa*. Nuestro objetivo ha sido formar psicólogos e investigadores en desarrollo humano para realizar trabajos interdisciplinarios en los que se analiza la forma de ser, sentir y pensar de las personas con respecto a sus experiencias cotidianas en sus contextos de participación (González, 2011).

La finalidad ha sido generar un proceso auto-formativo (López Górriz 2007_b) en el que los estudiantes puedan replantear su proyección de vida y sean capaces de desplegar sus potencialidades personales y profesionales. Haciendo una reflexión sobre las problemáticas que ellos como seres humanos –antes que psicólogos o educadores- han tenido que enfrentar. Investigando en sus prácticas personales; las teorías del desarrollo humano, los estilos de educación, la perspectiva de género, la psicoterapia y los modelos cualitativos de investigación como se representa en el siguiente dibujo.



(López Górriz, 1998)

Los estilos de enseñanza-aprendizaje que utilizamos están estrechamente vinculadas con lo afectivo, lo real y lo subjetivo de la cotidianidad, en una relación profesor-alumno desde la horizontalidad que les invita a reflexionar críticamente sobre sus experiencias cotidianas partiendo de la investigación de los acontecimientos más significativos en su historia familiar (genograma) para descubrir los mitos, los valores y las costumbres de sus ancestros, ubicados en un contexto cultural, una clase social y un periodo histórico particular (Morin, 1999).

Con estas reflexiones iniciamos nuestras narraciones de vida siguiendo los periodos de desarrollo en una investigación experiencial (López Górriz,1997) y cualitativa, que pone de manifiesto la forma particular en que dieron significado a sus vivencias cotidianas para ser el tipo de persona que ahora son (Pérez, 2011) proponiendo un encuentro con el Yo narrador (Bruner,1988,1990) justo en el momento en el que los estudiantes saldrán de las aulas al "mercado de trabajo" sensibilizándoles en la introspección crítica de sus vivencias cotidianas (Morin,1999) rescatando así, su sabiduría individual en el proceso de convertirse en adulto, mismo que se pone al descubierto en la reflexión grupal al destacar los saberes propios, sanarlos, moldearlos, mejorarlos.

Procedimiento

El curso se lleva a cabo durante un semestre con tres horas diarias (de lunes a viernes) en un grupo de 10 a 15 estudiantes que se divide en 4 fases;

En la primera fase implementamos una metodología didáctica de investigación/acción con un taller de autoconciencia para que los estudiantes realicen una investigación participativa en la que ellos mismos son sujetos y objeto de la investigación, haciendo narraciones personales de su trayectoria de vida con dinámicas vivenciales muy ligadas a los periodos del desarrollo en un ambiente de comunicación horizontal (López Górriz, 2007_a).

Dichas narraciones implican todo un proceso de autoanálisis que va de lo simple a lo complejo como establecer por ejemplo, las normas del taller, investigar su genograma a través de entrevistas con sus padres y personajes importantes, para descubrir los estilos de comunicación en su familia, la historia y la educación de sus padres y ancestros para entender el por qué de algunos comportamientos y actitudes en su vida personal, por ello terminan esta fase con la redacción de su autobiografía, lo que les lleva a recapacitar sobre sus propias acciones y actitudes en los diversos planos de su vida, para plantearse un nuevo proyecto de vida.

En la segunda fase reciben una formación teórica sobre desarrollo humano, estudios de género, psicología cultural, metodología cualitativa (González, 2011_a) conducción de grupos… que les prepara para analizar el proceso de construcción de la identidad, la construcción social del género y los procesos de participación en las prácticas cotidianas entre otros temas.

De esta forma los estudiantes analizan esas experiencias de desarrollo psicológico que escribieron en su autobiografía pero ubicadas en un contexto en un período histórico y social y en unas prácticas específicas de participación en su familia y su comunidad, contrastando tales vivencias con lo que otros autores han escrito en temas tan específicos como; los estilos de educación en las familias, la socialización diferencial debida al género, la violencia, las adicciones, los embarazos no deseados, el abuso sexual, la bulimia, la automutilación, el bulling, la infidelidad y muchos temas más que surgen de sus propias experiencias cotidianas.

En la tercera fase desarrollan sus habilidades didácticas implementando un taller para la comunidad con el que realizan su servicio social, ya que son ponentes presentando el tema con el que se identificaron en su autobiografía, por ello los talleres que se imparten son coherentes con problemáticas sociales reales.

En la cuarta fase despliegan su Yo investigador, que nuevamente va de lo simple a lo complejo iniciando con la transcripción del taller, interpretando los datos con la teoría fundamentada, hasta elaborar un ensayo teórico sobre el tema que investigaron y sobre la interpretación de la autobiografía, elaborando escritos para publicar en foros acordes al tema o en revistas especializadas como opción de titulación.

Resultados

Con este procedimiento hemos logrado formar a los estudiantes en un proceso de autoconocimiento de sus propias experiencias, van descubriendo poco a poco como fue que llegaron a ser el tipo de persona que ahora son, tales experiencias están íntimamente relacionadas con las expectativas que tuvieron sus padres sobre lo que deseaban que ellos fueran (socialización diferencial) y que fueron coherentes con el contexto cultural e histórico en el que sus padres se encontraban.

Al plasmar en el papel sus experiencias más significativas se establece un vínculo entre lo narrativo -lo social y lo emocional- y la mente gráfica -lo cultural y lo objetivo- (Bruner, 1990) que pone en tela de juicio su propia subjetividad y con lo cual se le impulsa a proponerse cambios personales tanto en su vida privada como en sus metas profesionales.

Este trabajo al ser una investigación cualitativa no muestra resultados cuantificables sin embargo podemos afirmar que hemos visto los múltiples cambios sustanciales que estos chicos hacen en la capacidad de plantear y de resolver problemas verificados con sus nuevas actitudes y en su manera de afrontar su realidad social.

En cuanto a los resultados del taller que los estudiantes preparan para las personas de la comunidad, pasamos de lo individual y lo personal, a lo social y colectivo, en una práctica profesional donde todos aprenden;

a) Los asistentes al taller de los jóvenes que presentan su trabajo.
b) Los adultos de los chicos y chicas que narran sus experiencias adolescentes y les permite visualizar cómo piensa la juventud o sus hijos.

c) Los estudiantes de los adultos que narran sus problemáticas, porque entienden lo que sienten los adultos –como sus padres- ante ciertas actitudes problemáticas, experiencia que les lleva la mayoría de las veces a reconciliarse con sus propios padres.

De esta forma preparamos profesionales con una ética del género humano que respeta la diversidad y sobretodo pone en acción la democracia abierta, con una actitud de apertura empática y tolerancia hacia las ideas y las formas diferentes de ser en los otros (Morin,1999).

También se pone en marcha la acción de cambio colectivo que poco a poco permea las identidades propiciando el desarrollo intelectual, afectivo y moral que es propio de la condición humana y se construye a partir de los conocimientos teóricos ya existentes y de la crítica de los mismos al ser contrastados con las experiencias cotidianas (Morin,1999).

Conclusiones

Hacer historia de vida es un tema que actualmente es muy de moda, sin embargo habrá que preguntarse por qué lo hacemos y con qué finalidad (Bolívar, 2001).

Cada una de las formas de hacer autobiografías tiene una finalidad particular que no demeritamos, pero para los tiempos que corren y las crisis que estamos enfrentando es urgente que realicemos acciones concretas que además de propiciar la reflexión de una trayectoria vital particular, nos dejen enseñanzas que puedan generar cambios personales y colectivos en cada ámbito en el que nos insertamos.

El propósito de trabajar con historias de vida en la universidad ha sido plantear una propuesta en la que se integre: el contexto familiar, el contexto histórico familiar, lo personal, (Bronfenbrenner, 1979, 2005) lo pedagógico, lo experiencial, lo terapéutico y la formación investigadora, entre otros aspectos.

Este estilo de hacer docencia, formar a otros desde la horizontalidad y la comunicación requiere un gran compromiso e implicación con uno mismo como formador y con las personas a quienes estamos compartiendo nuestros saberes teóricos y prácticos.

Retornar al tema de los enfoques narrativos para crear conocimiento sobre aspectos fundamentales de la vida cotidiana nunca será regresar a antiguos métodos es reconocer nuestra unidad en nuestra diversidad para compartir con otros seres humanos la convivencia social, pacífica y constructiva sobre la Tierra siendo responsables y solidarios con los seres vivos y los elementos naturales del planeta (Batalloso, 2009).

Cabe decir que no únicamente hemos trabajado con estudiantes de psicología y pedagogía ya que hemos trabajado también con profesores en la Universidad de Guadalajara, México; con mujeres mexicanas que emigraron a España, con artesanos de la alfarería, con campesinos profesores y amas de casa en Lora del Río, Sevilla, con adultos mayores en una casa de día, hemos trabajado con estudiantes de doctorado entre otros colectivos.

Bibliografía

GONZALEZ URIBE, M.T. (2011). *Historias de vida desde la perspectiva de género. Bases teóricas para generar una formación transformadora*. México: UNAM/FESI.

--------- (2011[a]): *Género y cultura en la narración de historias de vida. Vol. 1 Argumentación teórica*. España: EAE.

BATALLOSO, N. J. M. (2009). Educación de personas adultas: complejidad y condición humana. Conferencia pronunciada en Xátiva, el 27 de marzo de 2009, con motivo de la inauguración del nuevo Centro de Educación de Adultos y la celebración de los 30 años de Educación Popular en la ciudad. España: s/e

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación Biográfico-narrativa educación: Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. México: Paidós.

--------- (2005): *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, California: Sage.

BRUNER, J, (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.

--------- (1988): *Realidades mentales y mundos posibles.* Barcelona: Gedisa.

LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1997). La historia de vida como metodología de investigación-acción existencial. Actas de VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad de Sevilla: AIDIPE 477-482.

--------- (1998). *Metodología de Investigación-Acción; Trayectoria Histórica y Encuadres Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación –Acción.* Sevilla, España: Imprenta El Nazareno.

--------- (2007[a]). Educación existencial, autobiografía y método. *Diálogos* 52, año XII, 3/2007

--------- (2007[b]). Investigación autobiográfica generadora de procesos autoformativos y de transformación existencial. *Qurrículum No.20 Universidad de la Laguna.* 11-37.

MCADAMS, P. D. (1993). *Stories we live by: personal myths and the making of the self.* New York: Guilford Press.

--------- (2001): *The person, an integrated introduction to personality psychology.* Orlando Florida: Harcourt College Publishers.

MORIN, E. (1999). *Los siete saberes de la educación para el futuro.* París: UNESCO.

PÉREZ, G. (2011). *¿Qué es el desarrollo psicológico? Una propuesta desde una perspectiva sociocultural.* En VARIOS AUTORES. El desarrollo psicológico desde un enfoque sociocultural (4-25). México: Pax.

Relato de una Investigación: relato de relatos

Analia Elizabeth Leite Méndez
Universidad de Málaga

"Una duda nos asalta sobre la posibilidad de contar.
No es que la experiencia vivida sea indecible.
Ha sido invisible".

Jorge Semprún, 1987

Resumen. Se presenta el relato de la investigación llevada a cabo en el marco de la tesis doctoral sobre historias de vida de maestros y maestras. Este relato constituye una primera toma de conciencia de la propia investigadora en relación con las vidas de Ana y Pepe, los protagonistas de la investigación. ¿Cómo se llega a establecer una relación de confianza, diálogo y escucha? ¿Elegimos o somos elegidos en los procesos de investigación?.Re-construir las vidas de otros y otras también es una forma de recorrer las propias vidas de los investigadores. La reflexión que acompaña al relato es una aproximación al sentido y contexto de la investigación.
Palabras clave: Historia de vida, profesorado, subjetividad.

Abstract. It is presented the account of the research conducted within the framework of a doctoral thesis on the life histories of teachers. This narrative is a first awareness of the researcher on the lives of Ana and Pepe, the main characters of the investigation. How do you get to establish a relationship of trust, dialogue and listening? Do we choose or we are chosen in the research process?. Re-build the lives of others also is a way to get around the lives of researchers. The reflection that accompanies the account is an approach to meaning and context of the investigation.
Key Words: Life History, Teachers, Subjectivity

Introducción

Una investigación tiene varias caras o facetas: la cara de los datos, la cara histórica, la cara conceptual-teórica, la cara ética, la cara social; que a su vez, conducen a diversas historias y la investigadora puede mostrar algunas y omitir otras o intentar articularlas, componerlas, re-armarlas para no perder la complejidad que en sí mismas encierran. La investigación que relato recoge e integra la historia de la misma como una forma de concebir la perspectiva narrativa-biográfica en la cual se asienta todo el proceso.

Un proceso de investigación constituye una trama o una red que puede ser captada, mirada y des-anudada desde distintos planos o niveles, en particular cuando se trabaja con historias de vida, porque esta opción –epistemológica, metodológica y ética- abre muchas vías de indagación, de reflexión y comprensión. Las vidas son propiedades biográficas según Denzin (1989), ellas no pertenecen sólo a las personas sino a las colectividades sociales en sentido amplio, "cada vida es una producción moral, política, médica, técnica y económica" (pág.29) que pone en juego el pasado, el presente y el futuro y donde todos pueden mirarse y encontrarse.

La reconstrucción de las historias de vida de Ana y Pepe –los protagonistas, actores y co-autores de la investigación- docentes de primaria con una trayectoria profesional de más de cuarenta años; me enfrentaron con mi propia vida, en una especie de viaje al pasado, y pude advertir que el sentido personal de esta investigación se vinculaba con mis propias historias mucho más de lo que había imaginado. Durante mi niñez recuerdo la fascinación que sentía por mis maestras (tuve un solo maestro de educación física) en la escuela primaria, fascinación por lo que

hacían, por lo que conocían, por su forma de vestir, hasta por sus olores. Me parecía un mundo increíble, el mundo de la enseñanza. Por otro lado, mi infancia estuvo impregnada por el mote de un abuelo que también empapó el discurso familiar: *la maestrita* y acompaño las correspondientes decisiones de regalos (como una pizarra) y juegos con los hermanos, hermanas y amigos del barrio (jugar a la maestra, ser una maestra). Estas vivencias a la distancia cobran otro valor, pero también dan sentido a algunas búsquedas y decisiones.

El mundo mágico de la escuela, los maestros y maestras, la enseñanza; orientaron mis decisiones vocacionales respecto a qué estudiar y qué hacer en el futuro. Elegí ser profesora, no maestra, tal vez, y esto desde una interpretación actual y en el contexto de la educación en Argentina, el magisterio no es universitario y mi familia tenía expectativas universitarias para sus hijos e hijas[29], entonces la elección se inclinó hacia las ciencias de la educación. Pero, la curiosidad sobre el mundo de la escuela y del magisterio siempre estuvo allí, aunque desde otro lugar. En la época de estudiante universitaria participé en proyectos de alfabetización y de trabajo relacionados con y en las escuelas primarias, tal vez como una forma de volver a ese mundo tan querido. Ya egresada y trabajando en la universidad, nuevamente entré en contacto con proyectos en escuelas primarias y en relación con maestras y maestros. Sin embargo, la posición de ser profesora en ciencias de la educación marcaba una diferencia, no era una *igual* y las relaciones que podía establecer como técnica, como capacitadora, como coordinadora de proyectos se veían reforzadas por las discrepancias entre pedagogos y maestros/as en cuanto a quienes "producen" o en qué ámbitos se produce el conocimiento y quienes lo llevan al aula (Pérez Gómez, 1998; Tardif, 2004).

A partir de estas vivencias en las relaciones con maestros y maestras comenzaron a surgir dudas e inquietudes sobre: ¿Qué sabía del mundo docente? ¿Qué lugar ocupaban las propias versiones de los maestros y maestras sobre su trabajo en mi formación universitaria? ¿Por qué resultaba tan difícil avanzar en procesos de cambio y mejora? ¿Por qué se desvalorizaba el propio conocimiento que los maestros y maestras ponían en juego?, ¿Qué querían decir con… "para los profesores en ciencias de la educación es fácil señalar/indicar o marcar lo que hay que hacer, porque no están en el aula"…? ¿Por qué se evitaba mezclar lo personal y lo laboral en el trabajo docente o no era bien visto por los pedagogos? ¿Por qué con tanta investigación educativa no se producían más cambios en las escuelas y en los docentes? ¿En qué fallábamos o nos equivocábamos los pedagogos para que las cosas no saliesen como una esperaba? Y ¿Desde qué lugar mirábamos a los maestros y maestras?. Estas inquietudes provocaban sentimientos de insatisfacción que a su vez me movían a seguir buscando nuevas formas que me ayudasen a comprender el mundo de las escuelas primarias, el mundo de los docentes, fundamentalmente porque en mi vida el paso por la escuela primaria, la relación con los maestros y maestras fue la entrada al mundo del conocimiento y de las relaciones con los otros, que no eran de la familia, es decir, abrió otro escenario de relaciones en un contexto atravesado por un fuerte imaginario educativo[30].

El relato de mi propia vida –personal y profesional- fue emergiendo a partir de lo que Ana y Pepe comienzan a contarme sobre su vida escolar, su infancia, su formación, su inicio en la profesión, su trayectoria, su vida personal y familiar y en algún punto las historias se entrecruzan porque compartimos algo en común: somos docentes. Aunque también me enfrentaron con mis propios prejuicios, temores, experiencias y sentimientos, que inevitablemente afloran en un proceso de investigación y paradójicamente muchos de los supuestos con que uno comienza a

[29] La formación de los maestros y maestras es una formación terciaria (en institutos de formación docente) no universitaria y generalmente es una opción cercana ya que uno puede estudiar en el mismo lugar donde vive y no supone mayores costos para la familia, como el caso de ir a la Universidad que aunque es abierta y gratuita hay que costearse el traslado y el vivir fuera del hogar familiar.

[30] En el contexto Argentino y en la época de mi paso por la escuela primaria, la educación era un valor fundamental de desarrollo personal y familiar, de ascenso social e impregnaba la cultura del país. Las expectativas puestas en la educación como motor del desarrollo social, político, cultural y económico conformaron un potente discurso que aún se mantiene (Puiggrós, 1993)

trabajar y a delimitar un foco de investigación forman parte y/o están constituidos, empapados de la propia experiencia de vida. La posibilidad de escuchar al otro contando sobre su vida, pone en juego la propia vida, desde otro espacio, desde otro momento y lo más enriquecedor es la posibilidad de convertir un proceso de investigación en un proceso de encuentro, de re-edición y re-significación de lo vivido. Entonces, lo primero en este proceso de investigación ha sido el encuentro y el re-encuentro de historias, la historia de Ana, de Pepe y mi propia historia. Los protagonistas son ellos, pero en el proceso de re-construcción de sus vidas también se ha jugado mi propia vida, en el sentido de volver sobre mi propia experiencia de vida personal y profesional y de cuestionar-me mi propia posición como investigadora y como co-relatora de estas historias.

Generalmente, los relatos, impresiones, sensaciones, forman parte del diario de la investigadora, pero en una investigación con historias de vida, mi relato y mi reflexión no pueden quedar como un anexo sino que forman parte constituyente del proceso, ya que como sostiene Clandinin y Connelly (1995) la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga cómo el método de la investigación. Es un modo de contar a los demás y de contar-se a uno mismo (Huberman, 1998). La narrativa constituye una manera de comprender además de ser una forma de discurso y estos discursos se desarrollan con otros y a partir de los otros. Nuestros textos se enfrentan con otros textos; las narrativas personales que nos constituyen están producidas y mediadas por otros en diferentes contextos sociales y con diferentes propósitos (Larrosa, 1996).

Ahora bien, como se fueron entrelazando los diversos propósitos y contextos de las historias de Ana y Pepe con mi propia historia y con la historia del proceso de investigación. Retrocediendo en el tiempo, mi primer contacto laboral y profesional en Málaga, a principios del año 2004, fue con maestros y maestras y con centros de primaria, lo cual reavivó mis intereses, enriqueciendo el conocimiento sobre el magisterio en otro contexto y desde otros marcos culturales y sociales. Este contacto mediante cursos de capacitación del Centro del Profesorado de Málaga me permitió conocer a Pepe y establecer un espacio de comunicación, durante un curso en el año 2004, donde ya me impacta su historia, por la riqueza y diversidad de la experiencia vivida; desde ese momento se inició una relación de intercambio y producción que dura casi cinco años[31], quedando latente la posibilidad de continuar, que pudo concretarse en la tesis doctoral. La relación con Ana llegó por otra vía, desde el reconocimiento de su trabajo por parte de una compañera que curiosamente compartía conmigo los cursos de doctorado. Y a pesar de que Ana siente que no tiene nada importante para contar, como me lo manifestó en nuestro primer encuentro y justamente desde esa sensación de *no tener nada que contar sobre su vida como maestra, me* provocó mayor inquietud y curiosidad por reconstruir su vida[32].

El sentimiento de no tener nada para contar luego de cuarenta años de experiencia escolar me llevó a hacerme muchas preguntas sobre el sentido y el significado de una vida para los otros, sobre la validez e importancia de la experiencia para los otros en una trayectoria docente de más de cuarenta años. Y desde estas preocupaciones, el sentido de la re-construcción de las vidas de Pepe y Ana se re-significa desde una idea de Hernández (2004) cuando analiza como las formas de investigar van condicionando las miradas y las formas de considerar a los docentes. Esto lleva a mostrar algunas caras de la docencia a ocultar otras y a ir creando un bagaje de conocimientos que se sigue alimentando de lo mismo y no abre la jugada a otros procesos de comprensión o a la posibilidad de reflexionar sobre las limitaciones de “mirar a los docentes solo en el momento

[31] Desde la relación establecida con Pepe a partir de un curso impartido por el Centro del Profesorado de Málaga en 2004, continuamos trabajando en un grupo de trabajo del cual formé parte como asesora externa y desde esta experiencia colectiva se lleva a cabo el trabajo de investigación del Diploma de estudios avanzados en el Doctorado sobre: Profesorado, formación e innovación. Los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y/o crítico en el año 2006, que luego se traduce en una publicación y donde ya comienza a explorarse el sentido de la identidad profesional (Leite, 2007).

[32] Los procesos de elección en las investigaciones y en particular con historias de vida suponen complejas tramas que van mucho más allá de una simple elección. Los casos elegidos en esta tesis también tienen su historia y sus derivaciones epistemológicas, metodológicas y éticas (Leite, 2010).

biográfico en que se encuentran sin conocer su trayectoria, que incluye sus diferentes momentos de aprendizaje y experiencias profesionales" (pág.11). Desde estas ideas se avanza en la reconstrucción de las vidas de Ana y Pepe, vidas que no pueden circunscribirse a lo escolar, a lo profesional o a lo familiar o a los aspectos solo cognitivos, como por ejemplo se planteaba en la investigación sobre el pensamiento del docente.

Las historias de vida abren un campo de posibilidades infinitas y desde Grumet, el método biográfico es "un proceso de restitución" que devuelve la experiencia "a la persona que lo vivió" (1981:110, citado por Rudduck, 1999:135). El *poder* relatar en primera persona una vida a otro, es un proceso de restitución mutuo, tanto los que relatan como los que escuchan pueden apropiarse de la experiencia narrada acerca de otros momentos históricos y sociales en el que sucedieron parte de los hechos que se cuentan y se re-significan en presente. En el caso de Ana y Pepe, este aspecto es vital, porque son docentes con 40 y 50 años de experiencia (Ana se jubiló en abril del pasado año y decidió dejar la escuela y Pepe continuará hasta los 70 años porque no quiere dejar la escuela y siente que tiene mucho para dar, aún) y una rica y diversa trayectoria política (en cuanto a los momentos históricos vividos: dictadura, transición, democracia), socio-cultural (cambios de valores, intereses, avances tecnológicos, papel de la mujer, idea de familia), educativa y curricular (diversas reformas educativas, espacios escolares, organización del tiempo).

En este sentido y siguiendo a Goodson (2004), los relatos de los docentes pueden conectar de nuevo con las "historias del contexto" (pág.33) y no solo para reconstruir la enseñanza sino y fundamentalmente para producir nuevas comprensiones de esta construcción política y social. Llegados a este punto, la reconstrucción de las vidas de Ana y Pepe me acercaron, en un primer plano, al largo proceso de desarrollo profesional y de conformación de sus identidades profesionales, pero un segundo plano que da fondo y base al primero me fue desvelando la complejidad de momentos históricos, sociales, culturales y educativos que dieron y van dando forma a sus vidas, al sentido del trabajo, al trabajo en las escuelas, a las relaciones entre compañeros y compañeras y al sentido que asumen las familias y los niños y niñas en el trabajo de los maestros y maestras. Ambos planos constituyeron el foco inicial de la investigación, como una línea de indagación necesaria de delimitar pero imposible de limitar por la propia dinámica que se genera en la narración de una vida, evitando fragmentar, dicotomizar o caer en meras generalizaciones que como muy bien lo plantea Achilli (2000) traicionarían aquellos procesos que pretendemos alcanzar en el campo de las ciencias sociales en cuanto a modos de pensar dialéctico, de conocer, construir y comunicar conocimientos de manera relacional.

El proceso de investigación, como ya se viene argumentando, tiene varios comienzos, porque aunque la reconstrucción de la vida de Ana y Pepe se inicia desde un largo intercambio de reuniones, charlas informales y entrevistas en profundidad, en un punto cronológico determinado, existía una base anterior de experiencia laboral concreta con Pepe y de experiencia narrativa con Ana (desde los relatos que me cuentan sobre su trabajo), que van conformando un bagaje de conocimientos que me permitió establecer un diálogo y una relación diferente con ellos. Una relación que escapa y queda fuera del binomio investigador-investigado en un sentido unidireccional y centrado en los intereses del investigador, en esta experiencia de investigación se intentó avanzar en un trabajo de tipo colaborativo y con una clara conciencia de quienes eran los protagonistas, los autores y los propietarios de los *datos*. Desde este marco ético, como línea directriz se fueron tomando las decisiones metodológicas para la organización del trabajo.

El proceso de inmersión en la vida de Ana y Pepe pasó por tres etapas: la primera de apertura y relato abierto mediante entrevistas, la segunda de co-elaboración de sus propias historias de vida y la tercera de colaboración en el proceso de discusión de categorías de análisis e interpretación. En los tres procesos mencionados se ha trabajado con toda la información en *mano*, esto quiere decir, transcripciones de cada entrevista, borradores de las distintas versiones de las historias de vida, documentos históricos, oficiales, personales y borradores/esquemas de las distintas categorías de análisis emergentes en los distintos momentos del proceso de investigación. La posibilidad de trabajar con documentación en *mano* modifica sustancialmente la relación con el otro porque se genera un espacio de trabajo y discusión más que una instancia de *extracción* de

información. Esta dinámica generó un trabajo continuo en cuanto a la búsqueda de información, de registros históricos sobre centros y lugares que formaron parte de la vida de Ana y Pepe (algunos ya no existen, otros se han transformado) y una apertura por parte de ellos en cuanto a la variada información que me ofrecían (fotos, certificados, títulos). El tipo de trabajo realizado, también me permitió ir pensando con ellos algunas categorías de análisis, ir revisando algunos marcos referenciales previos, orientar otras búsquedas para avanzar en la comprensión de lo que estaban relatando. Y así, el foco inicial sobre las identidades docentes fue ampliándose, complejizándose y curiosamente al principio no lo advertí, pero conforme avanzaban las entrevistas, vi claramente la diferencia en las vidas de Ana y Pepe, en relación al sentido de ser maestra y maestro en un momento histórico y político particular y con tradiciones culturales y sociales heredadas en cuanto al papel de uno y otra. Nueva mirada y nuevo viraje hacia la cuestión del género en el magisterio y en la conformación de la identidad. Estos son algunos de los retos y desafíos con los que me enfrenté al trabajar con sus historias de vida, retos que coinciden con los argumentos planteados por Hernández (2004), porque en primer lugar, nos permiten reconstruir las trayectorias de los docentes en las diferentes reformas educativas por las que han pasado, en nuestro caso podemos acercarnos a una visión de los últimos 50 años; en segundo lugar, afrontar la necesidad de visibilidad de itinerarios de docentes como forma de hacer pública una identidad profesional que genera saber pedagógico, más allá de los determinismos sobre el "deber ser" del profesorado que se encuentran en tantas publicaciones universitarias o documentos oficiales. Las vidas de Ana y Pepe contadas y re-construidas constituyen una estrategia política y de emancipación al mostrar y escribir acerca de cómo las personas y los grupos han interpretado y reinterpretado su mundo, su experiencia y su trabajo. La experiencia, desde Sewel (1990 citado por Nóvoa, 2003:65) no como algo referido a un simple "vivir los acontecimientos", sino como algo que abarca la forma en "que la gente construyó los acontecimientos al tiempo que los vivió".

Un tercer y último argumento en el trabajo con historias de vida es la posibilidad de reconstruir cómo los docentes han ido y están afrontando las presiones derivadas de las fuerzas sociales productivas, de los cambios económicos y tecnológicos sobre el ejercicio de su profesión, en este caso, a medida que avanzaba en el relato de Ana Y Pepe, emergía una y otra vez el debate sobre el *ser maestro y maestra ayer y hoy, los problemas y los dilemas éticos con los que se enfrentan en el día a día y las respuestas que han dado, que quisieran dar pero no pueden y las que finalmente encuentran para resolver las situaciones cotidianas.*

Al final, el relato de una vida se ramifica de tal manera, que a veces hasta los propios autores no pueden dar cuenta de todo lo que narran y/o *les cuesta reconocerse en ellas* y aquí justamente la estrategia de tipo colaborativa puede ayudar en el avance de la interpretación y comprensión de la trama que sostiene la historia aunque no sin problemas. Una de las dificultades más importantes fue cómo ir resolviendo la paradoja del análisis y la interpretación en cuanto a no perder de vista el foco de la investigación que orienta la mirada pero que también puede sesgarla. La reconstrucción de una vida abre muchas vías de análisis que la propia investigación puede bloquear, además todas las vías de análisis pueden estar dando sentido a nuestro foco; y es aquí donde uno tiene que optar, elegir y tal vez también perder algo de la riqueza del mundo de significados y significaciones personales y sociales de una historia de vida. En este sentido hago propias las palabras de Bruner:

> (…) la gran narrativa es una invitación a encontrar problemas, no una lección acerca de cómo resolverlos. Es una profunda reflexión sobre la condición humana, sobre la caza más que sobre la presa… (Bruner, 2003:38).

Referencias Bibliográficas

ACHILLI, ELENA L.(2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
BRUNER, JEROME (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CONNELLY, MICHAEL Y CLANDININ, JEAN (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa, en JORGE LARROSA Y OTROS, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

DENZIN, NORMAN (1989). *Interpretative Biography*. London: Sage.

GOODSON, IVOR F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro –Eub.

HERNÁNDEZ, FERNANDO (2004). *Prólogo. Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico*. En IVOR F. GOODSON (ed.), Historias de vida del profesorado. Barcelona: Octaedro – Eub.

HUBERMAN, MICHAEL (1998). *Trabajando con narrativas biográficas*. En HUNTER MC EWAN Y KIERAN EGAN (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

LARROSA, JORGE (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación.* Barcelona: Alertes.

LEITE, ANALIA (2007). *Profesorado, formación e innovación: Los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico*. Sevilla: Publicaciones Cooperación Educativa.

--------- (2010). Preocupaciones epistemológicas y metodológicas en torno a la construcción de historias de vida. Ponencia presentada en las I Jornadas de Historias de Vida en Educación. Grupo Esbrina. Universitat de Barcelona. Junio 2010.

NÓVOA, ANTONIO (2003). *Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de "nuevas historias de la educación"*. En THOMAS S. POPKEWITZ; BARRY M. FRANKLIN Y MIGUEL A. PEREYRA (comps.), Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Barcelona: Pomares Corredor.

PÉREZ GÓMEZ ANGEL I.(1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PUIGGRÓS, ADRIANA (1993). *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Buenos Aires: Paidós.

RUDDUCK, JEAN (1999). *Innovación y Cambio*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

SEMPRÚN, JORGE (1987). *La escritura o la vida*. Barcelona: Tusquets.

TARDIF, MAURICE (2004). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.

De padres y madres a hijos e hijas: Los ciclos de la experiencia

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

Resumen. Lo que presentamos a continuación son ideas previas sobre uno de los aspectos que estamos analizando en la investigación "Experiencia escolar, identidad y comunidad: Investigando colaborativamente para la transformación de las prácticas educativas", en el marco de los Proyectos Nacionales de Investigación[33]. Dicha investigación está centrada en las experiencias escolares de profesorado, familias y alumnado en sendos centros de primaria y secundaria de la provincia de Málaga, junto con otro centro rural de la provincia de Almería.
A efectos de esta comunicación vamos a centrarnos en el modo como las familias están experimentando la educación de sus hijos, a la luz de lo que fue su experiencia escolar, en su paso por esta institución. Entendemos que la experiencia presente es una construcción a partir de los sucesos de nuestra historia, de forma que nuestra comprensión y vivencia de la situación actual entronca con la experiencia pasada, elaborada y reconstruida a lo largo del tiempo. La experiencia que nos relatan las familias, padres y madres de los centros investigados, no pretende erigirse como la "realidad" vivida en su etapa escolar, sino como la construcción que hacen de esta, desde el sistema socio-cultural en el que viven y han vivido y las vivencias que vicariamente experimentan a través de sus hijos. Desde otro punto de vista, el profesorado lleva a cabo su propia construcción de su experiencia, a través de la elaboración de sus propias prácticas, y el alumnado integra este conjunto de perspectivas, tamizadas por su propia vivencia de la cultura y la sociedad en la que viven. La confluencia de estas experiencias y el modo como se articulan está en la base de las posibilidades de cambio de una escuela en particular.
Palabras claves: familias, alumnado, experiencia escolar, institución educativa.

Abstract. What follow are a previous ideas about some aspects that are being analyzed in the research "school experience, identity and community: collaborative research to transform educational practices" in the framework of National Research Projects. This research is focused on the school experiences of teachers, families and students in both a primary school and a secondary school in the province of Málaga, along with another rural school of the province of Almeria.
For the purposes of this paper we will focus on how the families are experiencing the education of their children, in light of what was their school experience as they passed by this institution. We understand that this experience is a construction from the events of our history, so that our understanding and experience of the current situation is connected with past experience, developed and reconstructed over time. The experience that families tell us, parents of the investigated schools, does not pretend to be the "reality" lived in his school years, but the construction that they make on this, from the socio-cultural system in which they live and have lived and the experiences that they live vicariously through their children. From another point of view, the faculty conducts its own construction of their experience through developing their own practices, and students integrate this set of views, screened by his experience of culture and society they live. The confluence of these experiences and the way they are articulated is at the base of the possibilities of change in a particular school.
Keywords: families, students, school experience, educational institution.

LA DOCTRINA DE LOS CICLOS

Esta doctrina (que su más reciente inventor llama del Eterno Retorno) es formulable así:

[33] Proyecto SEJ2007-60825/EDU, del Plan Nacional de Investigación de la dirección General de Investigación del Ministerio de Educación

"El numero de todos los átomos que componen el mundo es, aunque desmesurado, finito, y sólo capaz como tal de un número finito (aunque desmesurado también) de permutaciones. En un tiempo infinito, el número de las permutaciones posibles debe ser alcanzado, y el universo tiene que repetirse. De nuevo nacerás de un vientre, de nuevo crecerá tu esqueleto, de nuevo arribará esta misma página a tus manos iguales, de nuevo cursarás todas las horas hasta la de tu muerte increíble". Tal es el orden habitual de aquel argumento, desde el preludio insípido hasta el enorme desenlace amenazador. Es común atribuirlo a Nietzsche.

J. L. Borges (1936), Historia de la Eternidad.

Introducción

¿Cómo están viviendo las familias la experiencia escolar de sus hijos e hijas? ¿Cómo se vincula con la experiencia pasada y reconstruida por cada uno? ¿Las familias reviven de nuevo su propia historia a través de sus descendientes? El tiempo circular, al que alude Borges (1936) en la cita de introducción, presenta, según este mismo autor, tres modos de entenderlo: el mito platónico del eterno retorno, el más moderno de la visión cíclica de la historia y un tercero, en las propias palabras de Borges, el "menos pavoroso y melodramático, pero también el único imaginable. Quiero decir la concepción de ciclos similares, no idénticos" (394). Este último nos puede dar cierta perspectiva para el análisis que pretendemos. Según esta posición no hay otra vida que la presente, pues, como plantea citando las Reflexiones de Marco Aurelio, "el presente es de todos; morir es perder el presente, que es un lapso brevísimo. Nadie pierde el pasado ni el porvenir, pues a nadie pueden quitarle lo que no tiene" (Borges, 1936: 395).

Congruentemente, la experiencia pasada la pensamos como una palanca para proyectarse hacia la experiencia presente, de forma que se construye desde ella, pero no la reproduce. En cierto modo coincidimos con la perspectiva gestáltica de Korthagen y Kessels (1999), según la cual en cada acción presente se concreta toda nuestra historia, así como el mundo en el que esta se ha desarrollado.

En nuestra investigación esto lo podemos observar en una serie de categorías que surgen en los relatos de las familias:

- A vueltas con la nostalgia: la edad de la inocencia
- "Un poquito de por favor": paradojas sobre el orden
- Esto ¿qué es lo que es?: De la perplejidad a la negación

En síntesis, podemos hablar de un pensamiento paradójico que se mueve entre la reivindicación de lo vivido por uno mismo, aún reconociendo que contenía un fuerte carácter autoritario. Esto es, en general la propia experiencia se reconoce como más válida en cuanto al orden y la calidad de los aprendizajes, pero por otro lado, se recuerda como autoritaria, memorística, coercitiva, etc. Según esto, quizás podamos hablar de una tendencia a visualizar los supuestos males del sistema actual y minimizar aquellos que se vivieron en su época de estudiante. El presente se impone con más fuerza, en la mayoría de los casos, dejando que la reelaboración que hacemos de nuestro pasado actúe como referente necesario. Sin duda, esto no es sólo propio de las familias, sino también, y con consecuencias también relevantes, en el profesorado. MacLure, (1993) en una investigación de algún modo pionera en esta perspectiva, identificaba lo que podemos llamar, haciendo una libre interpretación,[34] una "identidad nostálgica" en el profesorado, según la cual, "todo tiempo pasado fue mejor". Los matices son evidentes, pero la idea matriz es reincidente.

Vamos a revisar estas tres categorías en nuestro grupo de familias.

[34] MacLure habla explícitamente de "spoiled identity", que podríamos traducir por identidad expoliada, o estropeada.

A vueltas con la nostalgia: la edad de la inocencia

La primera versión de este pensamiento paradójico, que de alguna manera establece una pauta general, es la de considerar la propia experiencia escolar de una forma bastante más bondadosa de lo que se considera la experiencia presente de sus descendientes. A pesar de que podía suponer una situación más dura, en cuanto al tipo de relaciones que se mantenían con los docentes y la dura disciplina existente, el recuerdo que permanece es mucho más benigno, e incluso podríamos decir que ingenuo. Tal como contaba una madre:

> Yo los veo distintos, distintos. Las cosas eran más sanas, lo niños son,… pues las cosas,… a ver, lo que yo estaba contando antes de los insultos, o los motes que le podíamos poner a los profesores, como el potato, el gafitas o el pelos tiesos,… siempre le poníamos algún,… pero ahora con maldad, y a buscar cosas hirientes,… lo veo más agresivo, más dañino

Hay como una justificación de actuaciones parecidas, que ahora son vistas como más negativas (dañinas), mientras en la propia experiencia son simples cosas de chicos, por decir así. Posiblemente los temores y miedos de adulto se proyectan sobre las experiencias de sus hijas e hijos, que son analizadas como diferentes, y peores. Otra madre apuntaba, “Sabes tú que hay unos que son más que en la de los niños. No con la agresión que hay ahora, pero sí que se metían con ellos , y le decían vieja, jubílate, o ya estás para… o vete a fregar los platos”. Siempre se salvaguarda la bondad de la época pasada frente a la maldad de la actual.

Esto se traslada también al interés por el estudio y las actividades escolares, sobre el que recae el mismo tipo de valoraciones: “no está tan metido en el estudio como a lo mejor estaba yo, pero es porque yo no tenía más remedio claro”; nos comenta un padre. La mayoría, al menos en el nivel de familias con hijos e hijas en secundaria, hacen manifestaciones parecidas. Lo cual, lógicamente, termina por convertirse en un discurso sobre los bajos niveles del sistema actual y el poco interés por estudiar de los niños y niñas de ahora.

En el caso de familias del centro de primaria, en este aspecto la situación es distinta, ya que el nivel educativo de estas familias en muchos casos es bajo o, incluso, inexistente. En este caso no relacionan el nivel actual con su propia experiencia, pero sí sobre la valoración que socialmente han construido. De hecho, en estos casos hay una mayor preocupación por estas familias porque sus hijos e hijas tengan una experiencia escolar que ellos no han tenido. Si bien, también hay que hacerlo notar, esto no se traduce en expectativas claras con respecto a la educación. En muchos casos estas no pasan de la enseñanza obligatoria o algún módulo profesional que les de otras posibilidades laborales y de vida.

En este caso la nostalgia viene muy matizada por la diferente experiencia escolar:

> Yo lo que recuerdo que mis primeros cuatro años en la escuela fueron muy buenos, que estuve siempre entre los primeros alumnos pero ya los últimos dos años ya el cambio de… Ya empecé a ser un poco más… Más muchacho. Yo creo que ahí me hizo cambiar de centro. Y ya empecé a (…), no quería hacer mis cosas (padre centro de primaria)

Esta referencia resume de algún modo la situación y constituye la principal queja sobre sus propias hijas e hijos, ya que estos, a su vez, en parte repiten los mismos problemas con la escuela. No obstante, el centro de primaria con el que trabajamos es de compensatoria y presenta abundantes problemas de fracaso escolar.

Sin duda, en cualquier caso, hay una cierta tendencia a pensar en la propia niñez y adolescencia con benevolencia, e incluso con añoranza en buena parte de los casos. Por el contrario, la situación actual es valorada con notas sin duda negativas, que repercuten en el modo como se plantea la experiencia escolar de sus hijos e hijas. Desde nuestro punto de vista, en parte esta actitud sería achacable a la diferencia de escuela en periodos diferentes de nuestra historia,

pero por otro al modo como personalmente incorporamos nuestra experiencia en nuestra mochila personal; en el modo como preservamos ciertos aspectos de nuestras vidas. También, sin duda, hay que tener en cuenta el diferente lugar desde el que se hacen las valoraciones. Por ejemplo, se perciben peligros por doquier en el mundo actual en el que los y las adolescentes corren riesgos continuamente:

> Con mucho miedo, además te aterras, el que ya el niño se va al instituto, que el niño ay se quiere venir solo, tú ya no quieres, ves que los demás sí se vienen solos, que te vienes a mirar por la mañana sin que se dé cuenta a ver cómo es la cosa. Lo ves todo como si fuese, no sé,… No sé cómo te explico,…una jauría de niñatos, como salvajes, algunos fumando, otros fumándose un porro,…

Esta valoración, sin duda, dista mucho de la que son capaces de hacer sobre la propia adolescencia.

Hay un factor que consideramos importante que se deja traslucir en este sistema paradójico de valoraciones. Nos referimos al modo como han incorporado la valoración hegemónica que la sociedad, lo medios de comunicación, … están haciendo sobre la escuela y la realidad social en general. Las familias no son ajenas, ni mucho menos, a estos mensajes y los incorporan, reescribiendo su propia historia. Este es uno de los factores que inciden en las relaciones entre familias y escuela, como se señala en los trabajos sobre este ámbito (Fernández Enguita, 1993; Hargreaves, et al. 2001), ya que la incidencia del contexto social, cultural y político está mediando en las relaciones, sin que ni unos ni otros puedan escaparse o mantenerse neutrales. Aún más en la medida en que los centros educativos tienden a enfatizar más su vertiente “profesional” y no tanto la social, cultural y política.

“Un poquito de por favor”: paradojas sobre el orden

La segunda categoría que planteamos está íntimamente relacionada con la anterior, ya que forma parte de la paradoja que planteamos. En síntesis se puede plantear del siguiente modo: la experiencia escolar de las familias fue autoritaria, pero se podía dar clase. Actualmente el alumnado hace lo que quiere y no se puede poner orden en los colegios”. Dicho de una forma u otra esta valoración se repite en la mayor parte de los relatos de las familias: “Antes había una disciplina,… supongo que era como todo, ni lo mucho ni lo poco. Creo que hoy en día es poco, y antes demasiado” (padre centro de secundaria).

Curiosamente, si unimos la nostalgia del punto anterior y el autoritarismo que planteamos ahora, configura un escenario complejo para la participación de las familias en la escuela y las percepciones que elaboran sobre la misma. La imagen de impunidad, por ejemplo, que las familias tienen sobre el alumnado actual, está continuamente presente: “Si te salías … las consecuencias eran graves. … Hoy en día, todo lo contrarios… si se pasan, no les pasa nada” (padre centro de secundaria). Esto marca, sin duda, la imagen que se va generando sobre la escuela y el sistema educativo, y la comparación entre ambas experiencias actúa como un argumento de peso.

Posiblemente en este sentido está actuando el recuerdo del orden y del respeto al profesorado, que posibilitaba un clima más aceptable para dar clase. Así, en muchos casos hablan de clases superpobladas (50 alumnos y/o alumnas por aula), “y sin embargo se podía dar clase” (padre centro secundaria). O tal como lo plantea otro padre, “los problemas de hoy no los había”.

Este clima de orden y de trabajo se reconoce que es fruto de una cultura mucho más autoritaria, más rígida, en el que el alumnado se la jugaba de otra forma. En los relatos de las familias aparece algo que ya se ha convertido de algún modo en un icono del autoritarismo en las familias en la escuela tradicional:

> antiguamente que tú ibas a tu padre y le decías que el profesor te había pegado, o que te había dado una torta, tu padre lo primero que hacía antes de preguntarte nada, te daba dos, no una de daba otras dos más por si acaso (padre de un centro de secundaria)

Posiblemente haya mucho de memoria colectiva en esta imagen de forma que un imaginario social construido en esa época ha sido apropiado por buena parte de los sujetos, fuera o no fuera cierto, aunque sin duda, la situación social y cultural era congruente con este planteamiento.

Hay algunos elementos que subrayan las familias en sus relatos que hacen pensar en las condiciones para que esta construcción tenga lugar. Una primera es el alejamiento que se vivía entre escuela y familia. Sin duda, y a pesar de las quejas actuales, mucho más acusada y radical. Como plantea una madre del centro de primaria, "Si queríamos saber algo de nuestros hijos teníamos que ir al colegio y preguntar o esperar a que nos llamen". No se recuerda una preocupación de los colegios por mantener un contacto con las familias, más allá de la cartilla de notas al final de curso, o cada trimestre.

En las familias también, en muchos casos, el clima que se respiraba era congruente con esta posición. El propio alumnado era responsable de su actividad escolar y el padre o la madre actuaban como elemento de presión, como sancionador, etc. Tal como lo comenta un padre de primaria: "Yo en la escuela lo que me ha pasado es que, tú sabes que antiguamente no era la misma crianza que tenemos nosotros con los hijos ¿no? Yo pienso así ¿no? Mi padre decía: ¿Federico qué pasa aquí? Que si tu no te espabilas…" En casos como este las familias podían ser poco aptas para colaborar en las tareas escolares por su propia falta de formación, pero sin duda hay un reflejo de una época y de una forma de hacer las cosas.

Amando de Miguel (2001), desde una posición sociológica más funcionalista que crítica, plantea este pensamiento de una forma precisa, a nuestro modo de entender:

> Tampoco se podía pedir más benevolencia a los antiguos maestros cuando la vida española se organizaba de manera autoritaria. No me refiero sólo a la política sino a la organización social. Sólo así se comprende que las familias españolas hayan aceptado durante tanto tiempo un sistema educativo tan primitivo, por no decir miserable. Todavía hoy, después de una generación de experiencia democrática y con un país desarrollado, es escasa la exigencia de calidad que plantean las familias a los colegios. Se sigue pensando en la práctica que la función principal de los centros de enseñanza obligatoria es la de tener recogidos a los alumnos. (92)

Las conclusiones de De Miguel nos ofrecen algunas dudas, pero pensamos que ponen el dedo en la llaga en una cuestión importante: no ha habido una reflexión compartida entre sistema escolar y familias (o sociedad en general) acerca de la escuela, la educación, su función, etc. Por tanto no ha habido capacidad para reconstruir los modelos escolares y revertir la propia experiencia en modos capaces de construir otro modo de hacer las cosas. La escuela, en este sentido, y las visiones que socialmente estamos construyendo sobre ella, no han hecho la ruptura con el franquismo y con la sociedad autoritaria que se ha hecho en otros ámbitos de nuestra sociedad. Por tanto, pensamos que queda una deuda pendiente en nuestro sistema educativo, que no se va a superar con nuevas reformas educativas o con nuevos decretos. Si algo nos dicen estas narrativas de las familias es la necesidad de construir un diálogo diferente entre escuela y sociedad.

Las palabras de una madre de primaria es bastante elocuente en este sentido:

> Yo hablo con el profesor y si se queda una semana sin fútbol, se queda una semana sin fútbol, si se queda dos semanas sin fútbol, se queda dos semanas sin fútbol. Yo soy la que se lo digo a él… Porque si no no hay manera

Esto es, le estamos reclamando a la escuela que actúe con prácticas similares a las que vivieron en su propia escuela. En este caso el planteamiento es explícito, pero en otros actúa de forma más sutil, pero sigue siendo el mismo planteamiento de fondo.

Esto ¿qué es lo que es?: De la perplejidad a la negación

La última categoría que planteamos cierra este argumento paradójico con lo que podríamos llamar perplejidad. Según esto, la desconexión con el proyecto de escuela al que nos venimos refiriendo, y la falta de diálogo existente, supone también una falta de comprensión acerca de lo que se hace en la escuela. En algún sentido es repercutir sobre el profesorado y las "cosas" que hacen ahora, el mal ambiente que existe, la mala disciplina y el fracaso. En parte este pensamiento se enmarca dentro de la corriente antipedagógica actual que se sitúa en contra de prácticas educativas que no se centren en el contenido, en la memoria, en el esfuerzo y en el sacrificio. Al menos de una forma latente esta idea subyace en la acusación a la escuela presentada en los puntos anteriores.

Por otro lado, la ausencia de reflexión compartida no ha permitido reelaborar los modelos pedagógicos y educativos que podrían liderar un cambio en la escuela. Por tanto, los modelos vividos (o revividos de acuerdo a la experiencia acumulada) se sitúan como referencia para establecer el criterio de calidad en la escuela. De este modo tiene lugar una cierta desvalorización del trabajo del profesorado en la escuela. Dice una madre del centro de secundaria:

> es que vosotros hacéis unas cosas, digo que yo no estoy diciendo que sea ni mejor ni peor, ni nada, yo no estoy comparando nada, pero es que hacéis unas cosas que…rarísimas.

Si la única referencia de las famitas acerca del trabajo en la escuela es su propia experiencia, la consecuencia es bastante clara y no deja mucho espacio para apoyar otras alternativas. Sobre todo si tenemos en cuenta que el clima socio – cultural en la sociedad actual no es muy propicio. Más bien lo contrario. Las clases de antes eras clases, como se dice en diferentes momentos; lo de ahora no sabemos muy bien lo que es, pero los resultados no ayudan mucho. Las referencias a los colegios concertados y privados hacen acto de presencia, especialmente en la medida en sirven de modelo para los dos ejes sobre los que las familias centran la calidad en la escuela: la disciplina o el orden, según se ponga el énfasis, y el nivel educativo.

Es interesante en este sentido el comentario que hace de nuevo una madre del centro de secundaria:

> los libros que veo ahora son muy finos. Yo todavía muchas veces en casa de mi madre, algunas veces cuando vamos, tengo algunos libros de cuando yo,… y yo comparo y yo,… vamos digo esto no,… yo alucino, los colorines y los dibujitos de hoy, eso antes no existía, antes eran letras todo, y fotos que eran… ni se veían bien las fotos; ¿sabes lo que te digo? Yo creo que el nivel antes era superior.

Hay otro aspecto en que este pensamiento se traduce de forma clara, y es el que tiene que ver con la idea de homogeneidad. Las familias trasladan su experiencia de escuela homogénea, en muchos casos segregada, con clases para listos y para torpes, etc. a su visión de la escuela actual, de forma que actúan y demandan a menudo en función de este planteamiento.

Así, por ejemplo, resulta especialmente duro para los padres y las madres, cuando a su hijo o hija le mandan a un aula de apoyo, o tiene adaptaciones curriculares, o cualquier otra acción que pueda ser interpretada como una falta de "normalidad". De hecho, a pesar de los cambios que se han intentado en este sentido, esta sigue siendo una de las ideologías más fuertes en los actores escolares (Dubet y Martuccelli, 1998) de la que las familias no se quedan fuera.

Conclusión

El análisis que estamos haciendo nos lleva a pensar dos cuestiones. Una primera ya anunciada en la referencia de Borges: la visión de las familias sobre la escuela es construida desde su propia experiencia, si bien es reformulada de acuerdo a su posición actual, a su trayectoria, a sus experiencias profesionales sociales, etc. No hay ciclos que se repiten, sino una construcción nueva que se elabora desde las condiciones sociales, culturales y profesionales, por citar algunos factores.

La otra cuestión es que el pensamiento de los padres y madres sobre la escuela es congruente con las perspectivas sociales, culturales e ideológicas del medio escolar en que se van construyendo. Desde su propia posición están poniendo sobre la mesa el conflicto sobre la escuela, la sociedad y la educación. Conflicto del que forman parte tanto el profesorado como los alumnos, y del que no son ajenos los medios de comunicación o los grupos políticos y educativos.

En síntesis, este análisis nos lleva a pensar en que el sistema escolar español no ha tenido, como afirmábamos mas arriba, el debate público y democrático que garantizara un cambio en la visión social sobre la educación y el sistema educativo.

Referencias Bibliográficas.

DE MIGUEL, AMANDO (2001). *Cuando éramos niños.* Barcelona: Plaza & Janés.

BORGES, JORGE LUIS (1936). *Historia de la eternidad*. En JORGE LUIS BORGES (2002), *Obras completas* (351-418). Barcelona: RBA-Instituto Cervantes. Vol. 1

DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar.* Buenos Aires: Losada.

FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro.* Madrid: Morata.

HARGREAVES, ANDY, ET AL (2001). *Aprender a cambiar.* Barcelona: Octaedro.

KORTHAGEN, F.A.J. & KESSELS, J.P.A.M. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher* 28(4): 4-17.

MACLURE, MAGGIE (1993). Arguing for Your Self: Identity as an Organizing Principle. Teachers' Job and Lives. *British Educational Research Journal*. 19 (4): 311-322

Encontrarse con una historia de vida. Ya no soy el mismo

Claudio Núñez
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
Grupo ProCIE, Universidad de Málaga, España

Resumen. *En el presente artículo se reflexiona acerca de lo que produjo en mi como investigador y en el sujeto investigado el encuentro con la historia de vida de una maestra; trata fundamentalmente de lo que esa historia deja como herencia, como huella en la propia experiencia de vida de quien investiga; herencia y huella que ayudan a poner en orden su propia existencia, que permiten contarla, narrarla para que, otros y otras puedan poner en orden su propia existencia.*
Implica una reflexión acerca de la experiencia del investigar, de lo que esa experiencia deja para quien investiga y para el sujeto investigado. En este artículo se da cuenta de este "movimiento interno" que produce la experiencia de investigación; se la reconoce y pone en palabras como vía para que lo individual y privado se transforme en colectivo y público.
Palabras clave. *Encuentro-Investigar en Educación-Experiencia- Educación.*

Abstract. *This article presents a reflection on what the life story of a teacher caused in me as a researcher, and in the subject of the research as well. It deals essentially with what that story leaves as inheritance, as imprint on the own life experience of the researcher – inheritance and imprint that help to get one´s life in order, and that allow to tell the story to others for them to order their own existence.*
It involves a reflection on the experience of researching, on what that experience leaves for both, the one who researches and the research subject. This article gives a report on this "internal movement" produced by the experience of researching. Such an experience is recognized and put into words as a way to transform the individual and private to collective and public.
Keywords. *Meeting-Research in Education-Experience-Education.*

> La herencia no pasa necesariamente a quienes tienen la misma función… Nunca se sabe quién pueda recogerla… mujeres e incluso hombres, que han estado junto a ti, que te han visto actuar y que te han recordado a la hora de poner en orden su existencia (Zamboni, 2004: 18).

De esto se trata mi narración: de reflexionar acerca de lo que el encuentro con la historia de vida de una maestra produjo en mí, de la herencia que deja y que hoy puedo recoger para compartir con otros y otras. Me refiero a la historia de vida de Inma[35], una maestra malagueña, con la que entré en contacto, a través del Grupo ProCIE, en el año 2009 cuando inicié mis estudios de doctorado en la Universidad de Málaga, y con la que comenzamos una relación que nos ha cambiado, nos ha modificado y hace que hoy estemos en el mundo de una manera distinta a la que estábamos.

Me interesa partir de dos interrogantes que pueden organizar la exposición: ¿qué me significó el encuentro con la historia de vida de Inma? y ¿en qué sentido me modificó?. Referiré a algunas características que el encuentro asumió y los cambios que se produjeron, y se están produciendo, en mí a partir de esa experiencia, pues como señalan Contreras y Pérez de Lara (2010), se trata de reconocer la experiencia de investigar como un movimiento interno que nos ocurre como investigadores e investigadoras y en el contacto con la experiencia de lo vivido por otros y otras. Reconocer ese *movimiento interno* que nos produce investigar la experiencia, implica, por un lado, reconocer en la propia experiencia de investigación aquello que "…nos afecta, nos pone en crisis, nos enfrenta a nuestro no saber, a nuestro no entender, nos empuja a transformar algo en nosotros para hacer sitio, para dar cabida a eso que nos plantea la experiencia

[35] Maestra del Centro de Educación Infantil y Primaria *"Nuestra Señora de Gracia"*, de Málaga. La historia de vida de Inma forma parte esencial de mi trabajo de tesis doctoral.

que estudiamos…" (42)*;* y eso que nos pasa es preciso ponerlo en palabras para tonarlo comprensible. Pero investigar la experiencia implica, por otra parte, como señalan (Piussi y Bianchi, 1996), no sólo el reconocimiento del propio sentido, sino también del sentido del mundo del cual se forma parte; un doble juego: interior y exterior, personal e impersonal.

El Encuentro

> Un acontecimiento imprevisto es lo que… provoca el pensamiento: irrumpe en la continuidad temporal y atrae nuestra atención. Resquebraja nuestra tendencia a un saber ya dado. Nos obliga a empezar desde el principio. Lo que ya ha sido pensado es insuficiente para decir lo que ha acontecido. Es algo que no encuentra palabras para ser reconocido (Zamboni, 2004: 22).

Es así, en el mismo sentido de Zamboni, como conocí a Inma de manera imprevista. El grupo ProCIE me cedió las entrevistas que habían realizado al profesorado, como parte de un estudio que sobre la experiencia escolar desarrollan en dos centros públicos de Málaga y en uno de Almería.

Hasta ese momento, mis intereses seguían siendo muy similares a las investigaciones que sobre trabajo, identidad, formación docente y cuestiones de política educativa, en general, y sobre educación secundaria y escuela pública, particularmente, investigamos en el norte argentino junto a un grupo de compañeras y compañeros de la Universidad del Nordeste.

De esas entrevistas me enamoró de una historia de vida, un discurso, una práctica que además coincidía con un proyecto colectivo de centro. En ese momento escribí:

> …la suya no es solamente una historia personal e individual, sino que la misma refleja historias compartidas con otros maestros y maestras con los que se atrevió a pensar y soñar una escuela distinta, es fruto del tiempo, su historia y su práctica política resulta de historias y prácticas políticas que se fueron gestando históricamente, juntos a otras vidas contemporáneas y no contemporáneas a la suya, con lecturas, con la militancia, junto a su compañero de vida, en la Universidad, con profesores y profesoras, familiares, amigas y amigos (Núñez, 2010: 50).

Fue así como tomé la decisión epistemológica y metodológica que cambiaría –no radicalmente pero que lo harían- mis intereses, necesidades y expectativas en torno a la investigación educativa y a los "objetos de investigación" con los que venía trabajando hasta el momento, pero fundamentalmente mi forma de estar en el mundo y en la escuela. Hasta hoy transité por caminos, vínculos y relaciones, paradigmas y perspectivas de investigación, opciones políticas e ideológicas, experiencias de trabajo y formación, que fueron abriéndome caminos para las decisiones actuales. Aunque muchas de esas prácticas y pensamiento permanecen, otras han cambiado y muchas más se hicieron conscientes y tienen sentido.

Otras fuentes me acercaron un poco más a Inma. Los compañeros y las compañeras del grupo de investigación de Málaga habían grabado, con la colaboración de un programa del Canal Sur de Andalucía –*El Club de las Ideas*-, un video en el que se mostraba a los maestros y maestras y niños y niñas del Centro en el que Inma trabaja, junto a los compañeros y compañeras de la Universidad interactuando, a las maestras, compañeras y estudiantes de la carrera de pedagogía en la Universidad, hablando sobre educación, sobre la escuela, sobre la enseñanza, sobre el proyecto de centro y de escuela, sobre las opciones éticas y profesionales que adoptan, sobre la centralidad del alumnado, entre otras cuestiones. Ahí no sólo escuché a Inma, ahí la vi por primera vez, pero no fue necesario que se presentara, solo escucharla me hizo llamarla Inma, por sus gestos, por su discurso, por sus principios, por su manera de hablar, por su fuerza. Siempre pienso en lo que me atrapó de esta historia y algunas posibles respuestas me vienen a la mente: los suyos no son proyectos individuales, son proyectos con otros y otras y allí cobran sentido, en el encuentro, en el diálogo, en la discusión, en la reflexión, en el conflicto; es mujer y las mujeres ocupan un lugar muy significativo en mi vida (mis maestras, mis abuelas, mis madres, mis compañeras y amigas,

las madres y abuelas de plaza de mayo en mi país[36]), son ejemplo de lucha desde un lugar relegado y restringido a lo masculino; las mujeres, estás mujeres, ocuparon y ocupan espacios de lucha política, de reivindicación de derechos, de visibilización del género; es de izquierda y allí la cosa parece cobrar un sentido profundamente social.

En este tiempo transcurrido nos encontramos en varias oportunidades; lo hicimos de varias maneras, a través de algunos escritos y de otros documentos; personalmente; intercambiamos mails, documentos, artículos escritos por ella y con otras maestras y otros maestros; a través de otras personas a las que respeta y le otorga validez. Esos "acercamientos" me permitieron comprender a Inma, su mirada, los "pilares que la sostienen", su forma de vivir, sus dudas y certezas, sus alegrías y tristezas, sus encuentros y desencuentros, sus amores y desamores, sus decepciones, sus luchas, sus vacilaciones.

En el primer encuentro que mantuvimos me planteó una pregunta que dio un giro importante a mi visión que hasta ese momento tenía del problema, me preguntó qué es lo que me atrajo más, si su historia o el proyecto del Gracia, le dije que las dos cosas, que me había enamorado de una historia, de la historia de vida de una persona, pero que esa historia no podía comprenderla fuera de un proyecto colectivo y compartido con otros y otras, que además ese proyecto también era el fruto de esa historia junto a otras historias, junto a las ilusiones de otros maestros y maestras, que no podía entender su vida sin el Gracia y el Gracia sin su vida. En ese momento las cosas para mí no estaban muy claras, sabía que quería hacer historias de vida, pero no cualquiera sino de su vida, que había un proyecto de centro que me apasionaba, pero que el "proyecto" por sí solo no me interesaba sino esa maestra y lo que conocía de ella: su tita Lola, su historia, sus experiencia y práctica profesional. Lo viví como un proceso natural y no como una situación forzosa de adecuación de una idea de investigación a un problema de investigación. El problema se fue gestando, continúa gestándose y cada más siento que una historia de vida me encontró, me transformó y cambio mi relación con el mundo.

Hablamos sobre ponerle nombre a las cosas: Inma se llamaría Inma y no maestra de Málaga o ese tipo de cuestiones que, entiendo, anulan la identidad. Llamar por su nombre a las personas en este caso, es tomar un posicionamiento epistemológico, político e ideológico que produce cierto giro en la investigación en educación, darle voz a los sujetos es darles nombres, pero no cualquier tipo de nombres sino "sus nombres". Por otra parte es preciso ponerse en juego; también aprendí a ponerme en juego, pues como dice Milagros Rivera (1994), "…para nombrar el mundo hay que ponerse en juego en primera persona… arriesgarse a juntar, también cuando se habla o se escribe, la razón y la vida, evitando repetir…" (12). Entonces escribir en primera persona y llamar a Inma por su nombre no implica simplemente una opción política, ideológica y epistemológica sino fundamentalmente es una forma de atreverse a nombrar el mundo.

Su historia de vida, es más que eso, es el apasionamiento por una vida militante por la causa de las mujeres que transforma otras vidas –la de los niños y niñas del Gracia, la de los compañeros y compañeras con las que trabaja, la de las madres del grupo de teatro del centro- y la mía propia.

La Herencia

Por mi parte, comenzaba a perder cierta arrogancia y omnipotencia de creer que los maestros estaban allí esperando que nosotros, los iluminados investigadores y las iluminadas investigadoras tuviéramos la amabilidad de prestarles nuestros oídos y darle lugar a sus voces y a aquello que tendían ganas de decir. Para mi suerte y sorpresa Inma, junto a otros maestros y a otras maestras, junto a otras experiencias, junto a investigadores e investigadoras estaban transitando caminos

[36] Madres y Abuelas de Plaza de Mayo son dos Organizaciones de Derechos Humanos que desde el año 1976 y 1977, respectivamente, comienzan una lucha por la verdad, la memoria, la identidad y la justicia -con la última y más sangrienta dictadura militar en Argentina (1976 a 1983)-, que aun hoy "caminan la plaza" reclamando saber que es lo que ocurrió con los 30 mil desaparecidos y los nietos sustraídos.

distintos, no estaban esperando que alguien viniera a darles voz, ellos iban generando espacios en los que "gritaban" aquello que tenían para decir a partir del reconocimiento de sus propios saberes.

Se me abría un mundo, un mundo que comenzaba a descubrir. Con un texto de autoría de Nieves Blanco (2010) comprendía el discurso de Inma y alguna de las cosas que estaba dejando en mí, además de mi lugar en relación con las mujeres y con los hombres en instituciones particulares como las escuelas y universidades, me pensaba como trabajador en instituciones con mayoría mujeres, me pensaba como persona y amigo de muchas mujeres, pensaba mi relación con el mundo y en mi mirada sobre él.

Algunas de esas cosas que me ha dejado y que comenzaba a comprender estaban ligadas a los principios que la sostienen en el mundo: la coherencia, la palabra, pragmatismo, la libertad a partir de la obediencia a si misma. ¿Cómo mantener estos principios?. Siendo fiel a sí misma a pesar de las dudas, estar cerca de personas que merecen confianza, a las que se le otorga autoridad, a las que se observa, en las que poder apoyarse en los momentos de duda, con quienes poder contrastar, hablar, personas que "dan medida". Me dijo: *No es estar en soledad; no son decisiones o actitudes, o planteamientos ante la vida que para mí "sean solos", que no haya nadie que los comparta contigo, a partir de la contrastación o la medida que tomas con otros y con otras, sobre todo, desde hace mucho tiempo, con otras.* Se trata de personas que cambian, que a lo largo de la vida n*o son siempre las mismas, son personas con las que yo en un momento determinado tengo cierta química, observo los pequeños detalles; a mí las grandes acciones nunca jamás me han interesado, las grandilocuencias nunca me han interesado, cuando más la gente es así menos confianza me da, son los pequeños detalles, las pequeñas acciones las que a mí me hacen descubrir a una persona.* Sin embargo y a pesar de esas personas que "dan medida", la última palabra y decisión siempre es suya *aunque haya otros que no lo vean.*

Ya no soy el mismo

Siempre creí que había que otorgarles voz a los docentes, ya no me creo omnipotente; también creía en la investigación como una mera práctica profesional, la que desarrollamos los investigadores e investigadoras, tampoco creo en eso, no creo en la investigación desligada de la transformación social. Si creo que

> ...quienes estamos en lugares destinados a la investigación en la Universidad, tenemos la necesidad vital de una confrontación con quienes están comprometidas –y comprometidos- en prácticas que constituyen los espacios de conformación de los saberes experienciales (Gortari, 2004: 161),

Allí radica la fuente del saber pedagógico (John Dewey en Mortari, 2004) donde maestros y maestras construyen sus propios significados acerca de sus prácticas y del sentido de su tarea. Si bien esto lo intuía desde hace tiempo, no es hasta el encuentro con la historia de vida de Inma que no se me hace patente.

> El saber que procede de la experiencia es… el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida (Gortari, 2004: 155).

Es aquel que surge de lo vivido en tanto lo vivido es acompañado de pensamiento, es un saber por el que se opta, se lo elige, es el saber del que se parte de sí mismo y de si misma para comprender e intervenir en el mundo, es un modo de construir saber. Pero existe un modo más económico, en términos de la misma autora, de estar en el mundo, y es aquel que no permite partir de sí y acompañar lo vivido de pensamiento, para que la experiencia se transforme en saber, es aquel que se apoya en el sentido común o en el saber experto; es un modo de consumir saber. Sin descartar

el saber de los expertos pero pudiendo interpelarlos y cuestionarlos, de modo que lo que guíe el actuar sean los propios criterios de cada uno y cada una, y esa es una responsabilidad individual.

Hay para mí un principio esencial y necesario en la investigación, o por los menos es uno de los principios y de los modos en los que quiero estar y hacer investigación en el campo de la educación: me refiero al principio de autoridad. Para mí esto no fue siempre así, aunque ya desde hace varios años venía sosteniendo que para hacer investigación y para que eso que se hace pueda transmitirse y comunicarse se requiere tener autoridad, esto es, poder reconocer lo valioso de nuestra palabra en lo que podamos decir, más allá de los datos que la realidad nos aporta y de lo que las y los expertos dicen al respecto.

Esto que llamo autoridad y que lo tomo del feminismo de la diferencia, va un poco más allá y un poco más acá del reconocimiento del valor de la propia palabra, va hacia algo que para mí es necesario: el partir de si, el reconocimiento de lo que soy en tanto persona e investigador, y de eso que soy que sentido tiene para mí, desde allí puedo ponerle palabras al mundo, mis palabras y decir aquellas en las que creo que no solo tengan raíz en fuentes externas a mí. Para mí esto es algo absolutamente necesario e imprescindible que además deja de otorgar valor a la falsa objetividad y neutralidad -pregonada por la razón masculina- que los investigadores y las investigadoras debemos y tener, que se coloca del lado de la subjetividad, que eso implica un riesgo académico importante que es una apuesta ideológica precisamente por partir de uno mismo, pero es que hoy ya no podría hacer otra cosa.

La autoridad en tanto implica ponerse en juego, darse autoridad para decir y transformar el mundo, para pensar el mundo y la realidad desde cada uno y cada una, desde lo que el pensamiento puede aportar, Partir de mí para comprender el mundo y para hablar de él, para entrar en diálogo con otros y otras, con los maestros y maestras, con los profesores y profesoras, con los investigadores y las investigadoras.

Esto me sucedió con Inma, luego con lecturas, a partir de la escucha y conversaciones mantenidas con otras maestras, pedagogas y profesoras del feminismo de la diferencia. Hay algo que fue y es transmitido con palabras, pero esas palabras ya forman parte de mí, se encarnaron en mí, y condicionan y orientan mi forma de estar en el mundo, mi manera de abordarlo y comprenderlo; sumé nuevas palabras para nombrar el mundo pero palabras con sentido, mantengo relaciones y vínculos de autoridad y confianza. Ya no soy el mismo, por suerte no lo soy; ahora tengo palabras para nombrar el mundo y esas palabras tienen sentido, ahora no solo nombro el mundo con palabras sino que puedo nombrarlo con sentido.

Referencias bibliográficas

BLANCO GARCÍA, N. (2010). *Sostener la libertad: encontrar y cuidar un cuarto propio.* Trabajo presentado en el Congreso Internacional *"Educación inclusiva hoy: escenarios y protagonistas"*, marzo, Santander-España.

CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA FERRER, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa.* Madrid: Morata.

MIGLIAVACCA, F. (1999). *Dejarse tocar.* En DIÓTIMA El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana (Pp. 60-71). Barcelona: Icaria.

MORTARI, L. (2004). *Tras las huelas de un saber.* En DIÓTIMA El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana (Pp. 153-162). Barcelona: Icaria-Antrazyt.

NÚÑEZ. C. (2010). *Las historias de vida de mujeres maestras como vía para la comprensión de la identidad profesional docente. Experiencias innovadoras en los límites.* Trabajo Final de Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa; Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga.

PIUSSI, A.M. (2008). *Posibilidad de una escuela de libertad.* En L. BOFF y cols. Figuras y pasajes de la complejidad en la educación. Experiencias de resistencia, creación y potencia. Instituto Paulo Freire de España, Valencia, en prensa.

--------- y BIANCHI, L. (ed.) (1996). *Saber que se sabe. Mujeres en la educación.* Barcelona: Icaria-Antrazyt.

RIVAS FLORES, J.I. (2009). *Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa.* En J.I. RIVAS FLORES Y D. HERRERA PASTOR (Coordinadores). Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad (pp. 17-36). Barcelona: Octaedro.

RIVERA GARRETAS, M.M. (1994). *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista.* Barcelona, España: ICARIA.

ZAMBONI, CH. (2004a). *Adelina Eccelli: la Universidad es mi pueblo.* En DIÓTIMA El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana (Pp. 13-21). Barcelona: Icaria-Antrazyt.

--------- (2004b). *Inventar, agradecer: pensar.* En DIÓTIMA El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana (Pp. 22-28). Barcelona: Icaria-Antrazyt.

RELATORÍAS

El sujeto que investiga el sujeto investigado

Pablo Cortés González
Claudio Núñez
Universidad de Málaga, España
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Presentamos un texto en el que se cruzan, enlazan, unen y entretejen diversidad de textos, de voces, perspectivas y miradas resultantes de las comunicaciones, del diálogo entre los y las participantes, de las interpretaciones de los relatores en el desarrollo de las II Jornadas sobre Historias de Vida en Educación celebradas en Málaga. Concretamente presentamos el eje de reflexión y discusión 'El sujeto que investiga - el sujeto investigado', donde los textos y las voces se entrelazan y entran en diálogo para reflexionar y discutir qué significa para nosotros y nosotras investigar la experiencia y la narración que de ella se hace en contextos educativos y pedagógicos, donde lo vivido y narrado constituye una potente herramienta de aprendizaje, de socialización de conocimientos y saberes, reflexión, de transformación y de cambio de la escuela y de las condiciones en las que se educa y se hace investigación educativa.

En primer lugar referimos brevemente a las once comunicaciones -lo que denominamos *textos*-, que se presentaron en este eje. En segundo lugar traemos *las voces* de los y las participantes que surgieron en el desarrollo de las jornadas y, por último, nuestros relatos e interpretaciones. Textos, voces y relatos en un espacio común y profundamente diverso.

Los textos:

La comunicación que Ana Paula Luz y Mariane Blotta Abarkerli Baptista presentaron –"*Cómo el proceso de producción de las Primeras Jornadas de Historia de Vida en Educación*"-; refiere a las decisiones que las autoras asumieron a lo largo del proceso de producción de un video que sintetiza las I Jornadas de Historias de Vida en Educación que se desarrollaron en Barcelona en junio de 2010, y que fueron organizadas por el Grupo ESBRINA de la Universidad Barcelona. Las autoras destacan, en este proceso de producción, la contribución a la reflexión sobre las propias vivencias, sobre la ética de investigación, sobre el rigor y el papel del investigador y de las investigadoras, sobre la reflexividad y "empowerment", entre otras cuestiones. Se trata, como señalan, de dar cuenta de las decisiones que están detrás de los productos, de las conversaciones y de las condiciones en las que las mismas son asumidas.

Apolline Torregrosa presentó: "*Héroes anónimos, o lo extraordinario de lo cotidiano*" en la que analiza la relación entre el sujeto investigado y el investigador a través de la entrevista como herramienta. En esa relación hay un más allá que la sobrepasa, que la trasciende, se trata de *un tejido más amplio que los envuelve*, como señala. Es en esa relación, que ocurre como encuentro, en que cada participante resulta necesario; es allí donde radica la riqueza y potencialidad de las historias de vida: en el encuentro, en la relación que modifica a quienes se encuentran y donde esos quienes son imprescindibles. Apolline señala algunos elementos claves en esa relación que, además de los y las participantes, requiere de confianza y de intimidad; es una relación de confianza como espacio de intimidad donde quienes participan de ella se entregan a una relación en la que se verán modificados y modificadas, transformados y transformadas, desde donde se atreverán a partir de sus propias vidas para significar algo para la vida de otras y de otros.

En "*Al hilo de lo vivido: la pedagogía como brújula para la investigación*", Esther Caparrós y Eduardo Sierra Nieto reflexionan sobre las modificaciones que la experiencia de la investigación produjo en ella y en él como investigadora y como investigador. Es así que refieren a la

investigación como un asunto pedagógico en tanto el investigador y la investigadora se vinculan con el conocimiento y con la realidad más allá de la propia vida académica (Correa, 1999[37]) hasta la propia vida personal. La tarea de investigar, dicen, los vincula a los modos y maneras de estar en el mundo, con la propia mirada, con las comunidades académicas con las que trabajan, con la experiencia personal y colectiva. Proponen pensarse a sí mismos, sus formas de estar en el mundo, sus vínculos con la investigación educativa, sus experiencias, sus saberes, sus experiencias; invitan a pensar en la investigación como un tipo de experiencia que va más allá de los meros beneficios académicos.

Fátima Sánchez Mesa en *Axiología y aprendizaje en el que el análisis autobiográfico escolar. La elaboración de historia de vida*; analiza su propia historia como forma de comprender los principios que guían su propia práctica como maestra. Además, la comunicación da cuenta de que las historias de vida van configurando y condicionando el propio proceso de investigación. La conformación de un grupo de maestras que analizan a partir de sus propias historias de vida y trayectorias escolares, sus prácticas docentes actuales como fuente de conocimiento.

Iulia Mancila, junto a otras y otros, comparte sus experiencias en investigaciones con historias de vida. Presentan algunas estrategias de análisis y re-presentación de la información. Reflexionan, además, sobre las condiciones y características para la elaboración de historias de vidas.

Juan Carlos Cabrera Fuentes junto a Nancy Hernández Reyes y Leticia Bonals presentan la historia compartida de un cuerpo académico de México. Una historia re-construida a partir de los relatos autobiográficos de las y los integrantes del cuerpo. Cada integrante que se incorpora al cuerpo produce modificaciones en este y este en la propia construcción biográfica del/la nuevo/a integrante. Mencionan algunas estrategias que permitieran construir la historia compartida como grupo: relatos autobiográficos, entrevistas colectivas, seminarios de formación, etc.

Juan Leiva Olivencia nos presenta la voz de una maestra que trabaja en contextos de interculturalidad. Se acerca a la concepción de una maestra como modo de comprender las acciones y estrategias que pueden utilizarse para hacer de la escuela un lugar en el que se pueda convivir interculturalmente y de manera inclusiva.

María Dolores Jurado Jiménez reflexiona sobre la investigación autobiográfica como vía para la toma de conciencia del modo de vivir interna y externamente la relación con el mundo y la relación con y desde nosotros mismos, como señala. Por tanto refiere a procesos que no se producen en soledad, sino atendiendo tanto a las dimensiones individuales y personales como a las sociales y colectivas de la identidad. Los procesos autobiográficos contribuyen a la generación de determinados aprendizajes para lo cual se requiere de actitudes específicas. Plantea la necesidad de realizar la propia historia de vida antes de trabajar con las historias de vida de otras personas.

María José Mayorga Fernández y Dolores Madrid Vivar analizan la experiencia de alumnos y de alumnas con altas capacidades, los éxitos y fracasos en el sistema educativo, a partir del trayecto escolar de los mismos y las mismas. Una de las cuestiones centrales que se plantean es: ¿en qué sentido ha contribuido la escuela al éxito o fracaso de estos alumnos y de estas alumnas?.

Pablo Cortés González señala que en los procesos de construcción de historias de vida existen dimensiones a tener en cuenta: códigos comunicativos y experienciales diferenciados, y los contextos de vida con los que trabajamos. Es a partir de tener en cuenta estas condiciones donde se llevan a cabo las instancias de devolución, de discusión e interpretación de la información; allí es donde ocurren estos procesos a los que este autor denomina democráticos. Nos habla además de voces que siempre han existido pero que no han tenido cabida, es por ello preciso no sólo considerarlas sino también ser capaces de interactuar horizontalmente con ellas.

Por último, Ricard Huerta reflexiona acerca de la experiencia vivida como investigadora a partir de entrevistarse con mujeres maestras y en el marco de un proyecto abierto de educación de artes visuales. La comunicación narra las decisiones metodológicas adoptadas; las mujeres maestras y su relación con el arte en la escuela y en sus prácticas en el trabajo cotidiano con las

[37] Correa, R. (1999). **La aproximación biográfica como acción epistemológica, ética y metodológica.** En *Proposiciones*, marzo. Disponible en web.

niñas y con los niños. Recupera las voces de las maestras, rescata la importancia del uso de videos en las entrevistas.

Las Voces:

En el transcurso de las jornadas, en torno al mencionado eje, surgieron diferentes ideas pronunciadas por los y las participantes, donde intentamos aproximarnos a todo lo que se expuso.
Juana Sancho nos planteó algunas ideas para el inicio de la discusión:

Por un lado, la necesidad de recuperar al sujeto en la investigación educativa; lo que implica reconocer que el investigador y la investigadora son sujetos que cuando investigan sobre otros y otras están investigando sobre sí mismos y sí mismas. Por tanto, existen distintas formas de plantearse la relación entre sujeto investigado y sujeto investigador:

- Una forma es cuando el sujeto investigador es también sujeto investigado;
- Otra forma es cuando el sujeto investigado se convierte en sujeto investigador, y
- Una tercera manera es cuando quien investiga se investiga a través del sujeto investigado.

En esta relación se establecen una serie de compromisos.

Iulia Mancila y Caterí Soler refirieron a un tipo de trabajo colaborativo, a una perspectiva amplia y compleja, a un campo en construcción en el que se asumen muchas dificultades, y en el que, de alguna manera, se rompen las fronteras entre quienes investigan y quiénes son los investigados y las investigadas.

Lola Jurado y Amparo Alonso Sanz entraron en diálogo a través de las siguientes preguntas: ¿Cuáles es el objetivo de de hacer pública una autobiografía?, ¿hasta dónde llega lo público y lo privado? Emerge alguna posible respuesta: no puedo conocer al otro y a la otra si no me pongo en juego, si no realizo el mismo proceso.

Pablo Cortés planteó que cuando contamos nuestras propias historias estamos planteando también las historias colectivas. Se trata de una construcción colaborativa que nos pone en crisis.

La transformación no puede ser una norma, señaló Fernando Hernández.

Juan Carlos Cabrera, Nancy Hernández y Leticia Pons nos hablan de reconstruir la propia mirada sobre el propio trabajo; esta mirada no puede ser sin la participación de los otros y de las otras. La autobiografía, nos dicen, es necesariamente colectiva más que individual, por tanto, no es una cuestión individual qué dejar fuera y qué dejar dentro. Es inexplicable lo que hago si no puedo explicar lo que hacen los otros y las otras.

Fernando Hernández plantea la duda de si es posible realizar una historia de vida sobre uno mismo y una misma, *"prefiero hablar de autobiografía, de biografía…"*, dijo. La finalidad de las historias de vida es poner al yo en contexto.

José Miguel Correa prefiere hablar de reflexibilidad social.

Entre investigador/a y sujeto investigado/a hay relaciones de poder, son relaciones de disparidad en tanto investigadores/as e investigados/as ocupan lugares diferentes. El investigador, la investigadora sigue siendo quienes plantean ciertas necesidades, señaló Ignacio Rivas.

Para Apolline Torregrosa la historia de vida se mueve en el espacio común.

Los Relatos:

Las historias de vida requieren de ***compromisos***, lo que implica la ***"no renuncia a ponerme en juego"*** y ponerse en juego significa desvelar quiénes somos en frente de con quién estamos trabajando, alejándonos pues, a esa intencionalidad psicoanalista, para entrar en una dimensión interpretativa por ambas partes. Ponerse en juego y hacerlo en primera persona conlleva la

necesidad también de exponerme, de trabajar sobre la propia vida para trabajar con otras vidas, se trata de un compromiso ético y político, se trata de un principio de responsabilidad y honestidad social y epistemológica, pero fundamentalmente con quienes construimos las historias de vida, con las maestras y los maestros, con las niñas y los niños, con las familias, entre otros, aquellas y aquellos con quienes compartimos la idea que podemos construir un mundo mejor, aquellos y aquellas que sus vidas nos transforman y que de alguna manera se ven transformados y transformadas en ese encuentro.

Es preciso reconocer los ***grados diversos de implicación*** que ocurren en esta relación; ***relación*** que, por otra parte, no deja de ser ***asimétrica***, en tanto investigador/a e investigado/a ocupan lugares distintos en tanto parten de necesidades y expectativas también distintas.

Sin embargo, existe un ***trabajo colaborativo de producción y de reflexión compartida***. Es un necesario trabajo colaborativo, no estamos simplemente hablando de contar historias de vida, sino de contarnos historias, de leer historias y de leernos en esas historias, de dialogar con las historias, de hacer que esas historias confluyan en espacios comunes a partir de los que puedan entrar en diálogo.

Espacios en los que la ***toma de decisiones ocurren en el marco de procesos democráticos de interacción intersubjetiva***. Es en ese espacio de interacción subjetiva donde las decisiones se toman, se asumen, se modifican y se reafirman, es allí donde quienes estamos implicados e implicadas debemos atender a aquello que vemos, pero también a lo que no vemos.

Las ***relaciones que*** se establecen en y a partir de estos espacios de elaboración de historias de vidas ***suponen momentos de crisis y conflictos***, se trata de ***relaciones de poder que producen transformaciones*** en quienes emprendemos estos caminos, en quienes emprendemos estas formas de hacer investigación educativa, en quienes nos comprometemos con la realidad y con la realidad educativa, desde otros lugares, desde lugares distintos a los modos y formas tradicionales de investigar desde y en las escuelas, partiendo desde las experiencias y las voces de quienes las transitan, y desde las experiencias y voces de quienes estamos en las escuelas y en la educación en lugares distintos pero con un profundo compromiso por transformarla juntos y juntas, y de dejarnos transformar en ese encuentro.

Son ***relaciones de frontera*** pero no como espacios que dividen y separan territorios sino como lugares que unen y nos enfrentan con otros y otras diferentes con quienes nos enriquecemos en entramados simbólicos, de códigos, de culturas, de saberes y conocimientos, de saberes más que de conocimientos.

Es por ello que en el desarrollo de las jornadas trajimos a colación un poema de Mario Benedetti, *"Asunción de ti"*, que para nosotros resume y reúne las ideas que aquí expresamos y compartimos:

Quién hubiera creído
que se hallaba sola en el aire, oculta, tu mirada.
Quién hubiera creído
esa terrible ocasión de nacer puesta al alcance de mi suerte y mis ojos, y que tú y yo iríamos, despojados de todo bien, de todo mal, de todo,
a ahogarnos en el mismo silencio,
a inclinarnos sobre la misma fuente
para vernos y vernos
mutuamente espiados en el fondo,
temblando desde el agua,
descubriendo, pretendiendo alcanzar
quién eras tú detrás de esa cortina,
quién era yo detrás de mí.
Y todavía no hemos visto nada.
Espero que alguien venga, inexorable,
siempre temo y espero,
y acabe por nombrarnos en un signo,
por situarnos en alguna estación

por dejarnos allí, como dos gritos
de asombro
Pero nunca será. Tú no eres ésa,
yo no soy ése, ésos, los que fuimos
antes de ser nosotros.
Eras sí pero ahora
suenas un poco a mí.
Era sí pero ahora
vengo un poco a ti.
No demasiado, solamente un toque,
acaso un leve rasgo familiar,
pero que fuerce a todos a abarcarnos
a ti y a mí cuando nos piensen solos.

El espacio de diálogo con las historias de vida

Leticia Pons Bonals
Nancy Leticia Hernández Reyes
Universidad Autónoma de Chiapas, México

Introducción

La sesión "Espacio de diálogo con las historia de vida", se llevó a cabo el día 9 de junio de 2011, de 16:00 a 18:00, horas en la Universidad de Málaga, bajo la coordinación de Amelia Lopes (de la Universidad do Porto) y la relatoría de Leticia Pons y Nancy Hernández (de la Universidad Autónoma de Chiapas).

En esta sesión se anotaron las siete comunicaciones (ver cuadro 1) que fueron presentadas por la coordinadora, aunque no acudieron los autores de las dos últimas. Las conversaciones presentan diversas características: algunas son tesis terminadas y otras en proceso; algunas son reflexiones y otras presentan resultados de investigación.

Cuadro 1. Comunicaciones de la sesión "Espacios de diálogo con las historias de vida"

AUTOR(ES)	INSTITUCIÓN(ES)	TÍTULO(S)
Amalia Creus	Universitat Oberta de Catalunya Grupo Esbrina – Universitat de Barcelona	Fragmento de un cuaderno de viaje
Elena Hernández de la Torre	Universidad de Sevilla	La importancia narrativa de los incidentes críticos para la construcción de las historias de vida como factor de exclusión escolar y social en jóvenes
Antonia María Díaz Reales	Doctoranda Universidad de Huelva	El valor de las historias de vida en los procesos de integración socioeducativa del colectivo inmigrante en un pequeño pueblo de la provincia de Huelva (Lucena del Puerto)
Helia de la Concepción Campos Calderón	Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la educación / maestría de Educación con intervención en la práctica educativa Guadalajara, Jalisco	La recuperación de semióticas en la historia de vida para la reflexión y mejora de las prácticas escolares
Karla Alonso y Leticia Fraga	Universidad de Barcelona	La práctica investigativa: el proceso de ir y venir, conflictos y cambios percibidos como sujeto investigador
María Joao Craveiro Lopes	María Joao Craveiro Lopes	Cecília Menano- Não há Educação sem Amor Pioneiros da educação pela arte em portugal

Vânia Elisabeth Selzlein Sommermeyer	Universidade Federal do Rio Grande: FURG	O livro a: do virtual ao real

En los trabajos se identifican dos perspectivas de las historias de vida: una centrada en la investigación y producción de conocimiento y la otra asociada a procesos formativos. Los planteamientos y metodologías de construcción de historias de vida difieren en cada comunicación (ver cuadro 2). En cuanto a los temas tratados se incluye: cuaderno de viaje (reflexión teórica), incidentes críticos, integración socioeducativa en Huelva, recuperación de semióticas, práctica formativa para la investigación, educación para el arte, de lo virtual a lo real.

Cuadro 2. Propuestas metodológicas

AUTOR(ES)	RESUMEN (FRAGMENTOS)	METODOLOGÍA
Amalia Creus "Fragmento de un cuaderno de viaje"	Este texto reproduce una pequeña parte de mi tesis doctoral titulada Fragmentos de un cuaderno de viaje. Una investigación narrativa sobre experiencias de inmigración, realizada en Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. En el marco de las II Jornadas de Historias de Vida en Educación, la finalidad de este escrito es compartir algunas de las reflexiones que he ido articulando a lo largo del desarrollo de la tesis sobre una noción que para mí ha sido clave como forma de diálogo con las historias de vida: la noción de encuentro.	La investigación como encuentro. Hablar en términos de encuentro supone más un modo de pensar y posicionarme ante mi propia práctica. Una manera de entender la investigación que ha tenido consecuencias importantes en su diseñando y en su desarrollo. Una investigación narrativa depende de mi encuentro con las personas. Conocimiento subjetivo y responsable, basado en la reflexividad (cuestionar nuestra posición en la producción de conocimiento). Conocimiento situado.
Elena Hernández de la Torre "La importancia narrativa de los incidentes críticos para la construcción de las historias de vida como factor de exclusión escolar y social en jóvenes"	En este estudio analizamos los incidentes críticos en jóvenes en situación de desigualdad debido a distintos factores, como son los de carácter físico, entorno social y económico, etnia, etc., desde la perspectiva del proceso de construcción de la inclusión/exclusión escolar y social. Estos incidentes pueden ser de tipo personal, familiar, social, escolar o laboral. El punto de partida de este estudio se basa en el "*carácter construido*" del proceso de exclusión social sobre todo en grupos ya identificados de riesgo, siendo éstos el objeto de nuestro estudio. Nuestro objetivo intenta comprender este proceso a través del análisis de los incidentes en su dimensión personal. Esta aproximación biográfico-narrativa nos permite estudiar ese proceso desde una perspectiva diferente, desde el punto de vista de los propios sujetos en riesgo de exclusión en función de las dimensiones que incluyen a	Metodología narrativa, incluye tres entrevistas a profundidad y la utilización de la técnica del incidente crítico (*solo se ve cuando es rememorado una vez que ha ocurrido y valorado el `peso´ que ha tenido en que la trayectoria posterior fuera de un modo u otro).* Permitió describir la manera en que ciertos comportamientos escolares y sociales están siendo influidos por incidentes ocurridos en la vida de los jóvenes.

	las personas en las redes escolares, sociales y profesionales (Bertaux, 2005).	
Antonia María Díaz Reales “El valor de las historias de vida en los procesos de integración socioeducativa del colectivo inmigrante en un pequeño pueblo de la provincia de Huelva (Lucena del Puerto)”	La realidad que vivimos hoy en día, es cada vez más diversa culturalmente de ahí, la necesidad de profundizar en la búsqueda de procesos de integración ante esta realidad multicultural que se nos avecina a pasos agigantados, a la que tenemos que hacer frente y para la que no nos encontramos preparados. Como docentes y dado que nos ha tocado impartir docencia en un momento de transformación gradual de las escuelas y sociedad en la comunidad andaluza y concretamente en la provincia de Huelva, en primer lugar tendremos que ser plenamente conscientes del fenómeno inmigratorio en nuestras aulas y sociedad y a partir de ahí en plena colaboración con las familias empezar a construir un futuro mejor para nuestro alumnado y sus familias inmigrantes partiendo de algo tan fundamental como son los procesos integradores primero a nivel escolar y luego social.	Historias de vida para conocer la experiencia directa de estas personas de forma más directa, efectiva y como una autentica herramienta de análisis que nos lleve al descubrimiento de los procesos integradores y así llegar a descubrir, posibles soluciones para facilitar dichos procesos integradores. Técnica cualitativa.
Helia de la Concepción Campos Calderón “La recuperación de semióticas en la historia de vida para la reflexión y mejora de las prácticas escolares”	En este trabajo se busca mostrar que en los documentos personales como las historias de vida, existen semióticas que representan una realidad subyacente donde cultura, lenguaje y sujeto devienen universos de sentido. Las voces del texto, desde la perspectiva de Mijael Bajtin, pero también el estudio de sentido común o del sentido del mundo de la vida cotidiana, desde la visión fenomenológica de Alfred Schutz. Se destaca la cualidad multidisciplinaria de las ciencias sociales, y se sugiere prever un marco teórico diversificado para la construcción de significados en los datos de los profesores y otras figuras educativas y con ello favorecer proceso de mejora profesional.	Se ofrece la disciplina semiótica, en particular los modelos de Greimas y Barthes, como herramienta metodológica para analizar datos cualitativos que se reconocen en la historias de vida, en tanto que integran diversos planos (descriptivo, explicativo e interpretativo) para estudiar las acciones humanas desde el sujeto colectivo. la Historia o el Relato de Vida como fuente de significados sociales, entonces hablamos de semióticas que subyacen y que pueden ser recuperadas para el reconocimiento y valoración de la conducta humana. Son los formadores quienes más tardan en llegar a entender las metáforas de sentido a las que los enfrenta la llamada posmodernidad, viviendo entonces un doble desencuentro.
Karla Alonso y Leticia Fraga “La práctica investigativa:	Es a partir de los aprendizajes realizados en esos espacios reflexionaremos sobre los procesos que hemos transitado en nuestra formación como investigadoras. Asimismo, haciendo nuestra la propuesta del	El texto que sigue, se inicia con un recorrido en paralelo por nuestras historias como estudiantes, nuestras primeras experiencias como docentes y los

el proceso de ir y venir, conflictos y cambios percibidos como sujeto investigador”	encuentro, pretenderemos reflexionar sobre cómo ha sido nuestro encuentro con una metodología que hasta ese momento nos era ajena: la narrativo –biográfica, y cómo ella ha significado en nuestras trayectorias, a fin de acercar elementos para alimentar el espacio de reflexión compartida que constituye el fundamento de estas jornadas.	caminos por la formación que nos trajo hasta el programa doctoral al que pertenecemos. Ambos textos, son un intento de reflexionar sobre el saber que se oculta en las autobiografías y sobre cómo nuestras historias personales se entrelazan -en algún punto- con las historias de los colaboradores que nos acompañan. Estos relatos -que condensan piezas de nuestras pequeñas memorias- se encuentran en un tercer apartado en el que dialogamos sobre los aprendizajes emanados a partir de nuestra inserción en el grupo de investigación ESBINA —2009SGR 0503— y las experiencias derivadas de la intervención como colaboradoras en los proyectos de investigación que en su seno se estaban llevando a cabo.
María Joao Craveiro Lopes “Cecília Menano- Não há Educação sem Amor Pioneiros da educação pela arte em Portugal”	Propomo-nos contar a História de Vida de Cecília Rey Colaço Menano de Carvalho Monteiro, afirmando desde já que foi deveras importante a proximidade por nós estabelecida para que a sua ‘história de vida’, e aquilo que nos pareceu de mais diverso e revestido do carisma de um indivíduo, ficasse explícito neste trabalho. Pensamos que para construir uma história pessoal, a aproximação com o sujeito de investigação ganha em ser sistemática e continuada, para que possa emergir, da recolha do material biográfico, uma amostra com significância dos conceitos, valores, sentimentos e emoções de que se reveste um ser humano.	Pensamos que para construir uma história pessoal, a aproximação com o sujeito de investigação ganha em ser sistemática e continuada, para que possa emergir, da recolha do material biográfico, uma amostra com significância dos conceitos, valores, sentimentos e emoções de que se reveste um ser humano.
Vânia Elisabeth Selzlein Sommermeyer “O livro a: do virtual ao real”	A sucessão de pequenos acontecimentos cotidianos, no tempo de uma semana, começou a conectar-se com aquele, lhe dando importância e aumentando a atenção sobre o que ocorria em minha volta. Esta falta de uma letra me fez pensar sobre meu fazer artístico, minha pesquisa, minha vida, meus movimentos, minha ética. A falta de uma letra pode não significar nada para algumas pessoas, mas pode ter todo o sentido para mim, por pesquisar os *agenciamentos, as operações e as formas de ativação do espaço.*	Este fato reconduziu meu processo de trabalho normalmente envolvendo os espaços arquitetônicos para me encaminhar para a construção de um livro de artista. Resolvi então iniciar o protótipo cogitando algumas regras: colocaria tudo que se referia ao fato, mas omitiria todos os nomes próprios e cada letra A que aparecesse, não importando se artigo definido,

		indefinido ou vogal. Tudo seria coberto com Realce preto (tracejado preto) da Barra de ferramentas do programa Word do computador, conforme a extensão da letra ou palavra. Exemplo: Vânia, Mário, Sumário.

La sesión constó de dos partes. En la primera, la coordinadora expuso el punto central de cada una de las comunicaciones, posteriormente cada ponente completó algo al respecto. En la segunda parte de la sesión los participantes comentaron algunos aspectos relacionados con el diálogo que provocan las historias de vida. A continuación se exponen los aspectos que las relatoras consideraron relevantes en ambos momentos.

Planteamientos

Un aspecto común que se identifica en todas las conversaciones presentadas en esta sesión es el "encuentro" (al cual se alude de manera explícita o implícita). El espacio del diálogo con historias de vidas necesita del encuentro para su realización. Las comunicaciones plantean este encuentro de diversas maneras.

Dos ponencias *La importancia narrativa de los incidentes críticos para la construcción de las historias de vida como factor de exclusión escolar y social en jóvenes* y *El valor de las historias de vida en los procesos de integración socioeducativa del colectivo inmigrante en un pequeño pueblo de la provincia de Huelva (Lucena del Puerto)* se refieren a jóvenes excluidos teniendo como destinatarios los profesores y la finalidad es llegar al encuentro entre los diferentes, a través de los relatos críticos o de las historias de vida. Conmueven, llevan a actuar, teorizar (ver mejor unos u otros aspectos para decidir qué y cómo hacer).

Para Elena Hernández de la Torre, en los encuentros con sus entrevistados se buscaron los incidentes críticos, las barreras que enfrentan los jóvenes en una situación de exclusión (jóvenes de 18 a 25 años en la escuela) mediante una ética del recuerdo. La palabra encuentro resume lo que ella encontró al hablar con los jóvenes (técnicas de videograma y fotos). Pasando del estudio del sujeto individual al sujeto colectivo a través de repreguntar sobre los incidentes.

Por su parte, Antonia María Díaz Reales comentó que está haciendo su tesis doctoral sobre las historias de vida de estudiantes migrantes buscando descubrir si la integración de la familia afecta a los niños.

La comunicación intitulada *La recuperación de semióticas en la historia de vida para la reflexión y mejora de las prácticas escolares*, propone sobrepasar el desencuentro que existe actualmente entre formadores y estudiantes en formación y promueve su encuentro.

Helia de la Concepción Campos Calderón agrega que en el programa de maestría en el que trabaja como docente se utiliza la historia de vida pero no se reflexiona sobre este ejercicio. Los estudiantes son profesores en servicio que analizan de manera superficial el dato. Para recuperar el sentido o la reconstrucción de la semiótica de estos textos propone el encuentro del estudiante consigo mismo. En este sentido se puede pensar que es un desencuentro.

La ponencia *Fragmento de un cuaderno de viaje* se refiere a la construcción de historias de vida utilizando la palabra "encuentro". Se puede considerar como una primera teorización para el espacio del diálogo sobre historia de vida incluyendo reflexividad y estudios de género. Su autora, Amalia Creus, plantea el encuentro como una relación que genera un encantamiento o reencantamiento entre los sujetos que participan y sobre la investigación en general. Para la autora, la investigación con historias de vida reencanta.

La ponencia *La práctica investigativa: el proceso de ir y venir, conflictos y cambios percibidos como sujeto investigador* plantea la socialización de las autoras como estudiantes de

doctorado y haciendo suya la propuesta del encuentro, reflexionan sobre cómo ha sido su encuentro con la metodología narrativo –biográfica.

Karla Alonso y Leticia Fraga plantean que su interés con este trabajo es mostrar el diálogo que han llevado a cabo durante su formación como investigadoras. Han recorrido un camino que las lleva al encuentro con varias cosas: distintas miradas sobre la epistemología y la metodología. Cada una trabaja con su tesis pero en este trabajo reflexionan sobre sus experiencias como extranjeras y como investigadoras junior en un proceso de formación resaltan el diálogo.

La ponencia *Pioneiros da educação pela arte em Portugal. Cecília Menano- Não há Educação sem Amor* se refiere a una mujer ejemplar, pionera de la educación para las artes en Portugal. La autora se aproxima a esta mujer construyendo su historia de vida (no se presentó la autora).

La última ponencia anotada en esta sesión *O livro a: do virtual ao real* expresa las "cicatrices" que los relatos muestran. Las narrativas ¿serán la expresión de las cicatrices o la falta de lo otro que nos completa? (no se presentó la autora).

Diálogo entre los participantes

Los aspectos que fueron comentados por los participantes a partir de las comunicaciones anotadas en esta sesión fueron agrupados en seis rubros.

El encuentro

Se plantea que "encuentro" es la mejor palabra para expresar el espacio del diálogo que permite la historia de vida. El encuentro como presencia y capacidad de "cuerpo a cuerpo". Puede ser referido a partir de la metáfora de la relación amorosa que parte de la ignorancia y el deseo del otro, del saber del otro. En la investigación, la atracción por el otro responde a los fines de la investigación. El otro nos atrae por su resistencia, su fragilidad o su fuerza frente a lo que se investiga.

Todo encuentro plantea dudas y miedos característicos de las primeras impresiones de una relación amorosa. Vamos percibiendo que nos gusta el otro y se va creando un vínculo, un compromiso y la fidelidad. En este punto se alude a la epistemología del contacto que plantea la resistencia del otro a ser conocido como el investigador quiere conocerlo, obligándolo a interpretar sus diferencias y abriendo el verdadero espacio del diálogo que implica la comprensión de las diferencias.

Todo encuentro parte de la discrepancia. Discrepar construye. No es la comunión sino la discrepancia lo que permite el encuentro y diálogo. Encuentro no es la comunión de dos personas iguales sino al contrario, es la relación que se va haciendo con el otro. Es un espacio de diferencia en relación conmigo. Po ello, lo más interesante en la relación con otro es el desencuentro. El reto más que "estar a gusto" potencia el encuentro.

Se propone diferenciar dos tipos de encuentros:

a) Como momento
b) Como relación (con historicidad, como gestión de la identidad). El encuentro como se plantea es un diálogo entre dos. Con la necesidad de escuchar al otro. Cuando escuchamos interpretamos más allá de lo que dice y tenemos que buscar las palabras que no dichas nos sirven para dar significado a las dichas. El espacio de lo no dicho es un espacio paradigmático que da sentido a lo dicho.

El espacio de diálogo

El espacio de diálogo es un espacio relacional por fuera y por dentro posible por la existencia de la diferencia. La diferencia se coloca en el centro de toda relación humana. Se trata de una diferencia exterior que también existe en el interior. La reflexividad como una actitud, una forma de ser, permite incluir lo diverso en el interior que se ensancha cada vez más para darle cabida.

El espacio del diálogo es un espacio de crecimiento, de desarrollo, es un punto más: un espacio de cura (no en el sentido psicológico) de la exclusión y del desconocimiento.

Pueden plantearse dos perspectivas sobre el diálogo. La primera instrumental (en la cual el diálogo es motivado por el investigador como una necesidad de obtención de información). La segunda refiere al diálogo como voluntad de encuentro. En este caso se trata de un diálogo entre dos, desarrollado con la necesidad de escuchar al otro. De interpretar al Otro a partir de lo dicho y lo no dicho.

Pueden también plantearse espacios de diálogo o tres dimensiones del diálogo que ofrecen diferentes puntos de vista de quienes intervienen en éste: a) La persona que reconstruye su vida y reinterpreta su experiencia. b) El investigador que reconstruye la interpretación (recurriendo a la historia y las teorías) y c) el lector de la interpretación (una nueva interpretación).

¿Para qué el diálogo?

En la sesión se argumentó en distintos sentidos este asunto. Uno de ellos se refiere a la construcción de identidades ya que éstas se producen en el diálogo, como proceso colectivo producto del encuentro. Nadie (ni personas ni pueblos) tienen identidad, la construyen en contacto con los otros. Las identidades se construyen adverbialmente (aquí y ahora) junto con otras personas con las que se coincide o discrepa. Otro sentido del diálogo es como transacción de significados, en tanto busca llegar a acuerdos, negociar significados, se plantea entonces el acuerdo como punto final del diálogo (como negociación de significados), como momento en que se construye una pluralidad.

Además se señaló el papel visual del diálogo (lanzar imágenes), como interface o destacando sus finalidades políticas (para la transformación).

¿Qué es el diálogo?

Tenemos dificultad con la palabra diálogo porque tenemos diferentes connotaciones con esta palabra. Es necesario cuestionarnos si cuando las preguntas van sólo de un lado a otro existe diálogo. Si el otro no pregunta, no hay diálogo lo que hay es un simulacro de intercambio.

El diálogo tiene que ver con las lógicas de pensarse y algunas veces en la investigación parece que esto no se toma en cuenta y el investigador llega con una “armadura” que no le permite ver la distancia entre las lógicas presentes. La capacidad de comunicación se sustenta en una racionalidad que puede ser cognitiva instrumental, expresiva, práctico-moral.

Todo diálogo es limitado (por ello estamos sometidos al mal entendido). Pero también se reconoce la existencia de un diálogo con el texto (la historia de vida como un texto) busca los significados. Cómo analizar un texto: diálogo con el texto mediante la teoría. No se necesita la presencia física del otro, puede haber diálogo hacia uno mismo (ensimismado).

Hay muchos tipos de diálogos (diálogo dialógico o diálogo monológico). Al hablar del poder político y de la ciencia estamos en diálogos monológicos con el poder. El poder de la ciencia y el poder político siempre construyen sus marcos de interpretación de lo que sucede. Hay que buscar el sin sentido porque el sentido común está prefabricado de acuerdo con marcos interpretativos que se han impuesto desde el poder. Es necesario construir marcos comunes interpretativos.

Conclusiones

Al finalizar la sesión se concluyó que el diálogo, como producto del encuentro, es fundamental en las historias de vida, sin embargo, se plantearon una serie de cuestiones que obligan a profundizar las reflexiones iniciadas en esta sesión.

Acerca de estos cuestionamientos, se detacan los siguientes: ¿Es factible hacer investigación con una persona que no te gusta? ¿Cómo dialogar en un contexto marcado por el conflicto y la discrepancia? ¿Qué tipo de diálogo es posible en estas condiciones? ¿La investigación es sólo sobre aquello que nos gusta y apasiona? ¿La curiosidad es el motor del diálogo? Acerca de la devolución de resultados obtenidos en las historias de vida: ¿para qué se hace la investigación?, ¿cuáles son los efectos para los entrevistados?.

A manera de síntesis se señala que el encuentro, más que un espacio de comunión implica un choque, un reconocimiento de la diferencia, a partir del cual se hacen posibles los acuerdos. El diálogo es un camino para lograr el encuentro y para promover transformaciones del mundo o para construir nuevos mundos. No puede existir diálogo, ni mucho menos encuentro, si lo que piensa el otro no me importa, me tiene que importar.

El espacio de la entrevista

María Jesús Márquez García
Esther Prados Megías
Universidad de Almería, España

Al iniciar su ponencia el profesor Kushner nos recuerda algunas cuestiones previas para situarnos epistemológicamente en su posición ante la entrevista en las historias de vida. La primera de ellas la enuncia desde la neutralidad del entrevistador/a, proponiendo tomar posición ante cuestiones de justicia, ética y política. En definitiva propone significación, implicación y tomar partido en la entrevista. También recuerda que la entrevista es el espacio para dar autoridad al otro. Kushner nos sitúa en un significado de "Sujeto investigador/a" con perspectiva y con una posición de contingencias que implica lo ético y que da respuestas sin saberlas de antemano, por tanto, respuesta frágiles, no normativas… que invitan a la adhesión y a la disidencia en la entrevista, de ahí mantener una actitud ética. Nos plantea un entrevistador/a no neutral pero si posicionados en el planteamiento de ser justos, sin fragmentar la razón y la afectividad.

Kushner nos presenta una cita de Maslow a la que hace referencia a lo largo de su ponencia y sobre la que inicia un debate acerca de la entrevista en la historia de vida. La cita dice así:

> Si la ciencia humanística puede decir que tiene alguna otra finalidad más allá de la mera fascinación, con el misterio humano y el gozo, esta nueva finalidad sería emancipar a la persona del control externo y hacerla menos predecible al observador**.**

Para Kushner, la entrevista en la investigación naturalista no es un lugar simplemente para el diálogo *sino para mantener el discurso democrático de la sociedad* y la democracia es una revolución sin fin, es revelar significados sin fin y el consenso es el fin (no meta) de la democracia. El síntoma de la democracia es el argumento. La ética es más amplia, es creer en la fragilidad de la persona.

Actualmente el desafío es ir más allá de la cuestión cultural y metodológica de la investigación y llegar a la cuestión política, dice así: "*más que profundizar o la profundización en la entrevista hemos de incorporar la perspectiva de extender la entrevista en términos sociales para ir más allá, hacia una dimensión política"*, la cuestión que nos plantea sería cambiar la profundidad por la amplitud.

De modo provocador y haciendo referencia a situaciones sociales de actualidad, lanza algunas cuestiones para el debate mirando pausado y fijamente a los participantes del seminario:

1) La entrevista, es un lugar no para el dialogo sino para mantener el discurso democrático de la sociedad. La democracia es la revolución sin fin, y el consenso representa el fin.
2) El control narrativo de la investigación construye el marco de la entrevistada y da control al marco de la investigación. Sin embargo cambiar el enfoque sería pensar en lo social, es decir en el contexto, actualmente más importante que el control narrativo.
3) Las historias de vida se entiende como "historia contemporánea" para entender el contexto. El análisis cultural de la entrevista es necesario, siempre y cuando la entrevista sea útil como herramienta cultural para avanzar en conocimientos más allá que los culturales, es decir ir hacia lo político.
4) La entrevista como diálogo y la intersubjetividad entre el entrevistador/a- entrevistado/a deja huella, profundidad y puede y deben unirse ambas subjetividades. Pero más allá de la transformación Investigador/a- entrevistado/a y de la intersubjetividad es cambiar la preocupación de la profundidad por la de amplitud.

Por ejemplo, estos momentos: la crisis. No hay crisis, es una huelga del capital de los banqueros. No hay datos objetivos para decir que hay crisis, lo que hay es una crisis democrática. La crisis es una crisis dada por una huelga de capital. Tenemos una crisis democrática, porque los partidos creen en eso y la población también lo cree. El problema es el control narrativo, la explicación del contexto controla la dinámica dentro del contexto. Relaciones políticas y sociales en contingencias.

Nos iremos ahora al aula, actualmente preocupa de la autoridad del docente. Si el maestro/a controla la narrativa del aula, controla la dinámica del aula, es decir las relaciones, entre estudiantes- estudiantes y profesores. Una metodología demanda un aula autoritaria y condiciona el juego de derechos del niño o estudiantes. Laurence Stenhouse desarrolló su currículum cambiando la autoridad. Él decía, el maestro no tiene autoridad sino que es una autoridad, es decir es un recurso en conocimientos, es una autoridad dentro de su disciplina, pero no autoridad contra el alumno. Y cambió el control narrativo y se abrió a discusión a nivel horizontal. El papel de docente es de coordinador neutral. La meta era multiplicar las narrativas posibles sobre cualquier asunto.

Lo que ocurra como resultado no es problema (los juicios con información dan la posibilidad de libertad). El evaluador, su misión proliferar diferentes narrativas para aumentar juicios democráticos.

Kushner nos plantea para el debate otra de sus preocupaciones actuales respecto a la investigación con Historias de Vida:

- Hoy se necesitan metodologías más provocativas y agresivas no para luchar contra clases ricas sino para obligar a que entren en un compromiso político y responsabilidad moral. Necesitamos conversaciones para poder provocar y mostrar la ausencia de este compromiso y responsabilidad. Dado que siempre en nuestras investigaciones estamos con pobres, débiles, vulnerables. Por el contrario sería necesario crear investigación con estas clases para provocar contestaciones, investigaciones para provocar espacios más democráticos. En vez de diálogo en relaciones simétricas mejor hablar del estatus político y privilegio, generar un estatus ontológico, para poder investigar con cualquier persona para estar con todos y mantenerse neutral.

Al contrario de diálogo y simetría, Kushner prefiere hablar de los estatus ontológicos y políticos del entrevistador/a y entrevistado/a.

Recogemos algunas aportaciones de los participantes en el debate:

Discutimos sobre la neutralidad.

- “Cuando entrevistamos a alguien ideológicamente radical a la del investigador, más que neutral tengo que hacer de tripas corazón”. A lo que Kushner añade que hemos de provocar diálogo mostrando la vida de los ricos. La neutralidad es un acto provocativo, tratar a todos iguales es una forma de radicalismo metodológico.
- “Lo neutral no es una posición, lo que nos preocupa es tener una posición social y política y nos lleva a una única opción, aceptar subjetividades, a voz del otro sus intenciones, sus propósitos…”.
- Cómo mantener la neutralidad en situaciones dolorosas?. Sin embargo la neutralidad de la entrevista la entiendo como medio para que se oigan voces de todas las personas, para escuchar sus discursos. Lo neutral es un acto político, es una radicalización
- La neutralidad la entiendo mientras escucho una entrevista, pero también entro en conflicto conmigo mismo. La entrevista como herramienta es una cortesía, pero la entrevista también tiene una posición, valores… y me pregunto si se puede ser neutral.

- El ser humano no es neutral, sino que tiene una postura y una posición, una perspectiva, con prejuicio adverbial, por ello es imposible estar al margen. Ética y fragilidad. Distinguir ética y moral. Lo constituyente es ético, es una actividad de respuestas pero sin saber que respuestas, pero respuestas frágiles, la ética antes, la moral después. En las relaciones lo ético es previo. Sé que he de dar respuestas pero no sé cual. Lo ético es una actitud de respuestas, no es norma, lo moral sí, y como es contingente no sé cómo responder.
- Desde la sociología comprensiva o sociología del imaginario aparecen nuevas realidades, tribus urbanas, como pliegues, energía u orgía de lo social. No se es neutral, porque es un estar, ser juntos, casamiento entre razón y afectividad. Es un desafío de marchar juntos, donde ambas razón y afectividad están juntos. No se es un ser fragmentado, ni dividido. Todo participa es una ontología ecológica sistémica. Ser juntos, ser ligados.
- Este tema es interesante para una entrevistas biográfica. Este es el espacio de la entrevista. Nos encontramos con personas para sorprendernos, lo que acontece y luego doy cuenta de ello, si no violento al otro. La neutralidad, de obediencia, modelo ciencia que separa objeto-sujeto, como coartada; consecuencias del encuentro con el otro, efectos, cómo afecta; sentido político: ¿se puede concretar en la praxis lo político? ¿Cómo se transforma una acción, cómo se influye en el cotidiano? ¿Es el investigador un activista social?.
- Es importante la reflexión en términos políticos, porque ¿existe otra forma? ¿a estas alturas hablar de neutralidad?, no vamos desnudos a una investigación. Es importante la entrevista como espacio democrático, no sólo como información (porque aquí te desposees y aumenta el poder). Hay también una cuestión ontológica, epistemológica desde donde te sitúas, por tanto cuestión política.
- Investigar no es neutral, partimos de intuiciones, la entrevista es dejarse sorprender; ética-moral(prejuicio). Nuestras evidencias impiden lo evidente, lo que ofrece el otro, mejor partir de lo que quiero entregar

Saville Kushner concluye el debate con la siguiente aportación:

> Hay bastante espacio para preocuparnos cómo somos nosotros, cómo nos entendemos a nosotros mismo y entrar en el diálogo de la entrevista desde quienes somos nosotros. Cuanto más nos conocemos mejor la entrevista y mejor el entramado de las vidas sociales.

Pero más allá de conocernos, nos plantea que el reto de la investigación está en preocuparnos menos por quienes somos y más por que papel tenemos en la política y nuestro posicionamiento en la política social.

Tejido de voces: Los espacios de la experiencia en las historias de vida

Amalia Creus Universidat
Karla Alonso
Oberta de Catalunya, España
Universitat de Barcelona, España

Este relato recoge algunas de las reflexiones que emergieron durante la mesa redonda *"Los espacios de la experiencia en las historias de vida"*, que tuvo lugar en la Universidad de Málaga, en el marco de las II Jornadas de Historias de Vida.

Organizado como un conjunto de notas entrelazadas, refleja nuestro particular modo de escucha, en el sentido de que cuenta una historia que podría haber sido contada de otra manera por otros. Esperamos, con todo, reflejar el tono y la intención de lo que se compartió esa tarde. Una tarde de debate intenso, de metáforas, de preguntas que abrieron espacio a nuevas preguntas.

Construir historias de vida...

Es algo más que un planteamiento metodológico, ¿es también una forma de vivir la investigación? ¿De estar en relación con el otro?

Exige horas de trabajo, de intercambio, de conversaciones, de relación... En ese sentido puede ser una forma de humanizar la educación. Desde la experiencia, desde diálogo entre y con sujetos.

Cuando hablamos de historias de vida, hablamos del otro como una construcción. ¿La entrevista es un proceso de diálogo? ¿Es también un proceso creativo?

En la entrevista buscamos comprender el punto de vista de ese otro. Las voces que se reconstruyen. La entrevista es una forma de construir conocimiento desde el dialogo con el otro, con sus experiencias. Por eso, el vínculo y las relaciones de escucha entre sujetos son fundamentales en la investigación biográfica.

Qué significa diálogo: ¿un simulacro?

El diálogo tiene que ver con la lógica de pensarse, y pensarse implica abrirse. No podemos hacer una investigación narrativa con una armadura.

Cuando hablamos de historias de vida, nos referíamos al diálogo desde un punto de vista semántico, pero también político. Entendemos que el dialogo entre dos depende del contexto vivido por cada uno. De las posiciones desde la que habla cada uno, conectada a las experiencias que ha vivido.

Por lo tanto, entendemos que no hay narrativas sin sujetos, no hay narrativa sin experiencia y, consecuentemente, no hay narrativa sin relación. Todo ello se relaciona con la capacidad de los seres humanos para dotar de significado al relato de sus propias experiencias.

Conmover: mover desde la emoción

El diálogo es una transacción de significados muy desigual, que dificulta el encuentro, pero que, por eso mismo, hace más necesario el diálogo. La investigación biográfica nos permite repensar las relaciones de poder que siempre fluyen entre yo y el otro.

Cada sujeto con el que he hablado ha dejado un surco en mi propia experiencia. Parte de lo que digo, pienso y construyo tiene que ver con ellos.

La relación demanda tiempo, ocurre en el tiempo. Implica paciencia, ruido, afectividad. Marcar un encuentro, tomar un café, vernos... Y en ese proceso ir construyendo espacios de confianza, de comprensión, también de fantasía y seducción.

Escucha radical: Escuchar el punto de vista del otro sin intentar modificarlo. Sino como un modo de comprender que supone colocar mi punto de vista con relación al de el.

Terreno movedizo: tensiones

Verosimulitud x verdad: Negociar significados que son múltiples y que cambian. Construir relatos que son la reconstrucción de un recuerdo, de un modo singular y evocativo de dar sentido a lo vivido.

Estabilidad x cambio: La experiencia como algo que no es estático, que se mueve. Pero la narrativa como elaboración estática; interpretación que se perpetúa en un texto escrito.

Lo visible x lo invisible: Posibilidades limitadas de narrar una experiencia. ¿Podemos hacerla visible? ¿Los relatos son evidencias para mi análisis? La escritura como poética, ¿puede crear espacio para la evocación? ¿Y si estamos buscando lo que no se ve?

Yo x Otro: Como diferencia, como encuentro, como desencuentro... La historia de vida es lo que se da entre esos dos polos. Es lo que fluye y acontece en el espacio de la relación, que es el espacio intermedio. Es espacio entre el investigador y el sujeto que investiga.

Ultimas reflexiones: final de tarde

Entendemos que la experiencia es algo que nos transforma, que no es estático. Por lo tanto, no existe una verdad escondida, que necesitas ser revelada. Existen modos de contar una experiencia vivida.

Entendemos la construcción de historias de vida como un modo de investigar que nos hace pensar sobre las relaciones de poder que se dan entre quien investiga y quien colabora.

Es importante resaltar que una de las finalidades de la construcción de historias de vida es posibilitar una nueva forma de mirar, desprendiéndose de estereotipos, ya que la experiencia es esencialmente cambio. Narrarse tiene por eso un valor reconstructivo, en que aprendemos a ver y a vernos de otras maneras.

Hay una gran necesidad de seguir encontrándonos para debatir. ¿Cómo generar conocimiento desde las historias de vida? ¿Desde la narratividad? ¿Desde el relato de experiencias? Entendemos que la educación es compromiso, colaboración y respecto, en el sentido de que todos aprendemos de todos. Y hoy aquí, seguimos aprendiendo...

Allí estuvimos: Relato etnográfico de las II Jornadas de Historias de Vida

Jose Miguel Correa Gorospe
Universidad del País Vasco, San Sebastián, España

Introducción

Recojo en este texto mi mirada retrospectiva sobre lo que viví en las II Jornadas de Vida que celebramos en Málaga. Para mi no era un contexto nuevo, tampoco era un espacio físico desconocido y mucho menos relacional. El vínculo que me condujo hasta Málaga, lo había empezado a construir hace un año en Barcelona. De hecho, entre lo verdaderamente celebrable estaba el volver a reencontrarnos con las personas que habíamos compartido experiencia en Barcelona 2010.

El final de curso nos había cogido desprevenidos, envueltos en una multitud de pequeñas e inacabables tareas que entretejen el quehacer docente. De repente volé a Málaga y me puse en situación.

Hacía un año habíamos vivido una situación parecida, encerrándonos dos días en la Facultad de Ciencias de la Educación y debatiendo intensamente nuestras ideas y perspectivas. Pero para mí estas segundas jornadas eran diferentes, había llovido mucho desde el primer encuentro. Ahora, después de todo un curso de trabajo, estábamos inmersos en una investigación narrativa que me había exigido una profunda revisión de mis ideas y presupuestos epistemológicos sobre lo que es el conocimiento, la tarea del investigador, el papel de los investigados, los procedimientos éticos, las aceptaciones y los rechazos de las personas implicadas. También había vivido en primera persona las dificultades del diálogo con el otro sujeto investigado, las limitaciones físicas y personales de la tarea investigadora y toda la cuestión ética de los límites del investigador y de la investigación.

Todas estas cuestiones definían un momento personal diferente y más receptivo que en las jornadas anteriores. Pero todas las nuevas experiencias sufridas, no habían logrado resolver un sin fin de dudas que se habían alimentado en la medida que me sumergía en esta perspectiva investigadora de las historias de vida. De ahí mi comienzo en la jornada final, al hacer el relato, de reconocer mi fragilidad epistemológica. Mi vulnerabilidad en este espacio de investigación. Pero si realmente reconocía ese punto de fragilidad o vulnerabilidad, reconozco mi convencimiento que ha alimentado mi deseo de comprender y de seguir trabajando y manteniéndome activo, abierto a la vez que ha fortalecido mi dimensión indagadora.

Nos preocupamos en San Sebastián por imprimir y encuadernar todas las comunicaciones disponibles para asistir a las Jornadas haciendo caso de las orientaciones que daba el Comité Organizador en la página web del evento. Se nos advertía que no iba a haber presentación individual de ninguna comunicación. En nuestras manos teníamos una recopilación de textos que prometían un interesante debate y advertían del interés de los asistentes por estar ubicados y conectados a la temática. No puedo dar cuenta de todas las comunicaciones, afortunadamente los encargados de dinamizar las sesiones recogieron y dieron cuenta de las aportaciones que con su temática había en las diferentes comunicaciones presentadas. De las lecturas de las comunicaciones observo dos cosas. La primera la variedad de contextos y situaciones que se abordan y el peso específico de las preocupaciones metodológicas que despierta en los investigadores el tema de las Historias de Vida. Por otro lado, creo que estas comunicaciones reflejan un movimiento sísmico en la temática, una revisión epistemológica de los presupuestos de esta metodología y una diversificación de escenarios. Destaco que desde mi punto de vista, merece

la pena subrayar el peso específico que se quiere dar a este tipo de investigación como una estrategia de compromiso político. Temáticas como la transformación de la educación, el compromiso social, la resistencia al sistema, la visibilidad de las voces de los participantes, etc…no son meras frivolidades sino que decantan este tipo de investigación hacia un contexto de compromiso político y justicia social. De otro lado, convergente con lo que Amelia Lopes planteaba en su exposición, la investigación narrativa y las historias de vida, son dos herramientas estratégicas para el relevo epistemológico. Y la preocupación metodológica que reflejan las comunicaciones presentadas dejan una estela clara en la maraña metodológica de ciertos presupuestos éticos y políticos que interesa considerar cuando impulsamos y practicamos este modelo de investigación. Temáticas como el contacto con el otro, la dimensión cooperativa, el respeto a los intereses de los investigados, el peligro de la manipulación, la metáfora de la investigación como encuentro, visibilización de nuevas realidades, responsabilidad de los investigadores y de las investigaciones, cambio y transformación a partir de historias de vida …

Sujeto, diálogo y experiencia

Paso a comentar las ideas fundamentales que me merecen la pena destacar de los profesores invitados responsables de las sesiones, que abrieron los diferentes talleres y la resonancia personal de aquello que oí y se dijo en las Jornadas.

Relación investigador – sujeto investigado

Juana que habló sobre la relación entre investigador y sujeto investigado, repasó entre otras cosas las cuestiones epistemológicas implicadas y la dinámica relacional entre investigador y sujeto investigado. De las cuestiones epistemológicas me enganchó la importancia atribuida a la reflexividad social de los procesos investigadores. A este respecto Juana Sancho subrayaba que: “Reflexividad si, pero social. Para mi está dimensión es importante. Creo que supone superar ciertas limitaciones subjetivas, aisladas, egocéntricas...y definir o identificar cuestiones relevantes que merezcan ser difundidas, aireadas y que constituyan la base de la transformación, del impulso del cambio. Merece o no merece la pena. Está bien la escucha y el homenaje al entrevistado, del que se hace la historia de vida”

Y de la relación entre el investigador y el investigado me quedo con el protagonismo de las relaciones de poder. Nos recordaba Juana que: “Entre investigador e investigado hay relaciones de poder. ¿Para quién de los dos es la historia que contamos? ¿Para quién es la historia? Hay que hacer un texto colaborativo pero ¿ Interesan a los investigados los mismos temas que a nosotros? ¿Se incluyen realmente temas en la investigación que interesan a los propios investigados?

No olvido alguna de sus últimas palabras cuando dijo: “Muchas historias de vida nos transforman en el encuentro”. Palabras que retengo y que me mantienen en la escucha.

El espacio de diálogo con historias de vida.

Amelia nos habla del relevo epistemológico en la comprensión de las cosas y de una epistemología del contacto, del encuentro que es el diálogo. El encuentro con el otro, como presencia que nos permite ver mejor. Juega con la metáfora de la relación amorosa. Buscar el encuentro con el otro que nos atrae, que nos atrae en su fragilidad, en su fuerza que nos sitúa en el centro del diálogo. Crearemos una identidad común a partir de la comprensión del otro.

Un encuentro, dice Amelia, “que nos ayudara a volvernos más grandes por dentro. Una voluntad de encuentro, que tiene una historia que nos interesa. Las personas y los pueblos construyen su identidad, y se construye en el encuentro con los otros, se construye en la

discrepancia. El otro me construye. Estoy construyendo mi identidad desde el desencuentro...imprescindible el diálogo".

El espacio de la entrevisa en las historias de vida

Saville Kushner inicio su intervención con una cita de Maslow: "Si la ciencia humanística puede decir que tiene alguna otra finalidad más allá de la mera fascinación con el misterio humano y disfrutarlo, esta nueva finalidad sería emancipar a la persona del control externo y hacerla menos predecible al observador".

Entre sus palabras resonaron los nombres de Barry MacDonald y de Stenhouse, quien cambio el maestro con autoridad a maestro como recursos para el conocimiento.

Comentó como MacDonald transformo el concepto de neutralidad en la evaluación. Como broker, el papel del evaluador no es hacer juicio sino aumentar los posibles narrativos para alimentar los juicios democráticamente....Seville propone para la entrevista en las historias de vida lo mismo, que la entrevista sea la herramienta de publicar y dar la voz que se haga eco de las necesidades y de las cosas que hay que denunciar. La entrevista como estrategia para trabajar el argumento y que haya un control narrativo, mirar más donde ocurre el problema, una alternativa como espacio para mantener el diálogo democrático de la sociedad.

Los espacios de la experiencias en las historias de vida

Fernando Hernández comienza subrayando tres ideas fundamentales relacionadas con la investigación narrativa:

No hay narrativa sin sujetos
No hay narrativa sin experiencia
No hay narrativa sin relación.

Para Fernando, el contenido de nuestra investigación son los relatos de la memoria de la experiencia vivida de las personas que colaboran con nosotros. También habló de la vivencia que es de aquello que no podemos hablar, cuando lo compartimos es experiencia, apela a la memoria.

La narrativa es una forma de pensar cómo puede ser contada la experiencia. Depende de la forma de relatar la vida del otro.

Para narrar la experiencia es necesario saber escribir, la experiencia se relaciona con la capacidad de los seres humanos para dotar de significado al relato de sus propias vivencias .

Michael Foucault (1994) define la experiencia como algo que transforma aquello que somos y que nos impide continuar manteniendo el mismo tipo de relaciones con nosotros mismos y con los demás.

La experiencia es algo que nos transforma en lo que somos. Nos impide seguir manteniendo la misma experiencia que mantenía con los demás. Cuando yo me cuento me transformo. Finalidad: que seamos capaces de narrarlos.

La finalidad no es hablar de si, sino desde si. Cambia la narrativa de las historias de vida, cambiar la forma de contar la experiencia de los otros.

La narrativa de la experiencia tiene implicaciones epistemológicas, éticas y políticas. Algunas de ellas son:

- repensar las relaciones de poder
- cuestionar quien produce el conocimiento
- en todo momento la relación se construye con el otro, el cual tiene algo que decir.
- se cuestionan los límites en que nos colocamos (quién narra, sobre quién)

- genera nuevas maneras de mirar, que se alejan de visiones fijas y estables sobre la noción de verdad.
- tiene un valor reconstructivo
- cuestiona la idea de la estabilidad del conocimiento.

Destacando de estas ideas las más atractivas y significativas para mi, me quedaría con la importancia atribuida de Juana Sancho a las relaciones de poder y a los retos epistemológicos. De Amelia Lopes la idea de relevo epistemológico y el mensaje de la epistemología del contacto. De Saville Kushner, se me gravo con intensidad la propuesta de control narrativo, mirar a donde ocurre el problema. Por último de Fernando Hernández, la relación entre narrativa, relato y experiencia.

Conclusión

Para finalizar este relato etnográfico me gustaría destacar de la experiencia vivida, la generosidad de los que han participado y contribuido con sus intervenciones o no intervenciones (y escucha activa), a enriquecer el diálogo, a sostener el clima de intercambio. Todo congreso y jornada tiene unos amplios márgenes para la fiesta y el encuentro, que en este caso Analia y Nacho se ocuparon de que no faltasen, mi agradecimiento a esa invitación de compartir aperitivo y charla en su rincón malagueño.

La devolución de los asistentes me ha gustado porque ha evitado ciertas dispersiones y tentaciones narcisistas de irse por las ramas. Recordándonos que el investigador y el investigado es un sujeto situado y construido socialmente. Y que no podemos aislar las ideas y olvidarnos del contexto social donde nos movemos. En parte todo esto va a condicionar el compromiso ético de los investigadores, investigando ciertas temáticas relevantes socialmente y mirando y seleccionando los problemas que realmente son capitales.

Con Analia compartí el protagonismo de ser relatores el último día. Sabía que hacía escasos dos días había defendido su tesis doctoral. En su relato final, estuvo genial. Creo que supo poner un contrapunto a lo debatido y trasmitir el significado y voces de los asistentes. Soy consciente que mi relato estaba más centrado en exprimir las ideas de las diferentes ponencias, pero que realmente voces diferentes y variadas representan mejor el corazón y el calor de lo vivido.

Durante las II Jornadas de Vida, me encontré sumergido en unos terrenos pantanosos, confusos. Donde el lenguaje acariciaba y estimulaba mi imaginación y me ayudaba unas veces a conectar ideas y pensamientos. Otras veces en cambio, me invadía la torpeza y la confusión. Pero no son sensaciones ni extrañas ni novedosas. Muchas veces cuando nos enfrentamos a problemas en este mundo no precisamente de certezas, nos embargan, las reconozco cerca de mi. Y conviviendo con esta sensación de pérdida y de encuentro, también siento cercano la satisfacción y el sufrimento de la lucidez. Por ello al seleccionar unas imágenes visuales y evocadoras de lo que estuve sientiendo en las Jornadas, elegí un fragmento de la película “Lugares Comunes” protagonizada por Federico Lupi y dirigida por Adolfo Aristarain, palabras con las que quiero despedir este relato, que nos habla de la lucidez. Lucidez que deseo, que anhelo y que a veces consigo, otras no, pero que asocio al querer estar o ser del investigador. Este texto de la poeta argentina, Alejandra Pizarnik, en boca de Federico Lupi dice así: La lucidez es un don y es un castigo. Está todo en la palabra: “Lúcido viene de Lucifer, el Arcángel rebelde, el Demonio… Pero también se llama Lucifer el Lucero del Alba, la primera estrella, la más brillante, la última en apagarse… Lúcido viene de Lucifer y de Lucifer viene Lux, de Ferous, que quiere decir ‘el que tiene luz, el que genera luz que permite la visión interior’… El bien y el mal, todo junto. La lucidez es dolor, y el único placer que uno puede conocer, lo único que se parecerá remotamente a la alegría, será el placer de ser consciente de la propia lucidez… "El silencio de la compresión del mero estar. En esto se van los años. En esto se fue la bella alegría animal". Pizarnik genial.

Relato Etnográfico – impresionista de las jornadas

Analía Elizabeth Leite Méndez
Universidad de Málaga, España

Facultad de Educación, Málaga, 9 de junio de 2011, 10, 20 de la mañana.
Comienza Kiko, nuestro Decano, entusiasmado con el evento y refiriéndose al compromiso para mejorar los espacios educativos… comenzamos con veinticinco personas, de las 70 que debíamos ser… una confesión de Kiko: "tengo envidia, de la mala, de la perversa, me encantaría quedarme, estar con vosotros y vosotras, pero hay otros temas menos relevantes que me ocupan"…

Sigue la intervención de Kiko y nos cuenta que hace unos años hacían una experiencia muy bonita juntando dos asignaturas y no sabe si los alumnos y alumnas aprendían o no, pero ellos se la pasaban pipa….

Da la bienvenida a todos y a todas…. Compañeros y compañeras de Chiapas, Yucatán, Guadalajara, Barcelona, Sevilla, Castellón, Granada, Reino Unido, Almería, Argentina….

Nacho retoma la palabra ubicando el foco de las jornadas: sujeto, diálogo y experiencia… la modalidad de trabajo en la que nos moveremos y para entrar en tema se muestra un vídeo de las primeras jornadas… Fernando interviene comentando como se hizo, la finalidad del mismo, es la primera vez que lo presentan y cómo se lo puede trabajar…

Llega Daniela (con un grupo de participantes y parte de la mesa inicial): "por más que siempre vengo a Málaga siempre me pierdo" (rápidamente se sienta al lado de Nacho), continúa: tenemos varias horas por delante de trabajo… iniciar un camino novedoso con narrativas, hacerlo juntas… las historias de vida nos vuelven sobre lo cotidiano…

Se sitúan los tres ejes relevantes: sujeto, diálogo y experiencia…. los sujetos ligados a otros y a otras… su constitución… los y las investigadoras nos exponemos… vamos más allá de una mera alternativa metodológica. ¿quién es el otro o la otra? ¿quién es uno/a frente al otro/a?

Dice Nacho ¿ha dejado un surco en mi?, soy junto con la historia del otro/a… hay algo que va más allá de la estructura… necesidad de encontrarse, hablarse… la investigación no sólo para conocer, hay un encuentro inter-biográfico… ¿cómo tejemos desde las historias la teoría? De lo hermeneútico a lo narrativo, no es sólo una confrontación de paradigmas, modelos de investigación… sino también ideológica, social y política…

Dice Fernando: "el encuentro con los otros a mi no me transforma, aprendo, no me dejan huella… un encuentro biográfico es un flash no siempre dura tanto… ¿transformar, qué significa?

Juana se pregunta ¿quién dice que no hay que acercarse al sujeto?... la metáfora del fractal como formas de plantearse la relación sujeto investigado-sujeto investigador…

Lola opina: "yo no me he visto muy retratada con la interpretativa"… toca relaciones de poder, llega a otros fondos.. Iulia siente que para los que empiezan es muy atractivo, pero muy difícil… siempre hay que tomar decisiones…

Amparo pregunta ¿para qué? … Lola, cuando más ahondo en mí más comprendo al otro…

Saville aporta: "teorizar es hacer más simple… la realidad", contar nuestras historias es contar otras historias…. Es generar una mirada colectiva…

Ricard: "hay más cuestiones de las que se registran, crear una imagen, dejar un homenaje…

A Xosemi, le gusta la aparición de la reflexividad…. ¿cómo se narran los individuos a sí mismos?

Amalia confiesa: "lo que me contó no era verdad y Pablo se pregunta la finalidad de la investigación ¿para qué? en qué contextos?... como ir construyendo juntos la relación, la finalidad de cada uno… procesos que pueden sesgar el proceso reflexivo, ¿a quién se investiga? ¿qué lugar ocupa el investigador o la investigadora?... los límites de las procesos de investigación…

Entra en escena Juli Palou, desde lo subjetivo podemos hacer ciencia… “no me identifico con la simetría… la relación siempre es singular.

Apolline habla de las palabras que molestan… y María Jesús dice, de repente “se me ha desmitificado todo”… trabajo desde la asimetría, la relación sujeto investigado-sujeto investigador es de conflicto, de resistencia y Fernando agrega; fuera de campo… darse cuenta de cada registro…. Hay cosas que no se ven y no se pueden ver..

Amelia recupera la palabra encuentro, encuentro es presencia, el diálogo necesita el encuentro, conmoción, emoción con, necesidad del cuerpo a cuerpo, la idea de estrañamiento es importante, las historias de vida nos sitúan en el centro del diálogo..

Karla y Leticia se preguntan ¿cómo te enfrentas al otro cuando estás sola (como investigadora). Juli dice: el tercero introduce justicia, el segundo no… buscar las palabras no dichas que nos sirvan para decir….

Luispe dice que lo más interesante es el desencuentro, lo que mueve es el desencuentro… el acuerdo era el punto final del diálogo agrega Juan Carlos M., conocer al otro a través del diálogo para reconocer y que no termine como imposición… en la misma línea Pedro dice “como opera el poder… dialogar a través de los procesos que genera el poder… , Amparo agrega: las imágenes obligan al diálogo

Llegados a las 17,30 no sé sabe que es el diálogo….

Helia pregunta y el diálogo con el otro, con el texto….., hay comunidades de discursos diferentes…

Hay que pensar que el otro/a también puede tener razón..

Llegamos a la neutralidad con Saville…. El papel de la entrevista, el lugar, la historia como herramienta cultural, el propósito político, la intersubjetividad en las entrevistas, el costo de la profundidad es la amplitud… la crisis económica es un discurso, lo que hay es crisis democrática…. Problema del control narrativo…. los datos alimentan el control o la emancipación… y aparece Marcelo con su pasión por Mafessoli que dice, estar juntos, ser juntos, el casamiento de la diferencia, los pliegues…

Fernando, la narrativa de la experiencia, hablar de sí, hablar desde sí, repensar las relaciones de poder, las implicaciones epistemológicas, éticas y políticas…

No hay narrativas sin sujeto, no hay narrativas sin experiencia, no hay narrativas sin relación…….. cuestionar la idea de lo establecido, del conocimiento.

REUNI+D

Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa

P U B L I C A C I O N E S

Esbrina, Subjectivitats i Entorns Educatius Contemporanis (2009SGR 0503)
http://www.ub.edu/esbrina

Red Universitaria de Investigación e Innovación (EDU2010-12194-E)
http://reunid.eu/

Grupo Investigación Profesorado, Cultura e Institución Educativa - HUM 619 -
http://procie.uma.es/